

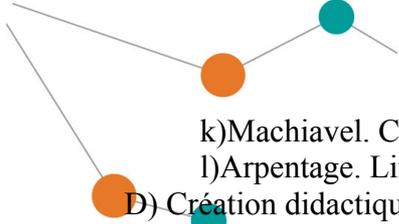
DIDACTIQUE DE LA LECTURE DE TEXTES

PHILOSOPHIQUES

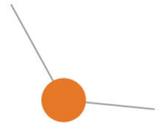
Document de travail / Version provisoire

Table des matières

Didactique de la lecture de textes philosophiques.....	1
A) Introduction.....	3
B) Le plaisir de lire.....	3
I. Affronter le dogme « Lire, c'est bien ! ».....	3
a) Lecture de Pennac, le dogme.....	3
b) Il faut lire parce que.....	4
c) Il vaut mieux ne pas lire parce que.....	5
d) Pourquoi lire de la philo ?.....	6
e) Pour ne pas en lire de la philo ?.....	7
II. La lecture : une histoire d'amour et de haine.....	7
a) Aimez-vous lire ? Aiment-ils lire ?.....	8
III. Les pistes pour générer ou entretenir le plaisir de lire.....	8
a) Relevé des expériences liées au plaisir de lire.....	8
b) Quelques éléments clefs.....	9
c) Les pistes concrètes.....	10
C) Les difficultés lectorales.....	12
I. Pennac, l'abîme entre les lectures d'enfance et la lecture scolaire obligatoire.....	12
II. Lire un texte philo/de sciences humaines.....	15
a) Les difficultés lectorales des élèves.....	16
1° Une langue étrangère.....	16
2° La complexité.....	16
3° Un type de concentration.....	18
b) Tableau récapitulatif.....	18
III. Quels textes choisir ?.....	19
a) Les critères du pire.....	19
IV. Les pistes.....	20
a) Lire à voix haute ?.....	20
b) Le choix du texte.....	21
V. Quelques dispositifs originaux pour la lecture d'un texte philo.....	22
a) Platon. La recreation d'un texte 11.....	22
b) Augustin. Qu'est-ce donc que le temps ? Texte à trou 12.....	23
c) Dewey. Qui est l'esthète ? 13.....	24
d) Sartre. Naître lâche ou héros. <i>A contrario</i> 14.....	25
e) Sartre. <i>L'existentialisme. Labyrinthe</i> 15.....	26
f) Sartre en QCM 17.....	27
g) Auguste Comte. La question de l'observation. Architecture 19.....	30
h) Marx. Déployer une citation philosophique célèbre 20.....	30
i) Descartes. S'immiscer dans une correspondance philosophique.....	31
j) Arendt. Imaginer un contexte.....	34



k)Machiavel. Chasse au trésor21.....	36
l)Arpentage. Lire un livre collectivement22.....	38
D)Création didactique.....	40
I.Consignes pour le travail.....	40
II.Les textes.....	40
a)Texte 1. Sartre, la coquette.....	40
b)Texte 2. Spinoza, la pierre.....	41
c)Texte 3. Marx, le travail de l'abeille.....	42
d)Texte 4. Locke, l'identité.....	42
e)Texte 5. Augustin, la mémoire.....	43
f)Texte 6. Schopenhauer, l'aveuglement à soi-même.....	44
g)Texte 7. Cioran, miettes philosophiques.....	44
h)Texte 8. Nietzsche, l'éternel retour.....	45
i)Texte 9. Diderot, la morale des aveugles.....	45
j)Texte 10. Michel Foucault, l'encyclopédie chinoise.....	46



A) INTRODUCTION

Il est utile, quand on enseigne – particulièrement un cours où les textes peuvent avoir une certaine importance – de questionner le rapport que nous entretenons nous-mêmes aux livres. Car, d'une part, il risque d'être déterminant dans ce que nous ferons passer aux jeunes de nos classes : comment lire par exemple avec eux des textes arides de la philo, ou des textes spirituels remplis de symboles et de métaphores, sur fond d'un déplaisir personnel?

Or, il faut relever qu'il y a une distance sidérale entre le rapport d'un enseignant (un adulte, souvent ancien bon élève, d'une classe sociale plutôt privilégiée sur le plan culturel), peut avoir à la lecture et celui qu'ont les élèves à l'époque des réseaux sociaux, des séries accessibles sans limites sur Netflix, des jeux en lignes, etc. Cette distance doit être prise en charge par le prof : quelles stratégies peut-il adopter pour la résorber ? Quelle didactique pour donner le goût de la lecture ?

La première étape pourrait être de clarifier ce qui a tissé chez nous le goût de lire certaines choses et le déplaisir à en lire d'autres. Il n'est pas rare que les enseignants aiment lire, mais savent-ils ce qui leur en a donné le goût ? Ils n'aiment parfois vraiment ça (surtout pas les textes philosophiques, qui sont si arides) : peuvent-ils alors quand même aider nos élèves à lire ces textes qu'ils rechignent eux-mêmes à lire ?

Notre première démarche consiste donc à vous proposer de chercher à comprendre pourquoi vous aimez, pourquoi vous n'aimez pas lire. Et pourquoi, à votre avis, les élèves aiment/n'aiment pas lire. Quelles sont à votre avis leurs préjugés sur la lecture ? Sur quelles difficultés buttent-ils ? Cette façon de faire permettra ainsi ensuite d'interroger les conditions du désir de lire : à quelles conditions peut-on aimer lire ?

B) LE PLAISIR DE LIRE

Pour traiter de cette question de la genèse du plaisir de lire, nous procédons en trois étapes :

- *Lire : est-ce une bonne chose ? – cette question permet d'affronter le dogme de l'impératif de la lecture (il faut lire, c'est évidemment très bien de lire).*
- *A quoi tient, d'où vient notre plaisir de lire ? D'où vient le plaisir de lire des textes philosophiques ? Cette partie est le fruit de quelques enquêtes de terrain, faites avec des enseignants des cours dits philosophiques ou de philosophie et citoyenneté.*
- *Quelles sont les pistes pour affronter les obstacles et les adjuvants au plaisir de lire ?*

I. *Affronter le dogme « Lire, c'est bien ! »*

Pourquoi affronter ce dogme : pour ne pas rester juste dans la posture d'un enseignant qui doit apprendre aux élèves à aimer lire. Sans qu'on sache très bien pourquoi il irait de soi que c'est bien de lire.

A) LECTURE DE PENNAC, LE DOGME

Nous vous proposons de parcourir quelques pages de *Comme un roman*, de Daniel Pennac, auteur de la série des Malausène, mais aussi ancien prof de français, très intéressés par les questions liées à l'école et à la pédagogie.

« Le dogme.

Il y a ceux qui n'ont jamais lu et qui s'en font une honte, ceux qui n'ont plus le temps de lire et qui en cultivent le regret, il y a ceux qui ne lisent pas de romans, mais des livres utiles, mais des essais, mais des ouvrages techniques, mais des biographies, mais des livres d'histoire, il y a ceux qui lisent tout et n'importe quoi, ceux qui 'dévorent' et dont les yeux brillent, il y a ceux qui ne lisent que les classiques, monsieur, 'car il n'est meilleur critique que le tamis du temps', ceux qui ont lu le dernier untel et le dernier de tel autre, car il faut bien, monsieur, se tenir au courant...

Mais tous, tous, au nom de la nécessité de lire.

Le dogme.

Y compris celui qui, s'il ne lit plus aujourd'hui, vous affirme que c'est pour avoir beaucoup lu hier, seulement il a désormais ses études derrière lui, et sa vie 'réussie', grâce à lui, certes (il est de ceux 'qui ne doivent rien à personne'), mais il reconnaît volontiers que ces livres, dont il n'a plus besoin, lui ont été bien utiles... 'indispensables, même, oui, in-dis-pen-sables !'

- Il faudra pourtant que ce gosse se fourre ça dans la tête !

Le dogme »¹.

Aux enseignants, il est donc utile de poser la question vraiment, de façon ouverte :

Est-ce une bonne chose ?

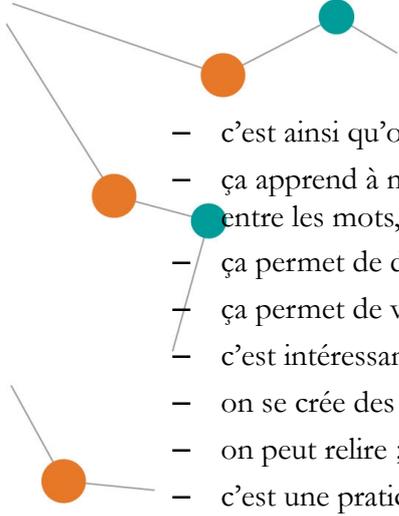
On peut ensuite demander à chacun une raison.

Posez-vous la question, et recherchez à y répondre avant de lire les listes de réponses qui ont déjà été fournies par vos collègues à cette question !

B) IL FAUT LIRE PARCE QUE...

- c'est amusant de comprendre ce qui est écrit ;
- on peut sortir de sa routine ;
- comme ça on n'est pas obligé de s'intéresser à son prochain ;
- c'est un temps rare consacré uniquement à soi ;
- c'est un moyen d'évasion bon marché ;
- c'est bon de vivre d'autres vies ;
- c'est nécessaire pour bien réussir à l'école ;
- ça permet d'appartenir au monde de ceux qui savent lire ;
- ça travaille la concentration ;
- le rythme nous appartient ;
- on a un double plaisir : les mots et l'imagination ;
- c'est un argument pour draguer, rencontrer et briser la glace ;
- c'est un moment de calme précieux dans une existence tumultueuse ;
- ça aide à s'endormir ;
- ça calme le corps, ça apaise et ça détend ;
- ça permet de jouir des expériences accumulées ;
- on apprend des choses ;
- parce qu'on retient mieux que quand on nous dit la même chose ;
- on peut trouver dans les livres des solutions, des pistes pour réfléchir à son existence ;

¹Comme un roman, p. 78-79.

- 
- c'est ainsi qu'on découvre le plaisir de lire... ;
 - ça apprend à manipuler les mots, à jouer avec les mots, en avoir plus, à saisir mieux la différence entre les mots, à savoir les employer selon les contextes différents ;
 - ça permet de dialoguer avec les morts ;
 - ça permet de voir le monde autrement ;
 - c'est intéressant de voyager avec les héros ;
 - on se crée des amis imaginaires ;
 - on peut relire ;
 - c'est une pratique de l'autonomie ;
 - etc.

C) IL VAUT MIEUX NE PAS LIRE PARCE QUE...

- parce qu'on doit dormir ;
- parce qu'il faut apprendre à s'ennuyer ;
- parce que ça abrutit, on est captif de l'auteur ;
- c'est lent ;
- c'est du temps en moins pour vivre ;
- on risque de lire de « mauvaises » choses ;
- ça coupe de la réalité ;
- on bloque l'accès au cabinet ;
- c'est une échappatoire, une fuite ;
- c'est une pensée figée donc caduque pour dire le réel ;
- ça empêche de passer à l'acte ; ça rend passif et contemplatif ;
- il y a bien un jour où lire vous oblige à porter des lunettes ;
- quand on a lu quelque chose, on doit savoir en parler, c'est insupportable ;
- ça aiguise l'appétit du collectionneur et donc ça fait chier pour les déménagements ;
- on est ensorcelé par les effets de langue, la littérature hypnotise ;
- ça discrimine les dyslexiques ;
- ça empêche de passer à l'écriture ;
- on croit y vivre des expériences, apprendre des choses et on se retrouve à côté de la plaque ;
- on doit s'arrêter de faire autre chose ;
- ça empêche de s'intéresser à son prochain ;
- c'est du temps qu'on ne passe pas avec les autres ;
- c'est prétentieux ;
- beaucoup de livres ne méritent pas notre temps ;
- c'est inflationniste, ça ne s'arrête jamais ;
- on ne parle vraiment bien qu'une seule langue et donc on n'a accès qu'à une seule littérature ;
- etc.

Que faire de cette liste ?

Vous pouvez prendre position individuellement : comment est la balance pour vous ? Favorable ou non ? Avec quelles bonnes raisons ? Et quelles sont les bonnes raisons opposées, à prendre aussi en compte lorsqu'on souhaite travailler des textes en classe ?

On fait pareil avec les livres de philo. Les propos des participants à cette enquête sont repris ici sans aucune censure... Avant de les lire, pour l'information, vous pouvez répondre pour vous-mêmes.

D) POURQUOI LIRE DE LA PHILO ?

- ça travaille le regard de façon plus structurelle que la lecture : on voit autrement, mais c'est pas parce qu'on voit une chose en plus, un autre point de vue, mais parce qu'une autre organisation du monde se propose à nous ;
- Ça entretient une force mentale, notamment celle de résister dans l'effort : c'est dur de lire de la philo et persister, c'est comme gravir un col en vélo ;
- Cette force mentale est un atout précieux dans l'existence ;
- Ça permet un tête à tête avec des gens qui ont quand même été vachement intéressants, que j'aurais aimé côtoyer ;
- Platon est mort ;
- ça permet de lire les pensées qu'on peine à formuler ;
- on se prétend philosophe ;
- ça met à l'épreuve ;
- ça permet de se croire intelligent ;
- ça s'arrête un jour ;
- c'est l'acquisition d'une connaissance rare qui permet de s'attribuer les réflexions d'autres et de paraître brillant et énigmatique et confus ;
- ça peut être érotisant ;
- on peut connaître l'extase intellectuelle ;
- il faut pouvoir contrer les pompeux cornichons ;
- ça fait bien à la terrasse d'un café ;
- ça apprend la patience et ça permet de tester sa compréhension ;
- ça permet de trouver des sujets de conversation ;
- ça désillusionne ;
- c'est souvent une initiation au latin au grec et à l'allemand ;
- les profs de philo sont souvent nuls à l'oral ;
- ça isole des cons ;
- les philosophes sont des inventeurs (vocabulaire, nouvelles structures) ;
- ça apprend la structure ;
- c'est drôle tellement c'est compliqué parfois ;
- ça peut vraiment aider ;
- sinon il ne reste que la Bible !
- ça nous rend conscients de nos cadres de pensée ;
- ça maintient la philo en vie ;

- il faut des arguments d'autorité ;
- etc.

E) POUR NE PAS EN LIRE DE LA PHILO ?

- C'est trop compliqué – parfois pour rien, ou pas grand chose ;
- Les auteurs n'ont jamais l'air d'avoir d'égard pour leurs lecteurs : aucune adresse directe, aucun humour – ou si rarement : ils ne s'intéressent pas à moi, lecteur, pourquoi m'intéresserai-je à eux ?
- On risque de se sentir stupide devant notre incompréhension ;
- ça parasite toutes les autres lectures ;
- ça isole des gens normaux ;
- ça ne rapporte pas grand chose financièrement ;
- ça n'est pas accessible directement ;
- ça prend beaucoup trop de temps ;
- il y a des livres difficiles à trouver ;
- ça rend prétentieux, ça donne de mauvais réflexes de jargonage ;
- ça empêche de penser par soi-même ;
- il faut lire beaucoup un auteur pour arriver à le comprendre ;
- ça assèche l'imagination ;
- ça rend suicidaire ;
- c'est difficile à expliquer après ;
- ça attire les gros lourds ;
- ça peut faire débander le partenaire ;
- ça complexe par rapport à l'auteur ;
- ça ne change pas la face du monde ;
- etc.

Questions subsidiaires :

Quelles lectures valent la peine ? Quelles lectures ne valent pas la peine ? Pourquoi un livre spirituel/philosophique devient-il un livre de chevet ?

II. La lecture : une histoire d'amour et de haine

Se pose ensuite la question des conditions pour apprendre à lire (dans les limites définies par l'exercice ci-dessus) : *Un prof doit-il transmettre le goût de quelque chose ? Ou juste la technique ? Ou doit-il seulement exposer les élèves à certains textes, qu'ils y comprennent quelque chose ou pas, qu'ils parviennent ou pas à les lire par eux-mêmes ?*

La spécificité de la lecture, c'est qu'on ne devient « lecteur » que si on a le plaisir de lire. Et donc il est probable que si l'on transmet quelque chose en matière de lecture, c'est quand même principalement le goût de lire. C'est encore plus délicat d'apprendre à lire de la philo (et c'est vrai évidemment de tout texte de sciences humaines, ou textes spirituels) parce qu'il y a de fait bien moins de gens encore qui aiment lire des textes philosophiques ou plus largement « intellectuels ».

A) AIMEZ-VOUS LIRE ? AIMENT-ILS LIRE ?

A vous !

Et pourquoi ? A quelles conditions ? Dans quelles circonstances ? 5'

Soyez précis et concis (pendant la mise en commun, lisez ce que vous avez écrit sans l'expliquer ni le commenter). Il ne s'agit pas juste de donner un qualificatif (ne dites pas pas juste « c'est embêtant », mais expliquez en quoi est-ce embêtant, précisément ?).

Aimez-vous lire de la philo, des textes spirituels ou religieux ? Pourquoi ? Quelle est la différence entre lire un roman et lire un texte spirituel ?

Les élèves aiment-ils lire et pourquoi ? A quel âge ? Quels sont, selon vous, les préjugés des élèves en matière de lecture de texte philo./ religieux/ spirituels ?

III. Les pistes pour générer ou entretenir le plaisir de lire.

Pour comprendre comment concrètement quelques personnes (d'entre les philocitéens ici) ont pris plaisir à lire, nous avons fait un tour de table des premières lectures plaisantes, des plus anciens souvenirs de la place de la lecture dans notre vie d'enfant et de jeune adolescent.

A) RELEVÉ DES EXPÉRIENCES LIÉES AU PLAISIR DE LIRE

C'est un jour un livre qui traîne et que je saisis... ; jusque là, je ne lisais que des choses obligatoires. Il avait un titre mystérieux : l'insoutenable légèreté de l'être. Après l'avoir ouvert, avoir lu quelques pages, puis tout, j'ai eu le sentiment grisant qu'un passage était possible vers l'âge adulte et le sentiment après coup est effectivement celui-là : ce livre a été pour moi une transition vers un autre monde. Pour la philo., lire a toujours été conditionné par une finalité extérieure (comme le fait de lire pour l'école, parce que c'est obligatoire). Je n'éprouve pas le besoin de lire de la philo pour des motifs personnels. Ça ne signifie pas pour autant que c'est une corvée, ni que je n'en tire rien.

Je me désolais d'être bien pauvre en références. Il y avait tout au plus le *Reader digest* et *Artist Historia* chez moi. C'est l'obligation de lire à l'université qui a tout changé. Ça a marché d'abord avec les bijoux de malveillance, comme *La religieuse* de Diderot... Ensuite est venu le plaisir de lire la philo qui allait avec celui de penser « comme » tel ou tel philosophe, créant progressivement une familiarité avec l'un ou l'autre de ces auteurs, familiarité née d'une pratique assidue. Ce qui m'a définitivement convaincue, c'est de me rendre compte qu'un texte lu pouvait donner lieu à une pratique, à un changement concret dans l'existence : finie alors la lecture encyclopédique, bienvenue dans le monde de la lecture créatrice !

Curiosité et désobéissance ont été les moteurs de la lecture pour moi. Lire m'a paru être l'une des façons d'accéder à ce que les adultes cachent ; j'avais le sentiment que les livres contenaient une partie de leurs secrets. Je voulais aller voir.

Ce sont des angoisses existentielles et un puissant sentiment de solitude qui m'ont conduit à chercher des armes, des pistes dans les livres de philo.

J'ai un souvenirs d'intimités partagées au sujet des livres et de la réflexion avec papa-maman et puis est venu le plaisir de commencer à y participer. Puis la lecture des 7 plumes de l'aigle, avec eux. Un cahier de notes me permettait de m'approprier ce texte. J'ai eu l'impression qu'on va en faire plein de choses concrètes dans la vie à partir de cette lecture. Puis, au début des études de philo, je suis passé par des essais et des romans à tendance existentielle pour aller progressivement vers les textes philo et leur rigueur : j'ai alors apprécié le développement des idées avant seulement évoquées et sont devenues progressivement non plus seulement des pistes, mais des autoroutes.

J'ai eu une jambe cassée à 6 ans. Ma mère dyslexique m'a alors appris à lire. Il y a donc eu un énorme investissement affectif dans la lecture pour moi, mais elle a dû développer des stratégies pour échapper à ce problème : je lis pour apprendre, pas pour le simple plaisir. Aujourd'hui toujours, je déteste ce qui incarne le simple plaisir de lire : la BD. Les lectures philosophiques sont des lectures arides parmi d'autres, qui ont été en l'occurrence un moyen de dire merde à un destin qui semblait tracé : tu seras un scientifique. Y a-t-il quand même un plaisir ? Oui ! Aller vraiment dedans, dans la difficulté, arrêter de tourner autour.

J'ai appris très tôt à lire. J'ai également eu très tôt des cours de diction : j'ai adoré lire à haute voix, en me concentrant sur la façon de lire, sans comprendre ce que je lisais. J'avais toujours envie de lire à voix haute, à d'autres. Du coup, seuls ses passages lus à voix haute existaient vraiment. Aujourd'hui, je lis parce qu'on me conseille des livres pour telle ou telle raison. Mais c'est ce qui me bloque aujourd'hui : tu vas trouver ceci dans le livre=> je lis dans l'impatience à le trouver, avec la peur de ne pas trouver. Il existe quand même aussi des situation où je ne suis pas obligée de tout comprendre et chercher à trouver ce que d'autres y ont vu...

A vous !

Quelle est votre histoire à vous avec la lecture tout court et avec la lecture de textes philosophiques ou intellectuels ou spirituels ? Pouvez-vous la raconter de façon aussi brève que ça a été le cas ci-dessus ?

B) QUELQUES ÉLÉMENTS CLEFS

De ces récits, on tire quelques éléments clefs pour stimuler le goût de la lecture ou identifier les raisons du dégoût :

- C'est relationnel, intime, le plaisir de lire ; c'est celui de réfléchir, de discuter. Ce n'est pas strictement que du plaisir ; c'est aussi de la fierté et du défi, le sentiment que les réflexions existentielles sont capitales, nécessaires ; le sentiment que parfois elles aident à surmonter le sentiment de solitude ou le désarroi face à l'existence.
- Désir de transgression (intérêt d'un cours sur les livres censurés, les livres brûlés, par exemple).
- Désir de participer à un autre monde : celui des adultes, celui des lecteurs, de ceux qui savent ;
- Donner accès à une autre forme de lecture : une lecture créatrice, transformatrice
- Abandon de l'exigence de tout comprendre.
- Fierté de se coltiner la difficulté (c'est particulièrement le cas pour les livres compliqués). Sentiment que s'y cache quelque chose de précieux, d'important.

On peut compléter ces éléments par la description des façons de lire, description proposée par N. Frieden, spécialiste de la didactique de la lecture². Selon elle, on lit par morceaux (*shunk*) et on passe des

² Dans un séminaire qu'elle est venue animé à PhiloCité en mai 2017.

morceaux de phrases, des phrases, des pages (les descriptions par exemple). Or, c'est précisément là qu'on apprend le plus de vocabulaire. Un des enjeux de l'apprentissage, c'est donc de ne plus sauter ces passages, jugés communément assez ennuyeux.

N. Frieden souligne deux éléments essentiels pour trouver le plaisir de lire, y compris ces passages descriptifs :

1° c'est la **capacité projective**. Ceux qui lisent beaucoup acquièrent une compétence lectorale importante : la projection, l'anticipation et lire devient alors une correction de ce qu'on imaginait. On devient co-constructeur de l'histoire. Et il y a alors du suspens dans les descriptions (qui deviennent moins « chiantes »...) : elles visent à nous faire attendre, mais on peut apprendre à jouir de cette attente qui est un jeu avec nos prédictions et notre impatience à les vérifier. Ce jeu avec nous est aussi l'occasion de donner des indices supplémentaires sur ce qui se passera et on peut donc apprécier la délicatesse des opérations où passent subtilement des indices de l'intrigue future. Lorsqu'on envisage comment former les élèves à la lecture, il est important de penser à cette capacité fondamentale de la prospective et de la capacité à réfléchir avec ce qui est dit (en envisager par exemple les conséquences ou les causes ou les manques...). Lire avec plaisir, c'est lire en comprenant avec une sorte d'épaisseur qui nous constitue ce qui est dit parfois assez platement. Lire, c'est alors créer, c'est voyager, c'est faire résonner en soi une autre histoire.

N. Frieden insiste pour que l'on réfléchisse en didacticien à ce côté **anticipatoire** parce que c'est extrêmement complexe de l'acquérir pour des textes plus compliqués, philosophiques ou spirituels.

2° Comment rendre possible l'identification au texte philosophique/spirituel ? Qu'est-ce qui la conditionne ? Qu'est-ce qu'elle permet également ? Comment créer de l'intimité, rompre justement le rapport d'étrangeté à cette langue et l'ennui, le désengagement qui est lié à cette étrangeté ?

C'est une double question de rapport personnel qui doit se faire entre moi et le texte, soit sous la forme de l'identification (je reconnais une situation de vie et la finesse de son analyse par cet auteur me permet de comprendre mieux ma propre vie), soit sous la forme de la transformation (je lis intensément cet auteur et il me permet de me rapporter autrement au monde, pas nécessairement d'ailleurs à une situation particulière ; ses concepts ont une dimension opérante pour moi : je regarde autrement le monde, je deviens deleuzien, foucauldien, platonicien, spinoziste, etc.).

Entre ces deux rapports intenses de moi à l'oeuvre, il y a une gradation ou une hiérarchie. Le deuxième est quand même un aboutissement, mais il est aussi conditionné par le premier.

C) LES PISTES CONCRÈTES

Voici quelques pistes concrètes pour tenir compte de ces différents facteurs mis au jour par nos propres histoires avec les livres et par ce que N. Frieden ajoute sur le développement des capacités lectorales des élèves et du plaisir de lire.

« Et la suite ? » - Capacité projective

On peut lire une phrase et chercher en détective quelle pourrait bien être la suite, ou la faire écrire la deuxième, puis vérifier : a-t-on pu anticiper le sens général ou pas ? Demandez-vous donc : Avec quel texte pourrait-on faire ce test ? Y a-t-il des textes philo qui fonctionnent comme une intrigue, en trompant l'attente du lecteur ? La correspondance permet par exemple une rencontre avec le réel des personnages, des rapports entre les idées et les humains aussi.

« Un livre qui traîne » - Gratuité

Comment imaginer laisser traîner des livres en classe ? Ça peut être une pratique initiée par le prof qui s'appelle précisément comme ça « le livre qui traîne », choisi si possible avec un titre mystérieux. Un parallèle peut être fait avec les bouquins qui traînent en ville, sur un banc, un appui de fenêtre. Cela peut-il être pris en charge aussi par les élèves ? Les livres qu'ils acceptent de laisser traîner, pour d'autres, qui ne sont adressés à personne qu'à celui qui sera intéressé en tombant dessus. On pourrait même imaginer ça sur un budget de l'école, de la ville : le livre qui traîne financé par la province pour donner le goût de la lecture...

Question à s'adresser quand on est prof : où est le gratuit dans votre cours ? Sortez-vous parfois de la rentabilité de l'apprentissage ?³

Les livres interdits et la censure – Braver l'interdit

Quels sont les livres interdits en philo ? Comment jouer avec cet interdit ? Il faut cependant que le livre tienne sa promesse. L'histoire de la sexualité de Foucault est un peu décevante... Mais il y a en philosophie des auteurs qui ont été traités comme des chiens crevés et on peut s'y confronter pour leur rendre justice (c'est le cas notamment de tous les matérialistes, de Démocrite et Épicure à Diderot et d'Holbach en passant par Spinoza ; c'est le cas de Rousseau aussi, décrédibilisé par Voltaire notamment). Etc.

Se mettre dans un cadre qui rend la tâche obligatoire : Jack'cass de la lecture - Défi

Se mettre au défi : même pas cap' de... lire Nietzsche en allemand. Il faut pouvoir quand même le faire : on peut ainsi inviter à ne lire qu'un passage en allemand, pas tout le bouquin (sinon ça devient franchement infaisable). Tout ce qui entoure la promo de ce défi est à mobiliser, comme l'annoncer sur Facebook.

On peut par avance déterminer les gages si on le fait pas. Et la démonstration doit être publique, filmée même éventuellement, prouvant que le défi est bien rempli.

La lecture comme finalité intermédiaire - Déviation

Par exemple, on peut lire la nouvelle *La boîte noire* de Tonino Benquista.

Et l'utiliser pour en faire une pièce de théâtre : découper où ça fait sens. Imaginer des didascalies. L'effort alors ne porte pas sur la lecture, mais sur la pièce de théâtre. C'est une stratégie du biais, la lecture n'est pas l'objectif, mais le moyen.

Lecture géo-localisée - Identification

Prendre un roman où l'histoire se passe ailleurs. Et suivez le personnage sur Google Map, en allant voir où se passent concrètement les différents événements. Laisser l'imaginaire produire le reste : vous permettez ainsi un basculement dans un monde où le réel et le récit imaginaire se rencontrent, sur un mode cinématographique. Un auteur avec lesquels ça peut marcher ? Marios Varga Alliosa, par exemple.

La lecture en aveugle - expérimentation

Si possible dans un lieu qui convient à la lecture (nous avons fait l'expérience au Parc Rousseau, avec les *Confessions* de Rousseau, justement – c'était un moment suspendu !). C'est une expérience qui se fait deux par deux : le premier lit pendant que l'autre ferme les yeux ; celui qui lit guide aussi l'autre en le tenant par la taille. Trébucher (dans la lecture aussi) est permis. On relis alors.

C'est également un exercice qui dévie l'attention vers la conduite de l'autre, qui est prioritaire (il ne doit

³ Vous pouvez également vous reporter à cette proposition pour travailler sur cette gratuité du texte philo : <http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/02/GJeanmart-La-degustation-de-textes-philosophiques-en-mini-portions.pdf>

pas y avoir de blessés!).

Rando philo autour d'un texte - discussion

Un promeneur lit une phrase d'un texte philo, et on cherche tous à la comprendre. On passe à la phrase suivante. L'intérêt est ici de sortir du climat scolaire par le contexte tout autre, avec une pratique qui l'est (scolaire) pourtant de façon très typée. C'est la marche qui change complètement le cadre. Cette pratique doit se faire en petits groupes, pour marcher en ayant la possibilité de s'entendre sans contorsion et sans cri, en parlant normalement.

C) LES DIFFICULTÉS LECTORALES

Il ne suffit pas de s'intéresser au plaisir de lire et à ses moteurs, mais aussi aux obstacles sur lesquels les élèves buttent couramment quand ils lisent, et plus encore quand ils lisent un texte philosophique/spirituel/intellectuel. Il importe d'être conscient non seulement des objectifs spécifiques de la lecture d'un tel texte, mais aussi du type de difficultés tout à fait spécifiques qui empêchent les élèves d'atteindre ces objectifs.

Ces difficultés donc factuelles (liées à la pratique de la lecture, à son apprentissage graduel), mais elle sont également liées aux préjugés, comme nous l'a déjà montré cette histoire d'amour un peu compliquée entre nos élèves et les livres. Parfois, le préjugé précède tout essai réel, parfois il vient d'un autre cours, d'un autre prof, ou d'une expérience un peu malheureuse.

I. Pennac, l'abîme entre les lectures d'enfance et la lecture scolaire obligatoire

Les difficultés des ados

« Et le voilà, adolescent reclus dans sa chambre, devant un livre qu'il ne lit pas. Toutes ses envies d'être ailleurs font entre lui et les pages ouvertes un écran glauque qui trouble les lignes. Il est assis devant sa fenêtre, la porte fermée dans son dos. Page 48. Il n'ose compter les heures passées à atteindre cette quarante-huitième page. Le bouquin en compte exactement 446. Autant dire 500. 500 pages ! S'il y avait des dialogues, encore. Tu parles ! Des pages bourrées de lignes comprimées entre des marges minuscules, de noirs paragraphes entassés les uns contre les autres, et, par-ci par-là, la charité d'un dialogue – un tiret, comme une oasis, qui indique qu'un personnage parle à un autre personnage. Mais l'autre ne lui répond pas. Suit un bloc de 12 pages ! 12 pages d'encre noire ! Ca manque d'air ! Ouh là que ça manque d'air ! Putain de bordel de merde ! Il jure. Désolé, mais il jure. Putain de bordel de merde de bouquin à la con ! 48 pages... S'il se souvenait, au moins, du contenu de ces 48 pages ! Il n'ose même pas se poser la question – qu'on lui posera, inévitablement. La nuit d'hiver est tombée. Des profondeurs de la maison monte jusqu'à lui l'indicatif du journal télévisé. Encore une demi-heure à tirer avant le dîner. C'est extraordinairement compact, un livre. Ça ne se laisse pas entamer. Il paraît, d'ailleurs, que ça brûle difficilement. Même le feu ne peut pas s'insinuer entre les pages. Manque d'oxygène. Toutes réflexions qu'il se fait en marge. Et ses marges à lui sont immenses. C'est épais, c'est compact, c'est dense, c'est un objet contondant, un livre. (...) Et le poids de chaque livre est de ceux qui vous tirent vers le bas. Il s'est assis relativement léger sur sa chaise, tout à l'heure – la légèreté des résolutions prises. Mais, au bout de quelques pages, il s'est senti envahi par cette pesanteur douloureusement familière, le poids du livre, poids de l'ennui, insupportable fardeau de l'effort inabouti.

Ses paupières lui annoncent l'imminence du naufrage.

L'écueil de la page 48 a ouvert une voie d'eau sous sa ligne de résolution.

Le livre l'entraîne.

Ils sombrent » (p. 22-25).

Que s'est-il donc passé entre cette intimité-là (de l'histoire contée le soir) et lui maintenant, buté contre un livre-falaise, pendant que nous cherchons à comprendre (c'est-à-dire à nous rassurer) en incriminant le siècle et sa télévision – que nous avons peut-être oublié d'éteindre ?

La faute à la télé ?

Le 20e siècle trop 'visuel' ? Le 19e trop descriptif ? Et pourquoi pas le 18e trop rationnel, le 16e trop renaissance, Pouchkine trop russe et Sophocle trop mort ? Comme si les relations entre l'homme et le livre avaient besoin des siècles pour s'espacer.

Quelques années suffisent.

Quelques semaines.

Le temps d'un malentendu.

À l'époque où, au pied de son lit, nous évoquions la robe rouge du Petit Chaperon, et, jusqu'au moindre détails, le contenu de son panier, sans oublier les profondeurs de la forêt, les oreilles de sa grand-mère si bizarrement velues soudain, la chevillette et la bobinette, je n'ai pas le souvenir qu'il trouvait nos descriptions trop longues.

Ce n'est pas des siècles qui se sont écoulés depuis. Mais ces moments qu'on appelle la vie, auxquels on donne des allures d'éternité à coups de principes intangibles : 'il faut lire'. (p. 39-40).

Là comme ailleurs, la vie se manifesta par l'érosion de notre plaisir. Une année d'histoire au pied de son lit, oui. Deux ans, soit. Trois, à la rigueur. Cela fait 1095 histoires, à raison d'une par soirée. 1095, c'est un chiffre ! Et s'il n'y avait que le quart d'heure du conte... mais il y a avait celui qui précède. Qu'est-ce que je vais bien pouvoir lui raconter ce soir ? Qu'est-ce que je vais lui lire ?

Nous avons connu les affres de l'inspiration.

Au début, il nous aida. Ce que son émerveillement exigeait de nous, ce n'était pas une histoire, c'était la même histoire.

- Encore. Encore le Petit Poucet ! - Mais mon lapin, il n'y a pas que le Petit Poucet, bon sang, il y a... - Le Petit Poucet, rien d'autre.

Qui eût dit que nous regretterions un jour l'heureuse époque où la forêt était peuplée du seul Petit Poucet ? Pour peu on se maudirait de lui avoir appris la diversité, donné le choix.

- Non, pas celle-là, tu me l'as déjà racontée !

Sans devenir une obsession la question du choix vira au casse-tête. Avec de brèves résolutions : courir samedi prochain dans une librairie spécialisée et prospector la littérature enfantine. Le samedi matin, nous remettons au samedi suivant. Ce qui demeurait pour lui une attente sacrée était entrer pour nous dans le domaine des préoccupations domestiques. Préoccupation mineure, mais qui s'ajoutait aux autres, de tailles plus respectables. Mineure ou pas, une préoccupation héritée d'un plaisir est à surveiller de près.

Nous ne l'avons pas surveillée.

(...)

- Si tu continues, tu n'auras pas d'histoire ce soir !

Menace que nous ne mettions que rarement à exécution. Pousser un coup de gueule ou le priver de dessert ne tirait pas à conséquence. L'envoyer au lit sans lui raconter d'histoire, c'était plonger sa journée dans une nuit trop noire. Et c'était le quitter sans l'avoir retrouvé. Punition intolérable et pour lui, et pour nous...

Reste que cette menace, nous l'avons proférée... oh, trois fois rien... l'expression détournée d'une lassitude, la tentation à peine avouée d'utiliser pour une fois ce quart d'heure à autre chose, à une autre urgence domestique, ou à un moment de silence, tout simplement... à une lecture pour soi.
Le conteur, en nous, était à bout de souffle, prêt à passer le flambeau. (p. 41-43).

L'école a pris le relais...

« Nous ne sommes pas devenus des parents indignes pour autant. Nous ne l'avons pas abandonné à l'école. Nous avons suivi de très près sa progression, au contraire. La maîtresse nous connaissait pour des parents attentifs, présents à toutes les réunions, 'ouverts au dialogue'...

Nous avons aidé l'apprenti à faire ses devoirs. Et, quand il manifesta les premiers signes d'essoufflement en matière de lecture, nous avons bravement insisté pour qu'il lût sa page quotidienne, à voix haute et qu'il en comprît le sens.

Pas toujours facile.

Un accouchement de chaque syllabe.

Le sens du mot perdu dans l'effort même de sa composition.

Le sens de la phrase atomisé par le nombre des mots.

Revenir en arrière.

Reprendre.

Inlassablement.

- Alors, qu'est-ce que tu viens de lire, là ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

Et cela, au plus mauvais moment de la journée. Soit à son retour de l'école, soit à notre retour du travail. Soit au sommet de sa fatigue, soit au creux de nos forces. (p. 53-54)

« Si, comme on le dit, mon fils, ma fille, les jeunes n'aiment pas lire – et le verbe est juste, c'est bien d'une blessure d'*amour* qu'il s'agit – il n'en faut incriminer ni la télévision, ni la modernité, ni l'école. Ou tout cela si l'on veut, mais seulement après nous être posé cette question première : qu'avons-nous fait du lecteur idéal qu'il était en ces temps où nous-mêmes jouions tout à la fois le rôle du conteur et du livre ?

L'ampleur de cette trahison !

Nous formions, lui, le récit et nous, une Trinité chaque soir réconciliée ; il se trouve seul à présent, devant un livre hostile.

La légèreté de nos phrases le libérait de la pesanteur ; l'indéchiffrable grouillement des lettres étouffe jusqu'à ses tentations de rêve.

Nous l'avions initié au voyage vertical ; il est écrasé par la stupeur de l'effort.

Nous l'avions doté d'ubiquité ; le voilà pris dans sa chambre, dans sa classe, dans son livre, dans une ligne, dans un mot.

Où donc se cachent tous ces personnages magiques, ces frères, ces soeurs, ces rois, ces reines, ces héros, tant pourchassés par tant de méchants, et qui le soulageaient du souci d'être en l'appelant à leur aide ? Se peut-il qu'ils aient à voir avec ces traces d'encre brutalement écrasée qu'on appelle lettres ? Se peut-il que ces demi-dieux aient été émiettes à ce point, réduits à ça : des signes d'imprimerie ? Et le livre devenu cet objet ? Drôle de métamorphose que cet acharnement de papa et de maman à vouloir, comme la maîtresse, lui faire libérer ce rêve embastillé.

- Alors, qu'est-ce que lui est arrivé au prince, hein ? J'attends !

Ces parents qui jamais, jamais, quand ils lui lisaient un livre ne se souciaient de savoir s'il avait bien compris que la belle dormait au bois parce qu'elle s'était piquée à la quenouille, et Blanche-Neige parce qu'elle avait croqué la pomme. (Les premières fois, d'ailleurs, il n'avait pas compris, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles, dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion ! Il mettait toute

son application à attendre son passage préféré, qu'il récitait en lui-même le moment venu ; puis venaient les autres, plus obscurs, où se nouaient tous les mystères, mais peu à peu il comprenait tout, absolument tout, et savait parfaitement que si la Belle dormait, c'était pour cause de quenouille, et Banche-neige pour raison de pomme...)

- Je répète ma question : *qu'est-ce qui est arrivé à ce prince quand son père l'a chassé du château ?*

Nous insistons, nous insistons. Bon Dieu, il n'est pas pensable que ce gosse n'ait pas compris le contenu de ces quinze lignes ! Ce n'est tout de même pas la mer à boire, quinze lignes !

Nous étions son conteur, nous sommes devenu son comptable.

- Puisque c'est comme ça, pas de télévision tout à l'heure !

Eh ! Oui...

Oui... La télévision élevée à la dignité de récompense... et, par corollaire, la lecture ravalée au rang de corvée... c'est de nous, cette trouvaille... » (pp. 56-58).

D. Pennac, *Comme un roman*⁴.

II. Lire un texte philo/de sciences humaines

On voit dans le texte de Pennac apparaître une série de difficultés qui font la frontière, l'abîme même entre la joie des lectures de l'enfance (sur laquelle on peut cependant s'appuyer : il y a un plaisir de la narration, de l'histoire contée) et l'ennui du livre scolaire :

La première complication de l'école, et plus fondamentale, c'est que tout ce qui est activité quotidienne est ravalé au rang de corvée, mécaniquement. On **doit** lire, donc c'est forcément embêtant ! On perd la gratuité et on perd tout, ou presque ainsi.

Contre cette idée, comment établit que lire n'est **pas une obligation (et obligation de comprendre)** ; ça doit être gratuit, choisi – il faut donc pouvoir aussi choisir ce qu'on lit. Il faut donc donner envie de lire ce qui ne se présente pas au goût le plus immédiat. Et échapper parfois à la finalité utilitaire de la lecture : on lit en philosophie pour apprendre à accéder à la complexité d'un texte philo, par exemple.

Il est capital de se rendre compte que les élèves ont **peur de lire** et que c'est lié à la difficulté d'accès et au sentiment d'échec déjà éprouvé à une lecture obligatoire et à l'idée même qu'il faut lire, mais aussi à une triple sacralisation du livre, de la lecture et du lecteur. cf. La question que Pennac pose en début de cours : décrivez-moi une bibliothèque, décrivez-moi un lecteur. Si c'est un mur écrasant couvert de truc poussiéreux et que le lecteur est un type à lunettes, pâlichon et sans corps, vous aurez vu de quels préjugés souffre la lecture. Il peut être utile de **rapprocher de soi le lecteur** : quel lecteur suis-je ?

Pour dépasser ces peurs, une piste est de développer une façon de lire qui **désacralise le bouquin** : se rendre compte qu'on le maltraite (tranche ouverte, tasse de café, tombé dans le bain, en train de moisir au grenier, coin corné, passages soulignés voire même fluoré), qui **désacralise aussi la lecture** : on peut passer un passage, on peut arrêter un bouquin, on peut lire en commençant par la fin, ...

Il y a en effet une difficulté classique de la lecture : lire les **descriptions**. On adopte souvent des stratégies d'évitement, de saut de ces descriptions, qui impliquent notamment qu'on n'apprend pas les mots nouveaux qui sont plus fréquents dans les descriptions. Il y a ainsi régulièrement dans une classe une division entre ceux qui lisent tout et acquièrent le vocabulaire et ceux qui font ces sauts.

Il ne s'agit pas d'établir non plus une rupture totale entre eux (les élèves) et nous, les profs. Car *même les profs continuent à développer des stratégies d'évitement, par exemple devant un manuel d'utilisation d'un appareil compliqué* ! Mais il y a néanmoins une différence entre nos étudiants et nous : nous avons un préjugé plutôt positif sur la lecture (c'est bien de lire) et eux, plutôt négatif (c'est chiant de lire). Or, c'est précisément parce qu'on a un préjugé négatif, qu'on développe des stratégies d'évitement. Et c'est un

⁴ Nous conseillons de lire ce texte en classe, en découpant le texte en 5 parties distribuées à 5 lecteurs.

cercle vicieux, parce que c'est la familiarité avec l'exercice qui développe à la fois les compétences pour le faire (on ne bute plus sur les mots, sur les phrases trop longues ou complexes dont on perd le sens) et ce qui est immédiatement lié à ces compétences : le développement d'une capacité à envisager la suite qui fait de la lecture un suspens permanent, et les liens qui se font entre l'histoire et le monde.

A) LES DIFFICULTÉS LECTORALES DES ÉLÈVES

Il y a des difficultés supplémentaires, spécifiques, qui se présentent lorsque c'est un texte philosophique qu'on lit.

1° Une langue étrangère

Cette langue comporte des mots abstraits et des structures de phrases singulières et particulièrement complexes. Les élèves ont peur de l'abstrait ; ils ont une connaissance passive des mots abstraits. Nous aimons l'abstrait et les nuances profondes. C'est une **langue étrangère**, marquée socio-culturellement et dominante (comme la caste qui impose sa langue et sa culture comme étant la langue soignée et la seule culture valable et véritable). En philo, **les mots n'ont pas le même sens**. « Substance », « essence », « sensation », « raison », sans parler des mots incompréhensibles comme « ego transcendantal »... Les distinctions entre les différents mots sont délicates à percevoir aussi : entre « République » et « Démocratie », il n'y a pas vraiment de différence pour eux, par exemple.

Il faut donc comprendre la polysémie de la langue/les façons différentes de se rapporter à un même mot ou à une même expression pour accéder à la problématisation philosophique. Par exemple, il faut permettre aux élèves de mesurer qu'il y a plusieurs sens au si banal « Je » (le « Je pense donc je suis » de Descartes est très différent de « Je suis choqué d'avoir entendu ça » ; on ne se rapporte pas à soi de la même façon).

Apprendre à lire de la philosophie ou des textes de sciences humaines, c'est alors apprendre une langue étrangère/ c'est apprendre à regarder avec étrangeté des mots familiers aussi ⁵. De sorte qu'il faut sortir de l'adhésion à sa langue (sa langue parlée) qui fait paraître artificielle toute autre et qui ne permet pas de jouer avec les registres différents de la même langue, qui sont comme d'autres langues dans la langue.

Question didactique : Comment prendre en compte cette étrangeté de la langue dans les exercices qu'on mobilise, comment sortir d'un rapport figé, gelé à la langue scolaire, qui immobilise aussi la pensée ?

2° La complexité

La **complexité** des phrases, qui liée à la fois à leur longueur et à leur structure est un autre élément qui rend cette langue étrange. Nous connaissons (et encore!) l'intérêt de la complexité, mais pour les élèves, c'est inutilement compliqué, c'est « fait exprès ». Inutilement décourageant. Et parfois c'est le cas effectivement : que de négligence des philosophes à l'égard de leurs lecteurs ! Ils écrivent parfois comme s'ils ne devaient pas être lus (et compris) !

A quoi tient cette complexité ? (et du coup, quelles sont les éléments de vigilance à avoir pour créer un accès à la complexité?)

a) la complexité tient d'abord à la culture requise pour comprendre, insérer cette phrase dans un contexte plus large qui lui donne de l'épaisseur ; la phrase ou le mot n'est plus là tout seul à dire un truc un peu plat, dont l'élève ne perçoit aucunement les enjeux. Il s'insère dans un contexte où une question est posée, un problème envisagé et où l'auteur tisse sa propre pensée en écho avec une époque où cette question se pose, avec un autre auteur avec lequel il débat, etc.

Nous avons acquis et disposons d'une énorme culture, d'un savoir préalable qui permet à une phrase complexe de prendre sens, parce que tout « résonne ». On a également une idée préalable de l'auteur

⁵ Sur cette question, cf. N. Grataloup, « La question de l'écriture en philosophie », in *Philosopher, tous capables*, p. 166-169 et « Travail de la langue, travail de la pensée », in *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, CNDP, 1994.

qui détermine non seulement une compréhension, mais aussi une attitude pour le lire : lire Kant, on sait ce que c'est et on a une posture pour le lire, pour comprendre la phrase et ça fait une différence essentielle, immense entre eux et nous, dont nous sommes à peu près inconscients. Il faut prendre en considération cette absence de toute culture philosophique et même d'une certaine disposition pour s'attaquer à la difficulté du texte, comme un coureur s'attaque à un col hors catégorie en prenant une pâte énergétique pour éviter le coup de bambou...

On donne pour cette raison des glossaires, des biographies et une série d'addenda destinés à pallier ces lacunes culturelles. Y a-t-il d'autres pistes ? On peut également lire, à voix haute, en commentant pour donner cette épaisseur, cette résonance aux concepts, aux idées, aux réfutations ou attaques parfois larvées qu'elles cachent.

b) La complexité d'un texte philosophique tient ensuite à un phénomène qu'on appelle **l'intertextualité** : il a des énonciateurs multiples (d'autres philosophes, interlocuteurs ou opposants, la pensée commune qu'on cherche à détricoter, le lecteur qui est pris en compte parfois par l'auteur...) Platon souligne que penser, c'est toujours dialoguer avec un autre, même fictif, même dans un dialogue tout intérieur. Il y a donc une sorte de « polyphonie » qui implique des niveaux de langage différents : ce qui est dit n'est pas toujours une expression de la pensée directe de l'auteur ; il dit parfois ce qu'il va ensuite démonter, par exemple. On ne peut pas imaginer que l'auteur ne cesse d'un bout à l'autre de dire ce qu'il pense. Problématiser a d'ailleurs toujours un rapport avec cette polyphonie, parce que c'est toujours créer un écart, une tension entre deux idées en conflits : on pense généralement telle chose, parce que..., mais avec telle nuance, ou en admettant tel élément relevant d'une thèse opposée par exemple...

=> **Question didactique : comment instaurer dans la classe la pratique de l'intertextualité ?**

c) La complexité tient aussi au fait qu'un travail **réflexif** est toujours engagé dans la philosophie. Dire la vérité, dit Kant, c'est dire quelque chose qu'on croit vrai (être sincère si on veut), mais c'est aussi contrôler le niveau d'adhésion légitime à telle ou telle idée (ça, j'en suis sûre et c'est légitime d'en être sûr ; mais ça au contraire, c'est une hypothèse, et guère plus).

Philosopher implique également d'être conscient non seulement d'un certain contenu (une thématique, une question), mais des opérations qui y conduisent. Les philosophes donnent généralement dans la structure de leurs textes un certain nombre d'**indicateurs sur la construction**. Par exemple, Kant peut expliquer que pour que la colombe vole, il ne suffit pas qu'elle ait des ailes et la volonté ou le désir de voler ; il y a aussi une **condition nécessaire** extérieure à elle qui est l'air. Il est capital de comprendre ici le type d'opération intellectuelle en jeu dans le raisonnement, parce que c'est très représentatif de la philosophie kantienne : c'est interroger les conditions de possibilité.

Pistes

On doit explorer les chemins de passage, et ne pas commencer (ou ne pas donner uniquement) des textes de philo, mais aller chercher des textes plus littéraires qui regorgent eux aussi de questions philo. N'en rester cependant qu'à ces textes, c'est contourner la difficulté. Il faudra quand même bien s'attaquer aux textes philo !

On peut penser aussi à des exercices de traduction ; c'est en tout cas une façon d'affronter et d'explicitier la difficulté des textes philosophiques. On peut ainsi proposer à des ados traduire en argot des banlieues/en langue de djéun's de petits extraits de textes philo, par exemple.

Pour le dernier aspect (les Habileté de pensée de Lipman, en somme), des boîtes à outils existent qui mentionnent toutes les opérations classiques qu'on peut faire subir à un concept pour le penser⁶. Il

6 Cf. particulièrement le travail collectif du GFEN, section philo, pour élaborer une « boîte à outils d'écriture philosophique » en reprenant des périphrases des philosophes qui indiquent les étapes de leur raisonnement, les opérations intellectuelles qu'ils font en quelque sorte subir à la matière de leur réflexion. cf. *Philosopher tous capables*, p. 180-185.

importe de compléter ces boîtes à outils qui ne peuvent fonctionner comme des recettes mécaniques d'une vigilance à l'égard de ces opérations de pensée : demandez-vous vous-mêmes et permettez à vos élèves de prêter attention aux opérations intellectuelles dont tel texte de philosophe est le terrain.

3° Un type de concentration

De ces difficultés d'abstraction et de complexité, on remonte vers une compétence requise pour y faire face, qui est une condition de l'accès à la compréhension : à savoir **la concentration**. Il y a en effet une sorte d'apnée nécessaire pour comprendre le sens d'une phrase complexe et abstraite, alors que n'importe quoi leur fait perdre la concentration. Or, un rien les distrait. Lire le petit 1 de l'appel de note, par exemple, c'est déjà une fraction de seconde à se demander si on lit la note et l'attention est perdue.

Conséquence ? Ils perdent le sens. Or, précisément, puisqu'on sait que les textes philo sont particulièrement dur à comprendre, c'est le premier enjeu de la lecture.

La concentration est une aptitude jugée tellement fondamentale dans la **philosophie antique** qu'on la travaillait expressément, avec l'idée de l'âme comme d'un souffle, prompt à s'égarer et se disperser et qu'il fallait donc apprendre à maintenir et concentrer. Aujourd'hui, on laisse ces exercices (et la méditation qui en est la forme classique) aux pratiques méditatives des bouddhistes. C'est dommage (d'autant que nous sommes à une époque où les pathologies de l'attention se multiplient, suscitées ou encouragées par les jeux/les réseaux sociaux, leurs alertes et le type d'attention réactive, mobile, labile, qu'ils ne cessent de solliciter, de sorte qu'on perd complètement un autre type d'attention, qui est l'attention profonde, nécessaire pour lire de la philo). C'est dommage car il y a un réel patrimoine occidental, de la philosophie antique d'abord, relayé ensuite par la spiritualité monastique.

Pistes

Exercices proposés par R.P. Droit : Peler un pomme mentalement (*101 exercices de philosophie quotidienne*).

Un livre qui didactise les exercices spirituels de la philosophie antique hellénistique : M.A Gavray et G. Jeanmart, *La philosophie antique en pratiques*, Vrin, à paraître en 2020.

C'est difficile particulièrement en philosophie, d'ailleurs. On pense généralement que la concentration est une compétence qui est acquise et ne peut donc disparaître, alors qu'on se retrouve au contraire en philo avec des élèves qui épellent et qui se découragent ou se désintéressent. Parce qu' **à épeler ainsi, on perd le sens**, qu'il faut péniblement reconstituer. C'est comme au ski dans une mauvaise neige : on ne sait plus tourner en slalom, on écarte les skis avec le derrière à 10cm du sol. On trouve ça aussi en philo. Et ce n'est pas très encourageant, parce qu'on se sent tellement débutant qu'on perd le plaisir des idées.

B) TABLEAU RÉCAPITULATIF

Ce tableau récapitule les difficultés lectorales des élèves, confrontées à ce qui sont plutôt les facilités lectorales des professeurs.

Elèves	Professeur
Préjugé négatif par rapport à la lecture	Préjugé positif
Dégoût et stratégies d'évitement d'une obligation	Plaisir et liberté

7 Pour un enseignant aujourd'hui, lire Y. Citton, *Pour une écologie de l'attention*, est indispensable ou hautement recommandé ! Vous trouverez un article (G. Jeanmart, Faites attention, bon sang!) qui s'en inspire largement, consultable en ligne ici : http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/GJeanmart_Imagine_120_Faites_attention.pdf

scolaire	
Mots incompréhensibles/phrases complexes = pierre d'achoppement	Concepts riches, liés de concepts proches et interdépendants permettant de jouir des nuances entre les mots
Attention courte et fragile, rompue à la moindre sollicitation extérieure (bruit) ou intérieure (mots et phrases incompréhensibles)	Attention profonde et entraînée
Distraction = le fil est coupé Plus on s'arrête, plus on perd tout	Distraction = voyages imaginaires et liens riches Plus on s'arrête, plus la lecture est riche et intense
Identification de ce qui est écrit à la pensée de l'auteur	Accès à la polyphonie du texte
Mémoire peu développée, surtout des idées	Mémoire des idées et des histoires
Pas d'imagination de ce qui va se produire/de la suite ; passivité dans la lecture	Imagination, projection, création, surprise, correction ; activité (voyage) dans la lecture
Le texte est une petite île isolée dans un néant	Le livre est en réseau avec d'autres, il est situé par rapport à une culture autant littéraire que cinématographique ou intellectuelle

III. Quels textes choisir ?

A) LES CRITÈRES DU PIRE...

On peut affirmer sans risque que le principe à l'œuvre dans le choix des extraits proposés aux élèves est celui-ci : « Comme ils ne liront que peu de textes, autant bien choisir. » Or, ce bon sens pédagogique est aspiré dans une spirale qui renverse toutes ses intentions⁸.

« Les qualités exigées des textes retenus sont autant d'éléments rédhitoires pour l'apparition d'un désir de philosopher :

- 1) Unité problématique du texte : comme si un texte philosophique ne pouvait pas serpenter, digresser, filer une idée jusqu'à s'égarer. Les extraits les plus fréquemment cités dans les manuels scolaires, qu'il s'agisse de Sénèque, de Montaigne, de Rousseau ou de Marx, font perdre tout le sel de leur prose. Ainsi, faire croire aux élèves que Rousseau peut être réduit au Contrat social (I, 6) est un biais culturel qui les éloigne des bonheurs de la lecture hautement philosophiques de l'*Emile* ou de la *Nouvelle Héloïse*. Qui pourrait avoir le désir de lire six cents pages de Rousseau après s'être cassé les dents sur les trente lignes où s'expose l'idée pure du « problème fondamental » du contrat social ?
- 2) Densité du texte : il doit se passer quelque chose à chaque ligne, comme si on ne pouvait pas lire de la philosophie avec le même plaisir qu'un roman. Comment leur faire comprendre que Marc Aurèle, Pascal ou Nietzsche peuvent aussi se lire le soir avant de s'endormir, ou qu'un cours de Foucault s'avale avec gourmandise, quitte à y revenir plus tard ?
- 3) Articulation logique du texte : comme si toutes les phrases écrites par des philosophes pouvaient supporter un niveau d'analyse parfaitement rationnel. Les élèves en viennent à croire

⁸Ce texte, écrit par Sébastien Charbonnier, est un paragraphe intitulé « La dommageable densité des textes philosophiques » dans son ouvrage *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le mieux possible*, Paris, Seuil, 2013.

que chaque ligne de philosophie cache une inférence soignée. La lecture scolaire de la philosophie est ici imprégnée de la finalité de l'examen : chaque texte est lu comme si on allait pouvoir dégager une explication de texte. On leur fait alors subir un type de lecture qui convient peut-être à l'Éthique de Spinoza ou à un raisonnement de Frege, mais rend-on justice à la richesse des écritures philosophiques en les passant au scanner du *more geometrico* ?

- 4) Représentativité du texte : comme si tout texte avait nécessairement pour cadre des discussions rationnelles et pertinentes – « Voyez comme Aristote s'en prend à Platon, comme Rousseau critique Hobbes ou comme Kant répond à Hume. » Mais que faire du comique de la mauvaise foi, des délires personnels, des invectives irrespectueuses et des problématiques proprement inédites ? Qu'on ne s'étonne pas de l'impression d'invincibilité des philosophes tels qu'ils sont présentés aux élèves...

Ce portrait du matériau philosophique en minéral précieux induit une impression d'illisibilité de la philosophie à long terme chez les élèves. Le raisonnement est on ne peut plus logique de leur part : étant donné la pénibilité de la lecture des textes que le professeur leur donne, jamais il ne leur viendrait à l'idée de lire un livre de philosophie par eux-mêmes. Ainsi, en voulant leur montrer le meilleur, on ne fait que les décourager. L'objectif pédagogique de confrontation directe aux textes provoque un effet pervers en raison des principes de sélection des textes proposés à la lecture : l'impression de complexité décourageante qui en résulte ne sert rien d'autre que la logique névrosante du canon intellectuel et le mythe de la sublimité.

Quel amoureux de la philosophie lit les textes de philosophie de cette manière, sinon pour se préparer à des examens ? La joie que j'éprouve à lire de la philosophie ne réside-t-elle que dans cette dimension rationnelle ? Cette dernière est assurément indispensable, mais elle ne fait que montrer la face cristalline de la philosophie et omet tous les plaisirs subtils – ceux-là mêmes qui font que l'on va vers les textes philosophiques quand on en a le désir.

Toute la charge critique de la philosophie s'en trouve perdue : Descartes n'est plus ce penseur subversif qui tourne le dos à son éducation – notamment scolaire –, il devient un métaphysicien effrayant et pour tout dire ennuyeux. Quelle priorité se dégage de l'intention d'inculquer à des esprits la culture, par amour de celle-ci ? Veut-on émanciper les individus – la culture comme outil privilégié de libération – ou sauver la culture, par amour de celle-ci ? Dans ce dernier cas, les individus, supports vivants de la mémoire collective, sont considérés comme des moyens et non plus comme des fins. Mais quel intérêt peut-il y avoir à sauver Lucrèce, Rabelais ou Rimbaud si c'est pour perdre la vitalité agissante qui était l'essence même de leur création ? Qu'a-t-on sauvé d'eux si on en a perdu l'esprit ? »

IV. Les pistes

Que faire avec ces données ? Comment faire avec la complexité et l'abstraction d'un texte, pour les rendre appréhendables, digestes ? Comment faire avec le déficit d'attention ? Que doit-on faire pour leur apprendre à lire en visant l'acquisition de ces éléments de culture philo, d'anticipation, de possibilité de réfléchir avec le texte ?

A) LIRE À VOIX HAUTE ?

On lit différemment à voix haute ou silencieusement. Silencieusement, on fait des bouts de phrases (*shunks*) ; oralement, on doit lire en entier, sans bouts et il faut donc trouver du sens en lisant et pas après coup. C'est beaucoup plus difficile.

Ainsi, selon N. Frieden, c'est une véritable **faute pédagogique** que de faire lire par les élèves ! On confronte alors celui qui lit à une tâche impossible et on rend plus complexe encore la compréhension du texte pour les autres élèves. L'élève qui lit est sacrifié, on entend à sa voix qu'il ne comprend pas ce qu'il lit et ça perturbe évidemment la compréhension. Car on n'arrive pas à lire soi-même alors que

l'élève qui lit, lit précisément mal, sans comprendre, en coupant là où le sens est perdu, à contre-rythme. L'enseignement peut, lui, au contraire faciliter la lecture des élèves, parce qu'il découpe les parties de phrases adéquatement ; parce qu'il peut mettre le poids sur le mot qui compte, parce qu'il peut ajouter des éléments qui font comprendre le sens de telle terme ou de telle idée.

C'est seulement quand cet exercice d'adjonctions culturelles et d'explication a été fait qu'on peut éventuellement demander « qui veut lire ? ». On donne alors seulement la possibilité à l'élève lecteur d'apprécier le sens, voire même la beauté de la pensée. En somme, pour qu'un élève lise avec profit, il faut qu'il ne regarde pas seulement le rocher compliqué, mais le paysage, qu'il puisse projeter ce que ce texte peut signifier, ce qu'on pourra penser grâce à ce texte, les liens qu'on peut faire avec ce qu'on connaît de l'auteur.

Pistes

N. Grataloup suggère quant à elle un travail en sous-groupe autour de différents textes issus de la littérature⁹, plutôt que du corpus philosophiques, mais avec un contenu philosophique évident (un texte par groupe). Chaque groupe a la charge de la « mise en voix » du texte. Les élèves doivent noter ce qui leur parle, les frappe, fait écho en eux dans ce qu'ils lisent. On garde tous ces mots, ces expressions, comme une trace de cette première activité.

B) LE CHOIX DU TEXTE

Comment choisir les textes qu'on lit en classe ? Plusieurs critères rentrent en ligne de compte : la difficulté du texte, le type de texte ; ensuite, on peut réfléchir à ce qu'il faut faire pour préparer les élèves à la lecture ou encore aux modalités-mêmes de cette lecture.

-Facile ? Moyennement difficile ? Tout à fait difficile (et pourquoi pas) ? Mais à quoi mesure-t-on au juste l'accessibilité et le degré de difficulté d'un texte ?

-Types de texte. Les manuels de philo choisissent toujours des textes argumentatifs : le texte porte sur une notion, on pose une question, on y répond et on doit pouvoir identifier la chaîne argumentative, comme s'il n'y avait pas d'autres façons de philosopher. C'est dommage : il y a d'autres types de textes, qui ont des avantages potentiels. La correspondance et le dialogue, par exemple, sont plus vivants, moins abstraits. Varier les textes, c'est non seulement ne pas se figer à un patrimoine de textes attendus, c'est aussi important en termes d'opérations de pensée, parce qu'on ne peut réduire la philo au genre argumentatif. Ce serait dommage pour la problématisation par exemple.

Qu'y a-t-il d'autre, alors ? Des jeux de langage chez Wittgenstein. Des descriptions phénoménologiques chez Sartre ; des mythes chez Platon ; des aphorismes chez Nietzsche ou Cioran ; des chaînes de questions posées à la réflexion précédente (Wittgenstein après le *Tractatus*) ; des paradoxes ; des textes métaphoriques chez Augustin par exemple ; des méditations chez Descartes ; des journaux ou des confessions (c'est moins public, plus privé) chez Rousseau ou Kierkegaard ; il y a les démonstrations quasi mathématiques de Spinoza aussi ; il y a des utopies chez Diderot par exemple (intérêt particulier peut-être : vision cohérence, imagination, prospective...) ; la correspondance ; les romans ou les pièces de théâtre aussi (Camus, Sartre notamment). Il y a aussi des textes polémiques : des manifestes, comme celui du parti communiste ou le premier texte des Temps modernes de Sartre. C'est intéressant aussi ces textes-là parce qu'il y a de l'affect, qui porte, stimule. La philosophie peut aussi être portée par sa violence ou l'excès !

Ces genres littéraires différentes, se prêtent ou pas à l'argumentation (une correspondance peut être argumentative, les méditations de Descartes sont également argumentatives). Ce ne sont

⁹ N. Grataloup propose une courte bibliographie des textes qu'elle a utilisé dans son article « Entrer dans l'activité philosophique par les chemins de sa propre histoire », *Philosopher tous capables*, p. 30.

pas nécessairement des genres qui sont étrangers à l'argumentation, mais ils ouvrent néanmoins aussi sur autre chose. Si on écrit une lettre d'Aristote à Platon, par exemple, on va argumenter, mais on fera aussi autre chose, qui a un certain intérêt, qui est consisté à comprendre une thèse, ses présupposés, en envisager les conséquences ou prolongements, etc. Si on écrit des aphorismes comme Nietzsche, on ne doit pas expliquer (il s'adresse à des êtres supérieurs et l'explication est faite pour les médiocres). On laisse une liberté dans l'explication, elle est laissée à l'appréciation du lecteur. On doit permettre une créativité argumentative, qui est possible par exemple dans la compréhension d'un mythe ou d'une métaphore : on peut y comprendre diverses choses possibles. Le critère, c'est alors non plus la question du mimétisme (imiter le genre), mais l'ouverture de la compréhension (qu'est-ce que ça me dit à moi ? qu'est-ce que ça m'évoque quelque chose). Un texte argumentatif a un sens univoque, qu'il faut juste parvenir à cerner. Il est donc facile à évaluer aussi.

Pour les textes spirituels qui ne viennent pas de la philosophie, ou pour les textes issus des sciences humaines, voyez-vous se dessiner aussi des choix typique des manuels, qui laissent de côté certains types de textes ?

B. Comment présenter le texte en classe ? On peut proposer des méthodes selon le type de texte qu'on a choisi. Mais il faut évidemment être conscient de la différence des types de texte : privé, public, irénique ou polémique, métaphorique, descriptif, argumentatif ou problématisant, affecté ou purement rationnel, ...

On établit par ailleurs classiquement une grande différence en philo entre *le commentaire*, qui situe le texte dans un courant, un contexte historique, qui le situe dans la pensée de son auteur et *l'explication* de texte, qui ne sort pour ainsi dire pas du texte, qui en analyse le thème, la question, les enjeux principaux, les articulations, etc.¹⁰.

V. Quelques dispositifs originaux pour la lecture d'un texte philo

Les dispositifs présentés ici affrontent ces difficultés lectorales (certaines du moins, ciblées à chaque fois) et ces préjugés négatifs des élèves à l'encontre de la lecture. Ils sont à expérimenter et ne fonctionnent pas comme des modèles didactiques, mais comme des incitants à la créativité didactique.

A) PLATON. LA RECRÉATION D'UN TEXTE¹¹

Ce dispositif joue sur le défi lancé au groupe de parvenir, alors qu'ils ne prendront aucune note pendant la lecture, à réécrire fidèlement le texte lu. Celui-ci sera lu trois fois au total.

Entre chaque lecture intervient une phase de discussion et de mise en commun. On n'écrit qu'au terme de la troisième lecture, sous la dictée du groupe.

Après la première lecture, l'enseignant dirige la mise en commun autour de ces questions :

¹⁰ L'*explication* d'un texte, comme le terme l'indique, exige de déplier ce qui est enchâssé ou engoncé pour comprendre ses enjeux essentiels. Mais à la différence du commentaire, l'explication reste enfermée dans le texte lui-même et ne doit aucunement le situer dans l'oeuvre de l'auteur, pas plus que celui-ci ne doit être situé dans l'histoire de la philosophie. cf. Gilbert Boss, analyse de David Hume, « De la délicatesse de goût et de passion », texte d'une page, un peu plus, commenté phrase à phrase, et même dans un détail plus grand encore, puisque chaque expression est analysée : http://www.gboss.ca/hume_del/david_hume_delicatesse.html (il suffit de cliquer sur les phrases qui se marquent en bleu pour en avoir l'explication).

On trouve en ligne des fiches méthodes qui proposent quelques pistes pour expliquer un texte. cf. http://www.ac-grenoble.fr/webcurie/pedagogie/lettres/francais/methode/analyse_litteraire.htm ou <http://sos.philosophie.free.fr/textgen.htm>

ou cette chouette vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=pvkw47tSyyI>

¹¹ Cet exercice a été inventé par Nicolas Lechopier et Mathieu Tricot, « La récréation de texte. Se confronter aux textes et aux concepts », *Philosopher tous capables*, p. 139-144.

De quel type de texte s'agit-il ? Quels sont les personnages ? Comment sont-ils désignés ? De quoi parle le texte ? Quels autres éléments avez-vous retenus ?

On s'intéresse ici à la fois à la forme du texte, son aspect dialogué et ses personnages, on cherche à en repérer la structure et au contenu du texte, à la thèse qui est défendue, aux éventuelles objections qui lui sont opposées.

On lit ensuite une deuxième fois et l'enseignant dirige cette fois encore un moment de questionnement pour préciser plus encore la structure et la thèse du texte, son vocabulaire aussi.

On procède de même pour la troisième phase, écartant par cette procédure la possibilité de faire fonctionner la mémoire immédiate. C'est le travail d'analyse qui doit aider le groupe à réécrire le texte.

C'est alors qu'intervient la phase de recréation du texte où l'enseignant écrit le texte au tableau sous la dictée du groupe. Il n'écrit que les morceaux qui correspondent exactement au texte original, permettant ainsi au groupe de discuter sur les termes et les tournures qui mettent en forme telle ou telle idée. L'exercice s'achève lorsque le texte est complètement reconstruit, au mot près.

Les extraits de texte

« Voici, ô roi, dit Theuth, le savoir qui qui fournira aux Égyptiens plus de savoir, plus de science et plus de mémoire ; de la science et de la mémoire le remède a été trouvé. » Mais Thamous répliqua : « Ô Theuth, le plus grand maître ès arts, autre est celui qui peut engendrer un art, autre, celui qui peut juger quel est le lot de dommage et d'utilité pour ceux qui doivent s'en servir. Et voilà maintenant que toi, qui est le père de l'écriture, tu lui attribues, par complaisance, un pouvoir qui est le contraire de celui qu'elle possède. En effet, cet art produira l'oubli dans l'âme de ceux qui l'auront appris, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire : mettant, en effet, leur confiance dans l'écrit, c'est du dehors, grâce à des empreintes étrangères, et non du dedans, grâce à eux-mêmes, qu'ils feront acte de remémoration ; ce n'est donc pas de la mémoire, mais de la remémoration, que tu as trouvé le remède ».

Platon, *Phèdre*, 274d-275b, trad. Brisson, GF, p. 178.

ou

« Car, à mon avis, ce qu'il y a de terrible, Phèdre, c'est la ressemblance qu'entretient l'écriture avec la peinture. De fait, les êtres qu'engendre la peinture se tiennent debout comme s'ils étaient vivants ; mais qu'on les interroge, ils restent figés dans une pose solennelle et gardent le silence. Et il en va de même pour les discours. On pourrait croire qu'ils parlent pour exprimer quelque réflexion ; mais, si on les interroge, parce qu'on souhaite comprendre ce qu'ils disent, c'est une seule chose qu'ils se contentent de signifier, toujours la même. Autre chose : quand, une fois pour toutes, il a été écrit, chaque discours va rouler de droite et de gauche et passe indifféremment auprès de ceux qui s'y connaissent, comme auprès de ceux dont ce n'est point l'affaire ; de plus, il ne sait pas quels sont ceux à qui il doit ou non s'adresser. Que par ailleurs s'élèvent à son sujet des voix discordantes et qu'il soit injustement injurié, il a toujours besoin du secours de son père ; car il n'est capable ni de se défendre ni de se tirer d'affaire tout seul » (ibid., 275d-e).

B) AUGUSTIN. QU'EST-CE DONC QUE LE TEMPS ? TEXTE À TROU¹²

Voici un texte dans lequel certains mots manquent. Reconstituez son sens en choisissant, pour chaque vide, un mot parmi les trois suivants :

Passé – Présent – Avenir

« Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais : mais que je veuille l'expliquer

¹² Exercice proposé par N. Frieden, didacticienne de la philo à l'Université de Fribourg en Suisse.

à la demande, je ne le sais pas ! Et pourtant - je le dis en toute confiance - je sais que si rien ne se passait il n'y aurait pas de temps , et si rien n'advenait, il n'y aurait pas d'..... , et si rien n'existait, il n'y aurait pas de temps Mais ces deux temps, et , quel est leur mode d'être alors que le n'est plus et que l' n'est pas encore ? Quant au , s'il était toujours sans passer au , il ne serait plus le temps mais l'éternité.

Si donc le , pour être du temps, ne devient tel qu'en passant au , quel mode d'être lui reconnaître, puisque sa raison d'être est de cesser d'être, si bien que nous pouvons dire que le temps a l'être seulement parce qu'il tend au néant ».

Augustin, *Les Confessions*, Livre XI, « Qu'est-ce que le temps ? », 401 PNC.

Notez que pour tirer profit de cette conception du temps, on peut travailler un autre texte ensuite de façon à mettre les textes en débat. Il est capital en philosophie qu'on perçoivent qu'il ne s'agit pas de vérités incontestables, mais de façon de lire le réel, d'hypothèses qui peuvent entrer en conflit avec d'autres.

c) DEWEY. QUI EST L'ESTHÈTE ?¹³

Retrouvez lequel des 7 passagers ci-dessous voit les choses esthétiquement comme le dit Dewey dans le cadre du bas de la page et justifiez votre choix.

1

Une personne pourra laisser ses pensées vagabonder sur les encombrements d'une immense cité industrielle et commerciale.

2

Un passager pourrait se mettre à penser à l'absence de plan concerté de cet aménagement urbain comme à une preuve de la nature chaotique d'une société fondée sur la compétition plutôt que sur la coopération.

3

Il se peut qu'il regarde le spectacle composé par ces bâtiments comme autant de volumes diversement colorés et éclairés, avec leurs relations mutuelles et celles qu'ils forment avec le ciel et l'eau.

4

Une personne, intéressée par les questions immobilières, pourra parcourir la ligne d'horizon en y repérant des indices de la taille des bâtiments ou de la valeur des terrains.

5

Un [passager], qui fait la traversée pour la première fois, découvre avec une attention passionnée et quelque ahurissement la multiplicité des objets répandus sous son regard. Il ne voit ni le tout ni les parties ; il est un peu comme un profane qui pénètre dans une usine inconnue où fonctionnent toutes sortes de machines.

6

Quelqu'un, pressé d'arriver, prendra en compte différents

13 Exercice proposé par François-Xavier Gillin et Benjamine Richy (enseignants de CPC).

points de repère pour juger de l'avancement du bateau vers sa destination.

Un passager désœuvré pourra jeter un coup d'œil vers tel ou tel bâtiment, identifiant ici la Metropolitan Tower, là le Chrysler Building, plus loin l'Empire State Building et ainsi de suite.

8

Il voit alors les choses esthétiquement, comme pourrait le faire un peintre. Ce qui caractérise cette dernière vision, c'est que, contrairement aux précédentes, elle porte sur une totalité *perçue*, composée de parties en relation les unes aux autres. [...] Il s'agit bien alors d'une forme, dans le sens artistique du terme.

John DEWEY, *L'art comme expérience*, pp. 232-233, Gallimard, Folio Essais, 2005 (1934).

D) SARTRE. NAÏTRE LÂCHE OU HÉROS. *A contrario*¹⁴

Voici deux extraits d'un texte de Sartre, philosophe représentant le mouvement existentialiste. Votre tâche consiste à déterminer lequel de ces deux textes est le vrai et lequel n'est qu'une mauvaise copie. Comment faire ? Les deux textes ne sont pas identiques, l'un des deux a été réécrit de manière à comporter une contradiction et c'est ce dernier qui n'est qu'une mauvaise copie.

Lisez attentivement les deux textes et repérez quels sont les éléments qui diffèrent. Ensuite, analyser le texte afin de voir lequel recèle une contradiction et expliquez là par écrit. Nous corrigerons oralement par la suite.

Texte A	Texte B
<p>« ...mais enfin, ces gens qui sont si veules, comment en ferez-vous des héros ? Cette objection prête plutôt à rire car elle suppose que les gens naissent héros. Et au fond, c'est cela que les gens souhaitent penser : si vous naissez lâches, vous serez parfaitement tranquilles, vous n'y pouvez rien, vous serez lâches toute votre vie, quoi que vous fassiez ; si vous naissez héros, vous serez parfaitement tranquilles, vous serez héros toute votre vie, vous boirez comme un héros, vous mangerez comme un héros. Ce que dit l'existentialiste, c'est que le lâche se fait lâche, que le héros se fait héros ; il y a toujours une possibilité pour un lâche de ne plus être lâche, et pour le héros de cesser d'être un héros. Ce qui compte, c'est l'engagement total, et ce n'est pas un cas particulier, une action particulière qui vous engagent totalement ».</p>	<p>« ...mais enfin, ces gens qui sont si veules, comment en ferez-vous des héros ? Cette objection prête plutôt à rire car elle suppose que les gens naissent héros. Et au fond, c'est cela que les gens souhaitent penser : si vous naissez lâches, vous serez parfaitement tranquilles, vous n'y pouvez rien, vous serez lâches toute votre vie, quoi que vous fassiez ; si vous naissez héros, vous serez parfaitement tranquilles, vous serez héros toute votre vie, vous boirez comme un héros, vous mangerez comme un héros. Ce que dit l'existentialiste, c'est que le lâche naît lâche, que le héros naît héros ; il n'y a aucune possibilité pour un lâche de ne plus être lâche, et pour le héros de cesser d'être un héros. Ce qui compte, c'est l'engagement total, et ce n'est pas un cas particulier, une action particulière qui vous engagent totalement ».</p>

14 Exercice proposé par Laurent Deroo, prof de CPC, légèrement modifié.

On pourrait aussi ne pas indiquer de qui est ce texte, quand on a déjà travaillé l'existentialisme et faire deviner. Ce serait là un travail d'identification. Ici, il s'agit plutôt d'un travail de logique pure : c'est par les incohérences et sans avoir besoin de rien savoir sur l'existentialisme sartrien que les élèves peuvent repérer le bon texte.

E) SARTRE. *L'existentialisme. Labyrinthe*¹⁵

Le texte philo ci-dessous est complexe ; **comme un labyrinthe** particulièrement tortueux. Votre tâche consiste à lire en sous-groupe le texte pas à pas en tentant d'en dessiner les chemins¹⁶. Quand s'arrête le segment (une idée), quand ça tourne (est-ce vraiment l'inverse, ou juste un peu différent?). Cette façon de dessiner doit vous engager à prêter attention aux structures. Dans un labyrinthe, il faut en principe un point de départ et un point d'arrivée : lesquels au juste ? Cette structure du labyrinthe vous conduit donc à chercher le sens du texte, sa problématique, sa question et vers où il se dirige pour y répondre.

Le texte

« Le coupe-papier est à la fois un objet qui se produit d'une certaine manière et qui, d'autre part, a une utilité définie; et on ne peut pas supposer un homme qui produirait un coupe-papier sans savoir à quoi l'objet va servir. Nous dirons donc que, pour le coupe-papier, l'essence – c'est-à-dire l'ensemble des recettes et des qualités qui permettent de le produire et de le définir – précède l'existence, et ainsi la présence, en face de moi, de tel coupe-papier ou de tel livre est déterminée. Nous avons donc là une vision technique du monde, dans laquelle on peut dire que la production précède l'existence.

Lorsque nous concevons un Dieu créateur, ce Dieu est assimilé la plupart du temps à un artisan supérieur, et quelle que soit la doctrine que nous considérons, qu'il s'agisse d'une doctrine comme celle de Descartes ou de la doctrine de Leibniz, nous admettons toujours que la volonté suit plus ou moins l'entendement, ou tout au moins l'accompagne, et que Dieu, lorsqu'il crée, sait précisément ce qu'il crée. Ainsi, le concept d'homme, dans l'esprit de Dieu, est assimilable au concept de coupe papier dans l'esprit de l'industriel.

L'homme individuel réalise un certain concept qui est dans l'entendement divin. Au XVIII^e siècle, dans l'athéisme des philosophes, la notion ~ de Dieu est supprimée, mais non pour autant l'idée que l'essence précède l'existence. Cette idée, nous la retrouvons un peu partout: nous la retrouvons chez Diderot, chez Voltaire, et même chez Kant. L'homme est possesseur d'une nature humaine; cette nature humaine qui est le concept humain, se retrouve chez tous les hommes, ce qui signifie que chaque homme est un exemple particulier d'un concept universel, l'homme; chez Kant, il résulte de cette universalité que l'homme des bois, l'homme de la nature, comme le bourgeois sont astreints à la même définition et possèdent les mêmes qualités de base. Ainsi, là encore, l'essence d'homme précède cette existence historique que nous rencontrons dans la nature.

L'existentialisme athée, que je représente, est plus cohérent. Il déclare que si Dieu n'existe pas, il y a au moins un être chez qui l'existence précède l'essence, un être qui existe avant de pouvoir être défini par aucun concept et que cet être c'est l'homme ou, comme dit Heidegger, la réalité humaine. Qu'est-ce que signifie ici que l'existence précède l'essence? Cela signifie que l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, et qu'il se définit après. L'homme, tel que le conçoit l'existentialiste, s'il n'est pas définissable, c'est qu'il n'est d'abord rien. Il ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait. Ainsi, il n'y a pas de nature humaine, puisqu'il n'y a pas de Dieu pour la concevoir. L'homme est seulement, non seulement tel qu'il se conçoit, mais tel qu'il se veut, et comme il se conçoit après l'existence, comme il se veut après cet élan vers l'existence; l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait ».

Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, pp. 17-25.

15 Cet exercice est inventé par Michel Soubiran qui le pratique avec un passage de l'Éthique de Spinoza, « Faire connaissance avec une grande oeuvre : Labyrinthe-éthique », *Philosopher tous capables*, p. 82-85.

16 Les consignes ici sont moins claires et explicites que dans la majorité des autres exercices. C'est un choix. Certains enseignants en effet privilégient ce rapport plus souple aux consignes, parce qu'elles sont des contraintes puissantes, des ordres en somme, et qu'ils souhaitent donner plus de latitudes aux élèves. Ce n'est pas une faute, mais un choix pédagogique et didactique !

F) SARTRE EN QCM¹⁷

Le texte

¹ Qu'est-ce que signifie ici que l'existence précède l'essence ? ^{2a} Cela signifie que l'homme existe d'abord, ^b se rencontre, ^c surgit dans le monde, ^d et qu'il se définit après. ^{3a} L'homme, tel que le conçoit l'existentialiste, ^b s'il n'est pas définissable, ^c c'est qu'il n'est d'abord rien. ^d Il ne sera qu'ensuite, ^e et il sera tel qu'il se sera fait. ⁴ Ainsi, il n'y a pas de nature humaine, puisqu'il n'y a pas de Dieu pour la concevoir. ⁵ [...] l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait. Tel est le premier principe de l'existentialisme. ⁶ [...] Mais que voulons-nous dire par là, sinon que l'homme a une plus grande dignité que la pierre ou que la table ? ^{7a} Car nous voulons dire que l'homme existe d'abord, ^b c'est-à-dire que l'homme est d'abord ce qui se jette vers un avenir, ^c et ce qui est conscient de se projeter dans l'avenir. ^{8a} L'homme est d'abord un projet ^b qui se vit subjectivement, ^c au lieu d'être une mousse, une pourriture ou un chou-fleur ; ^{9a} rien n'existe préalablement à ce projet ; ^b rien n'est au ciel intelligible, ^c et l'homme sera d'abord ce qu'il aura projeté d'être. [...]

^{10a} Mais si vraiment l'existence précède l'essence, ^b l'homme est responsable de ce qu'il est.

^{11a} Ainsi, la première démarche de l'existentialisme est de mettre tout homme en possession de ce qu'il est ^b et de faire reposer sur lui la responsabilité totale de son existence.

^{12a} Et, quand nous disons que l'homme est responsable de lui-même, ^b nous ne voulons pas dire que l'homme est responsable de sa stricte individualité, ^c mais qu'il est responsable de tous les hommes.

^{13a} [...] Quand nous disons que l'homme se choisit, ^b nous entendons que chacun d'entre nous se choisit, ^c mais par là nous voulons dire aussi qu'en se choisissant, il choisit tous les hommes. ^{14a} En effet, il n'est pas un de nos actes qui, ^b en créant l'homme que nous voulons être, ^c ne crée en même temps une image de l'homme tel que nous estimons qu'il doit être.¹⁸

Questionnaire sur le texte (Retour fréquent au texte très recommandé !)

1.	Outre l'existence et l'essence, quelle(s) autre(s) composante(s) de l'homme est/sont évoquée(s) dans le texte ? (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
	(A) La raison.	(C) L'âme.
	(B) La conscience.	(D) La mémoire.
	Sur quel(s) passage(s) du texte appuies-tu ton/tes choix ?	
	(a) 2a, 7b, 14.	(c) 2bd, 7c, 8b, 13abc.
	(b) 1, 3, 9b, 10, 12ab.	(d) 3, 6, 7a, 8a, 10, 14c.
2.	Selon le texte, le raisonnement suivant est-il correct ? (Si oui, encerle la lettre du raisonnement correct !)	
	(A) Selon l'existentialisme, c'est parce que l'homme d'abord n'est rien qu'il n'est pas définissable.	
	(B) Ainsi d'abord rien, l'homme ne sera qu'ensuite, et sera tel qu'il se sera fait, et se sera fait d'abord ce qu'il aura [eu] projeté d'être.	
	(C) C'est parce que l'existence précède l'essence et que, de ce fait, l'homme est responsable de ce qu'il est, que l'existentialisme fait reposer sur lui la responsabilité totale de son existence.	
	(D) L'homme est responsable de ce qu'il est puisque l'existence précède l'essence.	
	(E) C'est parce que l'existence précède l'essence qu'en se choisissant, chacun d'entre	

¹⁷ Cet exercice, qui sert d'évaluation, a été inventé par Anganawo Ndok

¹⁸ Nous avons choisis intentionnellement un faisceau de textes de Sartre qui se rencontrent, développent la même thèse (existentialiste) ou des thèses cohérentes entre elles.

nous choisit tous les hommes.	
Sur quel(s) passage(s) du texte appuies-tu ton/tes choix ?	
(a) 10abc.	(e) 10ba.
(b) 2a, 7b, 16.	(f) 10ab, 11b.
(c) 10a, 13bc.	(g) 6, 8b.
(d) 3cde, 9c.	(h) 3bc.
3. « <i>L'homme est responsable de lui-même</i> » – Ici, « l'homme » représente : (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) sa stricte individualité.	(D) chacun d'entre nous.
(B) les essentialistes.	(E) les existentialistes athées.
(C) tous les hommes.	(F) les platoniciens.
Sur quel(s) passage(s) du texte appuies-tu ton/tes choix ?	
(a) 4.	(e) 9b.
(b) 13c.	(f) 12c.
(c) 2abc.	(g) 13b.
(d) 6.	(h) 8c.
4. Lesquels des « lieux » suivants du texte suggèrent-ils le caractère auto-créateur de l'homme ? (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) <i>L'homme se choisit. se vit...</i>	(D) L'homme est <i>un projet qui</i>
(B) L'homme sera ce qu' <i>il se sera fait.</i>	(E) L'homme est ce qu' <i>il se fait.</i>
(C) Il n'est pas <i>un de nos actes qui, en créant l'homme</i> que nous voulons être...	
5. « <i>L'homme se choisit [...]</i> » – Ici, « l'homme » représente : (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) les sophistes.	(D) chacun d'entre nous.
(B) les essentialistes.	(E) les existentialistes athées.
(C) tous les hommes.	(F) les platoniciens.
Sur quel(s) passage(s) du texte appuies-tu ton/tes choix ?	
(a) 4.	(e) 9b.
(b) 13c.	(f) 12c.
(c) 2abc.	(g) 13b.
(d) 6.	(h) 8c.
6. « L'existence précède l'essence » implique que : (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) L'homme existe d'abord... Il ne sera qu'ensuite.	
(B) L'homme surgit d'abord dans le monde et il ne sera qu'ensuite, et d'ailleurs tel qu'il se sera fait.	
(C) L'idée de l'homme est dans le monde intelligible de Platon.	
(D) L'homme est d'abord ce qui se jette vers un avenir, et qui est conscient de se projeter dans l'avenir.	
(E) Le concept de l'homme est dans l'entendement de Dieu.	
(F) L'homme se rencontre d'abord et se définit après.	
(G) L'homme est ce qu'il se fait.	

Sur quel(s) passage(s) du texte appuies-tu ton/ tes choix ?	
(a) 7bc.	(e) 5.
(b) 2bd.	(f) 2c, 3de.
(c) 2a, 3d.	(g) 4.
(d) 14c.	(h) 9ab.
7. « Une plus grande dignité », l'homme la tient de ce que... (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) Contrairement à la pierre ou la table, l'homme est créateur puisque auto créateur, artisan-façonneur de soi-même : « il se sera fait », « il se fait ».	
(B) L'homme se choisit.	
(C) L'homme se définit.	
(D) Plutôt qu'une mousse, une pourriture ou un chou-fleur, l'homme est d'abord ce qui se jette vers un avenir, et qui est conscient de se projeter dans l'avenir.	
8. Lesquels des « lieux » suivants du texte sont-ils des indices, explicites ou implicites, de la conscience de l'homme, cette fissure qui, pour ainsi dire, le traverse pour, d'un <i>en-soi</i> , en faire un <i>pour-soi</i> ? (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) L'homme... se rencontre.	
(B) L'homme se choisit.	
(C) L'homme est un projet qui se vit subjectivement.	
(D) L'homme se définit.	
(E) Il n'y a pas de nature humaine.	
(F) L'homme est ce qui se jette... et est conscient de se projeter...	
9. Quel est le premier principe de l'existentialisme ? (Encerle la lettre de la/des bonne(s) réponse(s) !)	
(A) L'existence précède l'essence.	
(B) L'homme est responsable de ce qu'il est.	
(C) L'homme se choisit.	
(D) L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait.	
(E) Il n'y a pas de Dieu.	
10. Quelle est la première démarche de l'existentialisme ? (Encerle la lettre de la bonne réponse !)	
(A) Faire reposer sur l'homme la responsabilité totale de son existence.	
(B) Mettre tout homme en possession de ce qu'il est.	
(C) Faire que chacun d'entre nous se choisisse.	
(D) Mettre tout homme en possession de ce qu'il est et faire reposer sur lui la responsabilité totale de son existence.	

G) AUGUSTE COMTE. LA QUESTION DE L'OBSERVATION. ARCHITECTURE¹⁹

Le texte

Il est désormais évident, du point de vue vraiment scientifique, que toute observation isolée, entièrement empirique, est essentiellement oiseuse, et même radicalement incertaine ; la science ne saurait employer que celles qui se rattachent, au moins hypothétiquement, à une loi quelconque ; c'est une telle liaison qui constitue la principale différence caractéristique entre les observations des savants et celles du vulgaire, qui cependant embrassent essentiellement les mêmes faits, avec la seule distinction des points de vue ; les observations autrement conduites ne peuvent servir tout au plus qu'à titre de matériaux provisoires, exigeant même le plus souvent une indispensable révision ultérieure. Une telle prescription logique doit, par sa nature, devenir d'autant plus irrésistible qu'il s'agit de phénomènes plus compliqués, où, sans la lumineuse indication d'une théorie préalable, d'ailleurs plus efficace quand elle est plus réelle, l'observateur ne saurait même le plus souvent ce qu'il doit regarder dans le fait qui s'accomplit sous ses yeux ; c'est alors par la liaison des faits précédents qu'on apprend vraiment à voir les faits suivants.

Comte, *Cours de philosophie positive* (1839).

Consignes

Lisez attentivement et individuellement le texte. À partir de ta lecture réalise les tâches suivantes :

- Établis une opposition entre deux idées du texte à l'aide d'un code couleurs (2 couleurs)
- Repère et entoure avec une troisième couleur tous les **termes** et toutes les **idées** qui font référence à un « **lien** ». Tu peux t'aider des 'mots liens' (connecteurs logiques), mais ça ne suffit pas.
- À partir de ces trois couleurs, complète le schéma suivant en synthétisant et représentant ta couleur par un mot, une idée.

Couleur 1	><	Couleur 2
.....	><
Couleur 3 (lien)		
.....		

- Enfin traduis ton schéma en **une** phrase qui, selon toi, identifie la thèse défendue par l'auteur.

.....
.....

Cet exercice un peu difficile peut être rendu plus aisé en indiquant le titre de chaque case du tableau ci-dessus.

¹⁹ Cet exercice a été imaginé en formation (certificat philo et citoyenneté de l'ULG), par Anne Preud'homme et Nadia Hatert. Que les consignes viennent ici après le texte implique qu'elles viennent après une première lecture non orientée. On peut choisir si c'est bien ce qu'on souhaite produire ou si l'on préfère choisir l'efficacité plus grande (le côté moins chronophage finalement) de consignes qui cadrent la première lecture.

H) MARX. DÉPLOYER UNE CITATION PHILOSOPHIQUE CÉLÈBRE²⁰

1. Le texte

« En ce qui concerne l'Allemagne, la critique de la religion est, pour l'essentiel, terminée, et la critique de la religion est la condition préliminaire de toute critique.

L'existence profane de l'erreur est compromise, dès que son oratio pro aris et foris céleste est réfutée ". L'homme qui n'aura trouvé dans la réalité fantasmagorique du ciel, où il cherchait un surhomme, que le reflet de lui-même, n'inclinera plus à ne trouver que l'apparence de lui-même, que le non-homme là où il cherche et doit chercher nécessairement sa vraie réalité.

Le fondement de la critique irréligieuse est: c'est l'homme qui fait la religion, ce n'est pas la religion qui fait l'homme. Certes, la religion est la conscience de soi et le sentiment de soi qu'a l'homme qui ne s'est pas encore trouvé lui-même, ou bien s'est déjà reperdu. Mais l'homme, ce n'est pas l'être abstrait blotti quelque part hors du monde. L'homme, c'est le monde de l'homme, l'Etat, la société. Cet Etat, cette société produisent la religion, conscience inversée du monde, parce qu'ils sont eux-mêmes un monde à l'envers. La religion est la théorie générale de ce monde, sa somme encyclopédique, sa logique sous forme populaire, son point d'honneur spiritualiste, son enthousiasme, sa sanction morale, son complément solennel, sa consolation et sa justification universelles. Elle est la réalisation fantastique de l'être humain, parce que l'être humain ne possède pas de vraie réalité. Lutter contre la religion c'est donc indirectement lutter contre ce monde-là dont la religion est l'arôme spirituel.

La détresse religieuse est, pour une part, l'expression de la détresse réelle et, pour une autre, la protestation contre la détresse réelle. La religion est le soupir de la créature opprimée, l'âme d'un monde sans coeur, comme elle est l'esprit de conditions sociales d'où l'esprit est exclu. Elle est l'opium du peuple.

L'abolition de la religion en tant que bonheur illusoire du peuple est l'exigence que formule son bonheur réel. Exiger qu'il renonce aux illusions sur sa situation c'est exiger qu'il renonce à une situation qui a besoin d'illusions. La critique de la religion est donc en germe la critique de cette vallée de larmes dont la religion est l'auréole ».

Marx, *Critique de la philosophie du droit de Hegel*

2. Les pistes didactiques

1. Ce texte de Marx contient en effet une citation célèbre : « La religion est l'opium du peuple ». Développez cette métaphore pour en donner une interprétation personnelle : comment la comprenez-vous intuitivement ?
2. On lit quelques interprétations. On les choisit sur un critère double de volontariat et de différence manifeste d'interprétation.
3. Réécrire celle-ci en y intégrant 5 phrases issues du texte original qui ont été sélectionnées par l'enseignant et données dans le désordre (le texte n'est toujours pas visible par l'élève) : Comment pouvez-vous construire un texte qui ait un sens à partir de cette métaphore et des 5 phrases qui vous sont données ?
4. Lire quelques textes.
5. Découvrir ensuite le texte de Marx (l'avoir sous les yeux pendant que le prof le lit tout haut).
6. Noter quelques proximités et différences entre ses propres idées et celles de l'auteur.
7. Retour à la citation initiale : filer la métaphore en écrivant une phrase claquante sur les « drogues » sociales actuelles (ex : les réseaux sociaux sont la cocaïne de notre société : on s'y shoote souvent, la descente est parfois douloureuse).
8. Imaginer des pistes de « désintoxication ».

²⁰ Cette technique a été imaginée lors d'un séminaire de réflexion/pratiques sur la didactique de la lecture organisé par PhiloCité. Elle a été publiée par G. Jeanmart et A. Herla sous le titre « Trois exercices pour appréhender un texte philosophique », comme les deux prochains exercices d'ailleurs. Le texte se trouve en ligne : http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/02/AHerla_GJeanmart_Trois_exercices_pour_apprendre_un_texte_philosophique.pdf

i) DESCARTES. S'IMMISER DANS UNE CORRESPONDANCE PHILOSOPHIQUE

1. Les textes

« Monsieur D.

J'ai appris, avec beaucoup de joie et de regret, l'intention que vous avez eue de me voir, passé quelques jours, touchée également de votre charité de vous vouloir communiquer à une personne ignorante et indocile, et du malheur qui m'a dérobé une conversation si profitable. M. Pallotti a fort augmenté cette dernière passion, en me répétant les solutions que vous lui avez données des obscurités contenues dans la physique de M. Rhegius, desquelles J'aurais été mieux instruite de votre bouche, comme aussi d'une question que je proposai au dit professeur, lorsqu'il fut en cette ville, dont il me renvoya à vous pour en recevoir la satisfaction requise. La honte de vous montrer un style si déréglé m'a empêchée jusqu'ici de vous demander cette faveur par lettre.

Mais aujourd'hui, M. Pallotti m'a donné tant d'assurance de votre bonté pour chacun, et particulièrement pour moi, que j'ai chassé toute autre considération de l'esprit, hors celles de m'en prévaloir, en vous priant de me dire comment l'âme de l'homme peut déterminer les esprits du corps, pour faire les actions volontaires (n'étant qu'une substance pensante). Car il semble que toute détermination de mouvement se fait par la pulsion de la chose mue, à manière dont elle est poussée par celle qui la meut, ou bien de la qualification et figure de la superficie de cette dernière. L'attouchement est requis aux deux premières conditions, et l'extension à la troisième. Vous excluez entièrement celle-ci de la notion que vous avez de l'âme, et celui-là me paraît incompatible avec une chose immatérielle. Pourquoi je vous demande une définition de l'âme plus particulière qu'en votre Métaphysique, c'est-à-dire de sa substance, séparée de son action, de la pensée. Car encore que nous les supposions inséparables (qui toutefois est difficile à prouver dans le ventre de la mère et les grands évanouissements), comme les attributs de Dieu, nous pouvons, en les considérant à part, en acquérir une idée plus parfaite.

Vous connaissant le meilleur médecin pour la mienne, je vous découvre si librement les faiblesses de cette spéculation et espère qu'observant le serment d'Hippocrate, vous y apporterez des remèdes, sans les publier ; ce que je vous prie de faire, comme de souffrir ces importunités de

Votre affectionnée amie à vous servir,

E.

Madame,

La faveur dont Votre Altesse m'a honoré en me faisant recevoir ses commandements par écrit, est plus grande que je n'eusse jamais osé espérer ; et elle soulage mieux mes défauts que celle que j'avais souhaitée avec passion, qui était de les recevoir de bouche, si j'eusse pu être admis à l'honneur de vous faire la révérence, et de vous offrir mes très humbles services, lorsque j'étais dernièrement à La Haye. Car j'aurais eu trop de merveilles à admirer en même temps ; et voyant sortir des discours plus qu'humains d'un corps si semblable à ceux que les peintres donnent aux anges, j'eusse été ravi de même façon que me semblent le devoir être ceux qui, venant de la terre, entrent nouvellement dans le ciel. Ce qui m'eût rendu moins capable de répondre à Votre Altesse, qui sans doute a déjà remarqué en moi ce défaut, lorsque j'ai eu ci-devant l'honneur de lui parler ; et votre clémence l'a voulu soulager, en me laissant les traces de vos pensées sur un papier, où, les relisant plusieurs fois, et m'accoutumant à les considérer, j'en suis véritablement moins ébloui, mais je n'en ai que d'autant plus d'admiration, remarquant qu'elles ne paraissent pas seulement ingénieuses à l'abord, mais d'autant plus judicieuses et solides que plus on les examine.

Et je puis dire avec vérité, que la question que Votre Altesse propose, me semble être celle qu'on me peut demander avec le plus de raison, en suite des écrits que j'ai publiés. Car, y ayant deux choses en l'âme humaine, desquelles dépend toute la connaissance que nous pouvons avoir de sa nature, l'une desquelles est qu'elle pense, l'autre, qu'étant unie au corps, elle peut agir et pâtir avec lui ; je n'ai quasi rien dit de cette dernière, et me suis seulement étudié à faire bien entendre la première, à cause que mon principal dessein était de prouver la distinction qui est entre l'âme et le corps ; à quoi celle-ci seulement a pu servir, et l'autre y aurait été nuisible. Mais, pour ce que Votre Altesse voit si clair, qu'on ne lui peut dissimuler aucune chose, je tâcherai ici d'expliquer la façon dont je conçois l'union de l'âme

avec le corps, et comment elle a la force de le mouvoir.

Premièrement, je considère qu'il y a en nous certaines notions primitives, qui sont comme des originaux, sur le patron desquels nous formons toutes nos autres connaissances. Et il n'y a que fort peu de telles notions ; car, après les plus générales, de l'être, du nombre, de la durée, etc., qui conviennent à tout ce que nous pouvons concevoir, nous n'avons, pour le corps en particulier, que la notion de l'extension, de laquelle suivent celles de la figure et du mouvement ; et pour l'âme seule, nous n'avons que celle de la pensée, en laquelle sont comprises les perceptions de l'entendement et les inclinations de la volonté ; enfin, pour l'âme et le corps ensemble, nous n'avons que celle de leur union, de laquelle dépend celle de la force qu'a l'âme de mouvoir le corps, et le corps d'agir sur l'âme, en causant ses sentiments et ses passions.

Je considère aussi que toute la science des hommes ne consiste qu'à bien distinguer ces notions, et à n'attribuer chacune d'elles qu'aux choses auxquelles elles appartiennent. Car, lorsque nous voulons expliquer quelque difficulté par le moyen d'une notion qui ne lui appartient pas, nous ne pouvons manquer de nous méprendre ; comme aussi lorsque nous voulons expliquer une de ces notions par une autre ; car, étant primitives, chacune d'elles ne peut être entendue que par elle-même. Et d'autant que l'usage des sens nous a rendu les notions de l'extension, des figures et des mouvements, beaucoup plus familières que les autres, la principale cause de nos erreurs est en ce que nous voulons ordinairement nous servir de ces notions, pour expliquer les choses à qui elles n'appartiennent pas, comme lorsqu'on se veut servir de l'imagination pour concevoir la nature de l'âme, ou bien lorsqu'on veut concevoir la façon dont l'âme meut le corps, par celle dont un corps est mû par un autre corps.

C'est pourquoi, puisque, dans les Méditations que Votre Altesse a daigné lire, j'ai tâché de faire concevoir les notions qui appartiennent à l'âme seule, les distinguant de celles qui appartiennent au corps seul, la première chose que je dois expliquer ensuite, est la façon de concevoir celles qui appartiennent à l'union de l'âme avec le corps, sans celles qui appartiennent au corps seul ou à l'âme seule. A quoi il me semble que peut servir ce que j'ai écrit à la fin de ma Réponse aux sixièmes objections ; car nous ne pouvons chercher ces notions simples ailleurs qu'en notre âme, qui les a toutes en soi par sa nature, mais qui ne les distingue pas toujours assez les unes des autres, ou bien ne les attribue pas aux objets auxquels on les doit attribuer.

Ainsi je crois que nous avons ci-devant confondu la notion de la force dont l'âme agit dans le corps, avec celle dont un corps agit dans un autre ; et que nous avons attribué l'une et l'autre, non pas à l'âme, car nous ne la connaissions pas encore, mais aux diverses qualités des corps, comme à la pesanteur, à la chaleur et aux autres, que nous avons imaginé être réelles, c'est-à-dire avoir une existence distincte de celle du corps, et par conséquent être des substances, bien que nous les ayons nommées des qualités. Et nous nous sommes servis, pour les concevoir, tantôt des notions qui sont en nous pour connaître le corps, et tantôt de celles qui y sont pour connaître l'âme, selon que ce que nous leur avons attribué a été matériel ou immatériel. Par exemple, en supposant que la pesanteur est une qualité réelle, dont nous n'avons point d'autre connaissance, sinon qu'elle a la force de mouvoir le corps, dans lequel elle est, vers le centre de la terre, nous n'avons pas de peine à concevoir comment elle meut ce corps, ni comment elle lui est jointe ; et nous ne pensons point que cela se fasse par un attouchement réel d'une superficie contre une autre, car nous expérimentons, en nous-mêmes, que nous avons une notion particulière pour concevoir cela ; et je crois que nous usons mal de cette notion, en l'appliquant à la pesanteur, qui n'est rien de réellement distingué du corps, comme j'espère montrer en la Physique, mais qu'elle nous a été donnée pour concevoir la façon dont l'âme meut le corps.

Je témoignerais ne pas assez connaître l'incomparable esprit de Votre Altesse, si j'employais davantage de paroles à m'expliquer, et je serais trop présomptueux, si j'osais penser que ma réponse la doive entièrement satisfaire ; mais je tâcherai d'éviter l'un et l'autre, en n'ajoutant rien ici de plus, sinon que, si je suis capable d'écrire ou de dire quelque chose qui lui puisse agréer, je tiendrai toujours à très grande faveur de prendre la plume, ou d'aller à La Haye, pour ce sujet, et qu'il n'y a rien au monde qui me soit si cher que de pouvoir obéir à ses commandements. Mais je ne puis ici trouver place à l'observation du serment d'Hippocrate qu'elle m'enjoint, puisqu'elle ne m'a rien communiqué, qui ne mérite d'être vu et admiré de tous les hommes. Seulement puis-je dire, sur ce sujet, qu'estimant infiniment la vôtre que j'ai

reçue, j'en userai comme les avarés font de leurs trésors, lesquels ils cachent d'autant plus qu'ils les estiment, et en enviant la vue au reste du monde, ils mettent leur souverain contentement à les regarder. Ainsi je serai bien aise de jouir seul du bien de la voir ; et ma plus grande ambition est de me pouvoir dire, et d'être véritablement, etc. »

R. Descartes et la princesse Elisabeth de Bohême, *Correspondance*, 1643.

2. Les pistes didactiques

1. A partir d'une correspondance entre Descartes et Elisabeth (2 lettres), souligner en rose les fioritures (compliments, langage phatique).
2. Souligner en jaune ce qui est philosophique : question et réponse.
3. En sous-groupes : que comprend-t-on de la question et de la réponse ?
4. Individuellement : écrire une lettre à René à propos de ce que vous n'avez pas compris. Ne pas hésitez à utiliser aussi des fioritures... Le prof pourra appuyer sa présentation de la philosophie cartésienne sur ces lettres, de façon à y répondre précisément s'il le peut ou à dire aussi son ignorance devant certaines des questions posées par les élèves.
5. ;-) Mimer l'âme et le corps selon Descartes ou écrire à 3 un petit dialogue entre eux, avec des didascalies expliquant les enjeux philosophiques de ce dialogue entre l'âme et le corps. On peut faciliter cette écriture par une série de proposition de situations de départ : - je rêve que je me pince. - je me regarde dans le miroir et je m'aperçois, avec un certain choc, que je vieillis, - je suis saoul ; - je voudrais bouger le bras, mais je n'y arrive pas, etc.

J) ARENDT. IMAGINER UN CONTEXTE

1. Le texte

« Concrètement, c'est pour deux raisons assez différentes que je m'intéresse aux activités de l'esprit. Tout a commencé quand j'ai assisté au procès Eichmann à Jérusalem. Dans mon rapport, je parle de la « banalité du mal ». Cette expression ne recouvre ni thèse, ni doctrine, bien que j'aie confusément senti qu'elle prenait à rebours la pensée traditionnelle – littéraire, théologique, philosophique – sur le phénomène du mal. Le mal, on l'apprend aux enfants, relève du démon : il s'incarne en Satan qui « tombe du ciel comme un éclair » (Saint Luc, 10, 18), ou Lucifer, l'ange déchu (« Le diable est lui aussi un ange » - Miguel de Unamuno) dont le péché est l'orgueil (« orgueilleux comme Lucifer »), cette superbia dont seuls les meilleurs sont capables : ils ne veulent pas servir Dieu, ils veulent être comme Lui. Les méchants, à ce qu'on dit, sont mus par l'envie ; ce peut être la rancune de ne pas avoir réussi sans qu'il y aille de leur faute (Richard III), ou l'envie de Caïn qui tua Abel parce que « Yahvé porté ses regards sur Abel et vers sont oblation, mais vers Caïn et son oblation il ne les porta pas ». Ils peuvent aussi être guidés par la faiblesse (Macbeth). Ou, au contraire, par la haine puissante que la méchanceté ressent devant la pure bonté (Iago : « Je hais le More. Mes griefs m'emplissent le coeur » ; la haine de Claggart pour l'innocence « barbare » de Billy Budd, haine que Melville considère comme « une dépravation de la nature ») ou encore la convoitise, « source de tous les maux (*Radix amnium malorum cupiditas*). Cependant, ce que j'avais sous les yeux, bien que totalement différent, était indéniable. Ce qui me frappait chez le coupable, c'était un manque de profondeur évident, et tel qu'on ne pouvait faire remonter le mal incontestable qui organisait ses actes jusqu'au niveau plus profond des racines ou des motifs. Les actes étaient monstrueux, mais le responsable – tout au moins le responsable hautement efficace qu'on jugeait alors – était tout à fait ordinaire, comme tout le monde, ni démoniaque, ni monstrueux. Il n'y avait en lui trace ni de convictions idéologiques solides, ni de motivations spécifiquement malignes, et la seule caractéristique notable qu'on décelait dans sa conduite, passé ou bien manifeste au cours du procès et au long des interrogatoires qui l'avaient précédé, était de nature entièrement négative : ce n'était pas de la stupidité, mais un manque de pensée. Dans le cadre du tribunal israélien et de la procédure carcérale, il se comportait aussi bien qu'il l'avait fait sous le régime nazi mais, en présence de situations où manquait ce genre de routine, il était désespéré, et son langage, bourré de clichés produisait à la barre, comme visiblement autrefois, pendant sa carrière officielle, une sorte de comédie macabre. Clichés, phrases toute faites, codes d'expression standardisés et conventionnels ont pour fonction

reconnue, socialement, de protéger de la réalité, c'est-à-dire des sollicitations que faits et événements imposent à l'attention, de par leur existence même. On serait vite épuisé à céder sans cesse à ces sollicitations ; la seule différence entre Eichmann et le reste de l'humanité est que, de toute évidence, il les ignoraient totalement.

C'est cette absence de pensée – tellement courante dans la vie de tous les jours où l'on a à peine le temps et pas davantage l'envie, de s'arrêter pour réfléchir – qui éveilla mon intérêt. Le mal (par omission aussi bien que par action) est-il possible quand manquent non seulement les « motifs répréhensibles » (selon la terminologie légale), mais encore les motifs tout court, le moindre mouvement d'intérêt ou de volonté ? Le mal en nous est-il, de quelque façon qu'on le définisse, « ce parti de s'affirmer mauvais » et non la condition nécessaire à l'accomplissement du mal ? Le problème du bien et du mal, seraient-ils en rapport avec notre faculté de penser ?

L'absence de pensée, face à laquelle je me trouvais, ne résultait ni de l'oubli de manières et d'habitudes antérieures, sans doute bonnes, ni d'un cas de stupidité au sens d'incapacité à comprendre – ni même au sens d'« aliénation morale » car elle était tout aussi évidente dans des circonstances où décisions soi-disant éthiques et problèmes de conscience n'avaient rien à voir.

La question impossible à éluder était celle-ci : l'activité de penser en elle-même, l'habitude d'examiner tout ce qui vient à se produire ou attire l'attention, sans préjuger du contenu spécifique ou des conséquences, cette activité donc fait-elle partie des conditions qui poussent l'homme à éviter le mal et même le conditionnent négativement à son égard ? (le mot même de « conscience » semblerait l'indiquer, dans la mesure où il veut dire « connaissance par et avec soi-même », type de connaissance qu'actualise tout processus de pensée.) Cette hypothèse n'est-elle pas confortée par tout ce qu'on connaît sur la conscience, à savoir que la « bonne conscience » n'est en général que le fait des gens vraiment mauvais, criminels et autres, tandis que seuls « les bons gens » sont capables d'avoir mauvaise conscience ? Ou pour s'exprimer autrement, en termes kantien, frappée d'un fait qui, que je le veuille ou non, « m'avait mise en possession d'un concept » (la banalité du mal), je ne pouvais m'empêcher de soulever la *quaestio juris* et de me demander « de quel droit je le possédais et l'utilisais ?

C'est donc le procès d'Eichmann qui me fit tout d'abord m'intéresser à cette question. De plus, les problèmes moraux posés par l'expérience concrète et qui infligent un démenti à la sagesse des siècles – non seulement à l'éventail de réponses traditionnelles que l'« éthique », en tant que branche de la philosophie, apporte au problème du mal, mais également aux réponses beaucoup plus vastes que la philosophie tient en réserve pour la question, bien moins pressante, de savoir ce qu'est penser ».

Arendt, *La pensée*, t. I de *La vie de l'Esprit*, trad. L. Lotringer, Paris, PUF, 1981 ; éd. poche, Paris, PUF, coll. « Quadrige ». 1999.

2. Les pistes didactiques

1. ;-) Auto-défense intellectuelle : relevez en groupe les stratégies d'écriture qui compliquent la compréhension de ce texte (pour s'exercer plus à fond dans ce domaine, vous pouvez vous reporter aux exercices d'écriture portant sur cette discipline : l'art de compliquer artificiellement les discours, dans la rubrique « lire et écrire » du blog). Il pourrait ainsi être proposé aux élèves de rendre un texte complexe pour l'enseignant en utilisant de stratégies similaires (références qu'ils ont entre eux, mais que le professeur ne connaît sans doute pas, mots d'argot, sous-entendus...). L'enseignant peut imposer le thème de ce texte ou pas.

Cette mise en bouche est liée au choix de ne pas enlever de ce texte son premier paragraphe, assez ardu. Un tel choix se justifie par le fait de ne pas vouloir enlever par une sélection préalable les difficultés réelles du texte, mais d'inviter plutôt à en comprendre le fonctionnement.

2. Proposer une lecture théâtrale d'un extrait choisi – ici par exemple, de « Ce qui me frappait chez le coupable... » à « en rapport avec notre faculté de penser ? » Un élève tente la chose en insistant sur certains mots, en soignant ses intonations, en fonction du sens du texte.
3. Donner un titre à l'extrait (remarque : on a pris soin de faire disparaître le nom d'Eichmann et celui de l'auteure), imaginer le contexte (de qui parle-t-on ? qu'a-t-il fait ?, et relever deux ques -

tions que ça vous pose).

4. Découvrir le contexte réel (le prof donne les informations)
5. Repérer et reformuler les questions de H. Arendt.
6. Les comparer avec ses propres questions avant connaissance du contexte.

K) MACHIAVEL. CHASSE AU TRÉSOR²¹

1. Le texte

« Pour quelle raison les hommes d'à présent sont-ils moins attachés à la liberté que ceux d'autrefois ? Pour la même raison, je pense, qui fait que ceux d'aujourd'hui sont moins forts ; et c'est, si je ne me trompe, la différence d'éducation fondée sur la différence de religion. Notre religion, en e et, nous ayant montré la vérité et le droit chemin, fait que nous estimons moins la gloire de ce monde. Les païens, au contraire, qui l'estimaient beaucoup, qui plaçaient en elle le souverain bien, mettaient dans leurs actions infiniment plus de férocité : c'est ce qu'on peut inférer de la plupart de leurs institutions, à commencer par la magnificence de leurs sacrifices, comparée à l'humilité de nos cérémonies religieuses, dont la pompe, plus flatteuse que grandiose, n'a rien de féroce ou de gaillard. Leurs cérémonies étaient non seulement pompeuses, majestueuses, mais on y joignait des sacrifices ensanglantés par le massacre d'une infinité d'animaux ; ce qui rendait les hommes aussi féroces, aussi terribles que le spectacle qu'on leur présentait. En outre, la religion païenne ne déifiait que des hommes d'une gloire terrestre, des généraux d'armées, des chefs de républiques. Notre religion glorifie plutôt les humbles voués à la vie contemplative que les hommes d'action. Notre religion place le bonheur suprême dans l'humilité, l'abjection, le mépris des choses humaines ; et l'autre, au contraire, faisait consister le souverain bien dans la grandeur d'âme, la force du corps et dans toutes les qualités qui rendent les hommes redoutables. Si la nôtre exige quelque force d'âme, c'est pour nous disposer à souffrir plutôt qu'à nous pousser à quelque action forte.

Il me paraît donc que ces principes, en rendant les peuples plus faibles, les ont disposés à être plus facilement la proie des méchants. Ceux-ci ont vu qu'ils pouvaient tyranniser sans crainte des hommes qui, pour aller en paradis, sont plus disposés à recevoir leurs coups qu'à les rendre. Mais si ce monde où nous vivons est efféminé, si le ciel paraît désarmé, n'en accusons que la lâcheté de ceux qui ont interprété notre religion selon la paresse et non selon le courage. S'ils avaient considéré que cette religion nous permet d'exalter et de défendre la patrie, ils auraient vu qu'elle nous ordonne d'aimer cette patrie, de l'honorer, et de nous rendre capables de la défendre.

Ces fausses interprétations, et la mauvaise éducation qui en est la suite, font qu'on voit aujourd'hui bien moins de républiques qu'on n'en voyait autrefois, et que les peuples, par conséquent, ont moins d'amour pour la liberté ».

Machiavel, *Discours sur la deuxième décade de Tite Live*, livre II. 5

2. Le déroulé

Un dé peut être tiré par l'équipe à une seule reprise au moment choisi par l'équipe. Il reste auprès du meneur de jeu, dont le rôle est de valider les épreuves. Si l'équipe fait 1, elle se retrouve avec une épreuve supplémentaire, si elle fait 6, elle peut obtenir une réponse. Toutes les autres combinaisons sont des coups dans l'eau.

Pour quelle raison les hommes d'à présent sont-ils moins attachés à la liberté que ceux d'autrefois ? Pour la même raison, je pense, qui fait que ceux d'aujourd'hui sont moins forts ; et c'est, si je ne me trompe, la différence d'éducation fondée sur la différence de religion.

Mémorisation

²¹ Cet exercice a été imaginé par A. Staquet, en charge du cours de didactique de la philosophie et citoyenneté à l'Université de Mons-Hainaut. Il est consultable en ligne dans une version plus complète, qui comprend une analyse et des exemples : http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/08/ASTaquet_Chasse_au_Tresor.pdf

- *Bander les yeux d'un membre de l'équipe. Les autres membres lui apprennent chacun et dans l'ordre une phrase ou un bout de phrase. L'équipe peut passer à l'épreuve suivante quand l'« aveugle » récite au meneur le fragment de texte sans erreur.*

Devinette

« Notre religion, en effet, nous ayant montré la **vérité** et le droit chemin, fait que nous estimons moins la gloire de ce monde. Les **païens**, au contraire, qui l'estimaient beaucoup, qui plaçaient en elle le **souverain** bien, mettaient dans leurs actions infiniment plus de **férocity** : c'est ce qu'on peut inférer de la plupart de leurs **institutions**, à commencer par la magnificence de leurs **sacrifices**, comparée à l'humilité de nos **cérémonies** religieuses, dont la pompe, plus flatteuse que grandiose, n'a rien de féroce ou de gaillard ».

- *Le fragment est donné avec quelques trous. Chaque équipe doit deviner les mots manquants dans une liste : anciens, cérémonies, chrétiens, croyances, églises, férocité, gentillesse, institutions, mascarades, morale, païens, pensée, plus grand, sacrifices, souverain, temples, vérité.*

Ironie

« Leurs cérémonies étaient non seulement pompeuses, majestueuses, mais on y joignait des sacrifices ensanglantés par le massacre d'une infinité d'animaux ; ce qui rendait les hommes aussi féroces, aussi terribles que le spectacle qu'on leur présentait ».

- *Transposer le texte pour le rendre ironique. A la manière du pictionary*

« En outre, la religion païenne ne défiait que des hommes d'une **gloire** terrestre, des **généraux** d'armées, des chefs de républiques. Notre religion glorifie plutôt les humbles voués à la vie contemplative que les hommes d'action ».

- *un des membres du groupe reçoit un concept du fragment qu'il doit faire deviner juste en dessinant. Les consignes doivent être claires pour que les autres membres ne lisent pas l'extrait avant d'avoir deviné le concept.*

Biographie

« Notre religion place le bonheur suprême dans l'humilité, l'abjection, le mépris des choses humaines ; et l'autre, au contraire, faisait consister le souverain bien dans la grandeur d'âme, la force du corps et dans toutes les qualités qui rendent les hommes redoutables. Si la nôtre exige quelque force d'âme, c'est pour nous disposer à souffrir plutôt qu'à nous pousser à quelque action forte ».

- *Sur base du fragment, imaginer l'auteur du texte. Le but n'est pas de deviner l'auteur réel, mais d'imaginer sa vie, son physique, les ouvrages qu'il a écrits, son époque, etc.*

Image

« Il me paraît donc que ces principes, en rendant les peuples plus faibles, les ont disposés à être plus facilement la proie des méchants. Ceux-ci ont vu qu'ils pouvaient tyranniser sans crainte des hommes qui, pour aller en paradis, sont plus disposés à recevoir leurs coups qu'à les rendre ».

- *Chacun construit une métaphore ou une analogie pour expliciter ce qui est exprimé.*

Suite

"Mais si ce monde où nous vivons est efféminé, si le ciel paraît désarmé, n'en accusons que la lâcheté de ceux qui ont interprété notre religion selon la paresse et non selon le courage. S'ils avaient considéré que cette religion nous permet d'exalter et de défendre la patrie, ils auraient vu qu'elle nous ordonne d'aimer cette patrie, de l'honorer, et de nous rendre capables de la défendre ».

- *Écrire ensemble une suite à cet extrait. Écriture*

« Ces fausses interprétations, et la mauvaise éducation qui en est la suite, font qu'on voit aujourd'hui bien moins de républiques qu'on n'en voyait autrefois, et que les peuples, par conséquent, ont moins d'amour pour la liberté ».

- *Demander à chaque membre de l'équipe d'écrire un petit texte (10 lignes maximum) sur la manière dont on*

pourrait développer l'amour pour la liberté.

Épreuve supplémentaire

(pour ceux qui ont tiré le 1) : • Poser 3 questions réellement philosophiques sur l'extrait.

Une fois que toutes les épreuves ont été passées avec succès, l'équipe doit remettre les fragments dans l'ordre, puis inventer un titre et l'inscrire au tableau. Seule l'ordre est validé, pas le titre. Un concours du plus beau titre a suivi. Cela a permis de valoriser une autre équipe que celle qui a terminé première.

Comme les étudiants ne découvraient pas l'auteur, je le leur ai fait deviner sous forme du jeu du pendu.

L) ARPENTAGE. LIRE UN LIVRE COLLECTIVEMENT²²

L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un ouvrage, en vue de son appropriation critique, pour nourrir l'articulation entre pratique et théorie. Elle ne présuppose pas un animateur « sachant » ou compétent dans le domaine de savoir de l'ouvrage choisi. C'est donc une technique d'auto-émancipation grâce à laquelle un collectif peut s'apprendre, *mutuellement*.

Les objectifs de cette pratique sont les suivants : – désacraliser l'objet « livre », populariser la lecture – expérimenter un travail coopératif et critique – créer une culture commune autour d'un sujet, d'un savoir théorique – comprendre qu'aucun savoir n'est neutre, que tout point de vue est situé

La durée du dispositif est d'au moins trois heures et peut aller jusqu'à cinq heures. Le nombre de participants ne peut pas être inférieur à six, mais ne peut pas non plus excéder une vingtaine – entre dix et quinze c'est idéal.

Voici maintenant le déroulement du dispositif. Il faut penser à bien prévoir, en amont, la durée de chaque phase et en informer les participants au début de chacune d'elles.

1. Rencontrer l'objet-livre

Invitation préalable, faite à chacun, de se saisir du livre et de commenter *librement* les impressions qui se dégagent du livre (taille, maquette, titre, design, 4e de couv, intérêt suscité par le thème, etc.)

Facultatif : l'enseignant choisit un ouvrage qu'elle a lu et qui présente un intérêt particulier au regard du thème du séminaire, ici sur l'histoire de l'éducation populaire. Par exemple l'ouvrage d'un pédagogue influent par rapport aux expériences d'éducation populaire (comme *La pédagogie des opprimés* de Paulo Freire ou *le Pédagogue n'aime pas les enfants*, de Henri Roorda) ou un moment clef des réflexions, problématiques en lien avec l'éducation populaire actuelle (comme les actes des rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire en 1998 à la Sorbonne) ou un ouvrage sociologique par exemple qui présente un point clef de l'approche « L'éloge du conflit » de Miguel Benasayag et Angélique del Rey. Présentation par l'enseignant de toute information particulière sur l'auteur, sa place dans l'univers intellectuel, le moment et les raisons de l'écriture de cet ouvrage et sur l'image attachée à ce livre.

2. Organiser la lecture

- découper l'ouvrage pour répartir une partie égale de texte à chacun-e • sans tenir compte des chapitres (en divisant le nombre de pages par le nombre de lecteurs)
- OU BIEN • en tenant compte du découpage de l'auteur ;
- arracher chacune de ses parties pour les attribuer à chaque lecteur ;
- disposer d'un temps de 30 à 45 minutes pour la lecture d'environ une dizaine de pages (variable selon les publics) ;
- possibilité de s'isoler à l'endroit qui convient à chacun pour la lecture. Chaque participant lit sa partie comme il le souhaite.

3. Restitution

Le dévidoir (facultatif)

Ouvrir la plénière par un espace d'expressions, réactions libres à chaud à l'issue de la lecture. Cette

²² Nous avons découvert cette méthode grâce à Sébastien Charbonnier, prof en philosophie de l'éducation à l'Université de Lille, formé à l'éducation populaire. Cf. Son site : <http://www.sebastien-charbonnier.fr>

étape permet sur la forme ou le fond de prendre pied dans la restitution, y compris sur le registre du sensible. Par exemple « il écrivait mal... »

Voici les consignes de retransmission. C'est à expérimenter, ne pas hésiter à tenter d'autres consignes. Mais il ne faut pas perdre de vue le fait que la lecture peut être une activité très intimidante. Le cadrage a pour objectif de rassurer et de mettre tout le monde sur un pied d'égalité (les compétences de synthèse, d'aisance à l'oralité, par exemple, sont inégalement distribuées, on veillera à ne pas les présupposer acquises).

Ces consignes essaient, la plupart du temps, de prendre le contre-pied des habitudes scolaires de lecture, d'inviter les personnes à se détacher de la « forme scolaire » - très prégnantes dans les réflexes conditionnés de lecture de la plupart des personnes.

- Qu'est-ce que ça m'a fait cette lecture d'un point de vue affectif : être attentif aux émotions vécues pendant une expérience de la lecture
 - Quelle idée-force j'en retiens : assumer une *intentio lectoris* (il ne s'agit pas de l'idée principale ou de la thèse de l'auteur, mais bien de ce qui m'a marqué et intéressé dans ma lecture). De plus, le singulier est très important : il faut retenir une idée (pas de « et puis », ou de « ensuite »).
 - Comment ça fait écho avec ma pratique, mon métier, mon expérience : qu'est-ce que cette lecture est susceptible de changer *pratiquement* dans mon existence ?

Acronyme mnémotechnique : **AÏE** : affect, idée, existence ou bien **RIP** : ressenti, idée, pratique
Bref, l'idée de la retransmission n'est pas de faire un « résumé » des thèses de l'auteur, pratique issue de la culture scolaire, mais de faire part autant de sa réflexion sur la lecture, de son ressenti mais également (et surtout !) du lien avec ses pratiques.

Puis on commence par une première retransmission à deux, chacun racontant à l'autre ce qu'il a lu, avant de le faire en plénière (ou en deux groupes, si le groupe est trop important), en suivant les consignes proposées.

Facultatif : Restitution en groupe plénier par partie, l'un restitue, un autre écrit sur une nappe en papier en face de lui ou sur les feuilles de papier affichées au mur, les « points forces » abordés par le lecteur. Sur l'affiche ou la nappe sont indiqués tous les chapitres du livre tel que découpé par le nombre de lecteurs. Dans le cas de la nappe, on ne peut pas s'asseoir en face de son chapitre de lecture.

4. Retour sur la lecture

Réactions à la fin après l'exploitation sur la technique de l'arpentage : vécu de chacun-e, réutilisation ?
Ouvertures possibles à partir cette lecture ? Discussion dans le groupe autour des thèses présentes dans l'ouvrage arpenté.

5. Facultatif : exploitation ou prolongement de l'arpentage

Proposition d'écriture seul ou à plusieurs d'un texte d'exploitation de l'ouvrage à partir de quatre questions : – « ce qui fait écho à ma pratique et à mon savoir antérieur à cette lecture » ? – « ce avec quoi je suis en accord ou en désaccord » avec le propos de l'ouvrage

- « ce que j'aimerais dire à l'auteur/aux auteurs ». – « choisissez un mot, une notion, un concept, que vous souhaitez définir (en version académique et en version explication grand public) et/ou un couple de mots qui vous fait penser ».



CRÉATION DIDACTIQUE

A vous maintenant...

Voici quelques textes, sur lesquels vous aller travailler pour chercher des stratégies, spécifiques à chaque texte, afin d'en faciliter une lecture concentrée, qui en comprend les enjeux essentiels, mais qui n'est pas pourtant rebutante.

Notre postulat est celui qu'à chaque texte correspond une méthode spécifique, que les pistes explorées ci-dessus, plus génériques, risquent de réduire la didactique à un art de la recette à toujours reproduire, alors qu'il est nécessaire de développer également un art de l'occasion, du singulier.

I. Consignes pour le travail

1. Comment présenter le texte ? Allez-vous donner des informations d'abord sur le texte et l'auteur (pour les resituer dans la grande perspective de l'histoire de la philo) ou plutôt rester dans le texte, favorisant sa compréhension interne ?
2. Quelles stratégies de lecture allez-vous déployer : lire tout, lire une partie ? Commencer par le début ou pas ? A quel moment lire au juste ?
3. Comment favoriser l'anticipation, le côté actif ou créatif de la lecture ?
4. Comment favoriser le côté bricolage et le côté ludique qui peuvent être générateurs de plaisir ?
5. Comment conduire les élèves à donner de l'épaisseur au texte, de façon qu'il résonne, qu'il entre dans un réseau de choses connues ?
6. Comment allez-vous encourager les élèves à faire un pont entre ce texte et eux, comment leur faire percevoir ce texte parle du concret, de la vie, de nous, même s'il est « abstrait ». Comment faciliter l'identification ?
7. Comment aider les élèves qui découvrent ce texte pour qu'ils s'accommodent de la complexité du texte ?
8. Comment aider les élèves à assimiler cette langue étrangère ?
9. Comment les conduire à découvrir les phénomènes d'intertextualité dont le texte recèle ?

II. Les textes

A) TEXTE 1. SARTRE, LA COQUETTE

« Voici, par exemple, une femme qui s'est rendue à un premier rendez-vous. Elle sait fort bien les intentions que l'homme qui lui parle, nourrit à son égard. Elle sait aussi qu'il lui faudra prendre tôt ou tard une décision.

Mais elle n'en veut pas sentir l'urgence : elle s'attache seulement à ce qu'offre de respectueux et de discret l'attitude de son partenaire.

Elle ne saisit pas cette conduite comme une tentative pour réaliser ce qu'on nomme « les premières approches », c'est-à-dire qu'elle ne veut pas voir les possibilités de développement temporel que présente cette conduite : elle borne ce comportement à ce qu'il est dans le présent, elle ne veut pas lire dans les phrases qu'on lui adresse autre chose que leur sens explicite, si on lui dit : « Je vous admire tant », elle désarme cette phrase de son arrière-fond sexuel, elle attache aux discours et à la conduite de

son interlocuteur des significations immédiates qu'elle envisage comme des qualités objectives.

L'Homme qui lui parle lui semble sincère et respectueux comme la table est ronde ou carrée, comme la tenture murale est bleue ou grise. Et les qualités ainsi attachées à la personne qu'elle écoute se sont ainsi figées dans une permanence chosiste qui n'est autre que la projection dans l'écoulement temporel de leur strict présent.

C'est qu'elle n'est pas au fait de ce qu'elle souhaite : elle est profondément sensible au désir qu'elle inspire, mais le désir cru et nu l'humilierait et lui ferait horreur.

Pourtant, elle ne trouverait aucun charme à un respect qui serait uniquement du respect. Il faut, pour la satisfaire, un sentiment qui s'adresse tout entier à sa personne, c'est-à-dire à sa liberté plénière, et qui soit une reconnaissance de sa liberté. Mais il faut en même temps que ce sentiment soit tout entier désir, c'est-à-dire qu'il s'adresse à son corps en tant qu'objet.

Cette fois donc, elle refuse de saisir le désir pour ce qu'il est, elle ne lui donne même pas de nom, elle ne le reconnaît que dans la mesure où il se transcende vers l'admiration, l'estime, le respect et où il s'absorbe tout entier dans les formes les plus élevées qu'il produit, au point de n'y figurer plus comme une sorte de chaleur et de densité.

Mais voici qu'on lui prend la main. Cet acte de son interlocuteur risque de changer la situation en appelant une décision immédiate : abandonner cette main, c'est consentir de soi-même au flirt, c'est s'engager. La retirer, c'est rompre cette harmonie trouble et instable qui fait le charme de l'heure. Il s'agit de reculer le plus loin possible l'instant de la décision. On sait ce qui se produit alors : la jeune femme abandonne sa main, mais ne s'aperçoit pas qu'elle l'abandonne. Elle ne s'en aperçoit pas parce qu'il se trouve par hasard qu'elle est, à ce moment, tout esprit. Elle entraîne son interlocuteur jusqu'aux régions les plus élevées de la spéculation sentimentale, elle parle de la vie, de sa vie, elle se montre sous son aspect essentiel : une personne, une conscience. Et pendant ce temps, le divorce du corps et de l'âme est accompli ; la main repose inerte entre les mains chaudes de son partenaire : ni consentante ni résistante - une chose.

Nous dirons que cette femme est de mauvaise foi. Mais nous voyons aussitôt qu'elle use de différents procédés pour se maintenir dans cette mauvaise foi. Elle a désarmé les conduites de son partenaire en les réduisant à n'être que ce qu'elles sont, c'est-à-dire exister sur le mode de l'en-soi. Mais elle se permet de jouir de son désir, dans la mesure où elle le saisira comme n'étant pas ce qu'il est, c'est-à-dire où elle en reconnaîtra la transcendance. Enfin, tout en sentant profondément la présence de son propre corps - au point d'être troublée peut-être - elle se réalise comme n'étant pas son propre corps et elle le contemple de son haut comme un objet passif auquel des événements peuvent arriver, mais qui ne saurait ni les provoquer ni les éviter, parce que tous ses possibles sont hors de lui. Quelle unité trouvons-nous dans ces différents aspects de la mauvaise foi ? C'est un certain art de former des concepts contradictoires, c'est-à-dire qui unissent en eux une idée et la négation de cette idée ».

Sartre, *L'être et le néant*, I, ch. II « La mauvaise foi », p. 91-92, Gallimard, 1943.

B) TEXTE 2. SPINOZA, LA PIERRE

« J'appelle libre [...] une chose qui est et agit par la seule nécessité de sa nature ; contrainte, celle qui est déterminée par une autre à exister et à agir d'une certaine façon déterminée. [...]

Pour rendre cela clair et intelligible, concevons une chose très simple : une pierre par exemple reçoit d'une cause extérieure qui la pousse, une certaine quantité de mouvement et, l'impulsion de la cause extérieure venant à cesser, elle continuera à se mouvoir nécessairement. Cette persistance de la pierre dans le mouvement est une contrainte, non parce qu'elle est nécessaire, mais parce qu'elle doit être définie par l'impulsion d'une cause extérieure. Et ce qui est vrai de la pierre il faut l'entendre de toute

chose singulière, quelle que soit la complexité qu'il vous plaise de lui attribuer, si nombreuses que puissent être ses aptitudes, parce que toute chose singulière est nécessairement déterminée par une cause extérieure à exister et à agir d'une certaine manière déterminée.

Concevez maintenant, si vous le voulez bien, que la pierre, tandis qu'elle continue de se mouvoir, pense et sache qu'elle fait effort, autant qu'elle peut, pour se mouvoir. Cette pierre assurément, puisqu'elle a conscience de son effort seulement et qu'elle n'est en aucune façon indifférente, croira qu'elle est très libre et qu'elle ne persévère dans son mouvement que parce qu'elle le veut. Telle est cette liberté humaine que tous se vantent de posséder et qui consiste en cela seul que les hommes ont conscience de leurs appétits et ignorent les causes qui les déterminent. Un enfant croit librement appéter le lait, un jeune garçon irrité vouloir se venger et, s'il est poltron, vouloir fuir. Un ivrogne croit dire par un libre décret de son âme ce qu'ensuite, revenu à la sobriété, il aurait voulu taire. De même un délirant, un bavard, et bien d'autres de la même farine, croient agir par un libre décret de l'âme et non se laisser contraindre. »

Spinoza, *Lettre LVIII à Schueller* (1674), trad. Ch. Appuhn, in *Œuvres*, vol. IV, Garnier-Flammarion, 1966, p. 303-304.

C) TEXTE 3. MARX, LE TRAVAIL DE L'ABEILLE

Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle de puissance naturelle. Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, têtes et mains, il les met en mouvement, afin de s'assimiler des matières en leur donnant une forme utile à sa vie... Nous ne nous arrêtons pas à cet état primordial du travail où il n'a pas encore dépouillé son mode purement instinctif. Notre point de départ, c'est le travail sous une forme qui appartient exclusivement à l'homme. Une araignée fait des opérations qui ressemblent à celles du tisserand, et l'abeille confond par la structure de ses cellules de cire l'habileté de plus d'un architecte. Mais ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat auquel le travail aboutit préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur. Ce n'est pas seulement qu'il opère un changement de forme dans les matières naturelles ; il y réalise du même coup son propre but dont il a conscience, qui détermine comme loi son mode d'action, et auquel il doit subordonner sa volonté.

Marx, *Le Capital*, 1867.

D) TEXTE 4. LOCKE, L'IDENTITÉ

Pour trouver en quoi consiste l'identité personnelle, il faut voir ce qu'emporte le mot de personne. C'est, à ce que je crois, un être pensant et intelligent, capable de raison et de réflexion, et qui se peut considérer soi-même comme le même, comme une même chose qui pense en différents temps et en différents lieux ; ce qu'il fait uniquement par le sentiment qu'il a de ses propres actions, lequel est inséparable de la pensée, et lui est, ce me semble, entièrement essentiel, étant impossible à quelque être que ce soit d'apercevoir sans s'apercevoir qu'il aperçoit. Lorsque nous voyons, que nous entendons, que nous flairons, que nous goûtons, que nous sentons, que nous méditons, ou que nous voulons quelque chose, nous le connaissons à mesure que nous le faisons. Cette connaissance accompagne toujours nos sensations et nos perceptions présentes ; et c'est par là que chacun est à lui-même ce qu'il appelle soi-même. On ne considère pas, dans ce cas, si le même soi est continué dans la même substance, ou dans diverses substances. Car puisque la conscience accompagne toujours la pensée, et que c'est là ce qui fait que chacun est ce qu'il nomme soi-même, et par où il se distingue de toute autre chose pensante : c'est aussi en cela seul que consiste l'identité personnelle, ou ce qui fait qu'un être raisonnable est toujours le même. Et aussi loin que cette conscience peut s'étendre sur les actions ou les pensées déjà passées, aussi loin s'étend l'identité de cette personne : le soi est présentement le même qu'il était alors, et cette action

passée a été faite par le même soi que celui qui se la remet à présent dans l'esprit.

John Locke, *Essai concernant l'entendement humain*, 1694, Livre II, chapitre 27.

E) TEXTE 5. AUGUSTIN, LA MÉMOIRE

Et j'arrive aux grands espaces et aux vastes palais de la mémoire, où se trouvent les trésors des innombrables images apportées par la perception de toutes sortes d'objets. Là est emmagasiné tout ce que construit aussi notre esprit, soit en agrandissant, soit en diminuant, soit en modifiant de quelque façon les objets atteints par les sens, et toute autre image déposée là et mise en réserve, qui n'est pas encore engloutie et ensevelie dans l'oubli. Quand je suis dans ce palais, j'appelle les souvenirs pour que se présentent tous ceux que je désire. Certains s'avancent à l'instant; certains se font chercher assez longtemps et comme arracher à des sortes d'entrepôts plus secrets; certains arrivent par bandes qui se ruent, et, alors que c'est un autre que l'on demande et que l'on cherche, ils bondissent en plein milieu avec l'air de dire « Peut-être que c'est nous ? » Et la main de mon cœur les chasse du visage de ma mémoire, jusqu'à ce que se dégage de l'obscurité celui que je désire et qu'il s'avance sous mes yeux au sortir de sa cachette. D'autres souvenirs se portent devant moi, sans difficulté, en files bien rangées, selon l'ordre d'appel; ceux qui apparaissent les premiers disparaissent devant les suivants, et en disparaissant ils se mettent en réserve, prêts à reparaître quand je le désirerai. Voilà pleinement ce qui se passe, quand je raconte quelque chose de mémoire.

Dans ce palais, distinctes et rangées par espèces, se trouvent conservées toutes les sensations qui ont pénétré, chacune par sa voie propre: ainsi la lumière, et toutes les couleurs et formes des corps, par les yeux; par les oreilles, les sons de tous genres; toutes les odeurs, par la voie des narines; toutes les saveurs par la voie de la bouche; et par le sens répandu dans tout le corps, ce qui est dur et ce qui est mou, ce qui est chaud ou froid, moelleux ou rugueux, lourd ou léger, que ce soit extérieur ou intérieur au corps. Toutes ces choses, la mémoire les recueille, pour les évoquer derechef au besoin et les repasser, dans ses vastes abris, dans le secret de je ne sais quels inexplicables replis. Et toutes, chacune par sa porte, entrent en elle et y constituent un dépôt. Pourtant elles n'entrent pas elles-mêmes, mais ce sont les images des objets perçus qui sont là, prêtes à répondre à la pensée quand elle les rappelle. Comment ces images se sont formées, qui peut le dire ? Encore que l'on voie clairement par quels sens elles ont été captées, puis serrées au-dedans. Ainsi, même quand je me trouve dans l'obscurité et le silence, j'évoque en ma mémoire, si je veux, des couleurs, et je distingue le blanc du noir, et d'autres couleurs entre elles, si je veux. Aucune incursion des sons ne vient troubler la contemplation de ce que j'ai happé par les yeux. Pourtant, les sons eux aussi sont là, mais comme à part et tapis dans un coin; car, eux aussi, je les appelle, si cela me plaît, et les voilà sur-le-champ. La langue au repos et le gosier muet, je chante autant que je veux; les images des couleurs ont beau être là, elles ne s'interposent pas, elles n'interrompent pas, tandis que je reprends un autre trésor, celui qui a coulé en moi par les oreilles. Ainsi des autres sensations que les autres sens ont ramassées et amassées, je me les rappelle à ma guise. Je distingue l'arôme des lys de celui des violettes sans rien flairer; et je préfère le miel au raisiné, le poli au rugueux, sans rien goûter ni toucher en ce moment, mais en me souvenant.

C'est au-dedans que j'accomplis ces actes, dans la cour immense du palais de ma mémoire. Oui, là, le ciel et la terre et la mer sont à ma disposition, avec toutes les sensations que j'ai pu trouver en eux, hormis celles que j'ai oubliées. Là, je me rencontre aussi moi-même ; je me souviens de moi, de ce que j'ai fait, quand et où je l'ai fait et quelle impression j'ai ressentie quand je le faisais. Là se trouve tout ce dont j'ai fait l'expérience ou que j'ai cru, et dont je me souviens. De la même abondante réserve, je tire également par ressemblance avec les choses dont j'ai fait l'expérience ou auxquelles, d'après cette expérience, j'ai cru, je tire d'autres et d'autres images ; je les relie moi-même à la trame du passé et, de là, je tisse même celle de l'avenir, actes, événements, espérances; et je pense et repense tout cela comme si c'était du présent. « Je ferai ceci ou cela », me dis-je en moi-même, là, dans les replis immenses de mon esprit, pleins d'images de choses si nombreuses et si grandes et il s'ensuit ceci ou cela. « Oh! s'il arrivait ceci ou cela ! ». Que Dieu écarte ceci ou cela » Voilà ce que je dis en moi-même, et, dès que je le dis, se

présentent les images de tout ce que je dis, jaillissant de ce même trésor de la mémoire ; je ne dirais absolument rien de tout cela, si elles m'avaient manqué.

Elle est grande cette puissance de la mémoire, excessivement grande, mon Dieu ! C'est un sanctuaire vaste et sans limite ! Qui en a touché le fond ? Et cette puissance est celle de mon esprit; elle tient à ma nature, et je ne puis pas moi-même saisir tout ce que je suis. L'esprit est donc trop étroit pour se posséder lui-même ! Mais alors où est ce qu'il ne peut saisir de lui ? Serait-ce en dehors de lui-même ? et non en lui-même ? Comment donc ne le saisit-il pas ? Cette question soulève en moi un grand étonnement: la stupeur s'empare de moi.

Saint Augustin, *Les Confessions*, Livre X, chap. 8, trad. Moreau (397-401).

F) TEXTE 6. SCHOPENHAUER, L'AVEUGLEMENT À SOI-MÊME

Souvent nous ne savons pas ce que nous souhaitons ou ce que nous craignons. Nous pouvons caresser un souhait pendant des années entières, sans nous l'avouer, sans même en prendre clairement conscience ; c'est que l'intellect n'en doit rien savoir, c'est qu'une révélation nous semble dangereuse pour notre amour-propre, pour la bonne opinion que nous tenons à avoir de nous-mêmes ; mais quand ce souhait vient à se réaliser, notre propre joie nous apprend, non sans nous causer une certaine confusion, que nous appelions cet événement de tous nos voeux ; tel est le cas de la mort d'un proche parent dont nous héritons.

Et quant à ce que nous craignons, nous ne le savons souvent pas, parce que nous n'avons pas le courage d'en prendre clairement conscience. Souvent même nous nous trompons entièrement sur le motif véritable de notre action ou de notre abstention, jusqu'à ce qu'un hasard nous dévoile le mystère. Nous apprenons alors que nous nous étions mépris sur le motif véritable, que nous n'osions pas nous l'avouer, parce qu'il ne répondait nullement à la bonne opinion que nous avons de nous-mêmes. Ainsi, nous nous abstenons d'une certaine action, pour des raisons purement morales à notre avis ; mais après coup nous apprenons que la peur seule nous retenait, puisque, une fois tout danger disparu, nous commettons cette action.

Schopenhauer, *Le monde comme volonté et comme représentation*, 1818.

G) TEXTE 7. CIORAN, MIETTES PHILOSOPHIQUES

Je ne fais rien, c'est entendu. Mais je vois les heures passer — ce qui vaut mieux que d'essayer de les remplir.

Des arbres massacrés. Des maisons surgissent. Des gueules, des gueules partout. L'homme s'étend. L'homme est le cancer de la terre.

On doit se ranger du côté des opprimés en toute circonstance, même quand ils ont tort, sans pourtant perdre de vue qu'ils sont pétris de la même boue que leurs oppresseurs.

N'a de convictions que celui qui n'a rien approfondi.

Le progrès est l'injustice que chaque génération commet à l'égard de celle qui l'a précédée.

Ce n'est pas la peur d'entreprendre, c'est la peur de réussir, qui explique plus d'un échec.

Il ne faut pas s'astreindre à une œuvre, il faut seulement dire quelque chose qui puisse se murmurer à l'oreille d'un ivrogne ou d'un mourant.

Je sais que ma naissance est un hasard, un accident risible, et cependant, dès que je m'oublie, je me comporte comme si elle était un événement capital, indispensable à la marche et à l'équilibre du monde.

Nous avons perdu en naissant autant que nous perdrons en mourant. Tout.

L'homme accepte la mort, mais non l'heure de sa mort.

Mourir n'importe quand, sauf quand il faut que l'on meure.

E. Cioran, *De l'inconvénient d'être né*, 1973.

H) TEXTE 8. NIETZSCHE, L'ÉTERNEL RETOUR

« Que serait-ce si, de jour ou de nuit, un démon te suivait une fois dans la plus solitaire de tes solitudes et te disait : 'Cette vie, telle que tu la vis actuellement, telle que tu l'as vécue, il faudra que tu la revives encore une fois, et une quantité innombrable de fois ; et il n'y aura en elle rien de nouveau, au contraire ! Il faut que chaque douleur et chaque joie, chaque pensée et chaque soupir, tout l'infiniment grand et l'infiniment petit de ta vie reviennent pour toi, et tout cela dans la même suite et le même ordre – cette araignée et ce clair de lune entre les arbres là aussi et aussi cet instant et moi-même. L'éternel sablier de l'existence sera tourné à nouveau – et toi avec lui, poussière des poussières. – Si cette pensée prenait de la force sur toi, tel que tu es, elle te transformerait peut-être, mais peut-être t'anéantirait-elle aussi ; la question 'veux-tu cela encore une fois et une quantité innombrable de fois ?', cette question, en tout et pour tout, pèserait sur toutes tes actions d'un poids formidable ! Ou alors combien il te faudrait aimer la vie, combien il faudrait que tu t'aimes toi-même, pour ne plus désirer autre chose que cette suprême et éternelle consécration ! »

Nietzsche, *Le Gai Savoir*, § 341, 1882.

I) TEXTE 9. DIDEROT, LA MORALE DES AVEUGLES

Il a la mémoire des sons à un degré surprenant ; et les visages ne nous offrent pas une diversité plus grande que celle qu'il observe dans les voix. Elles ont pour lui une infinité de nuances délicates qui nous échappent, parce que nous n'avons pas, à les observer, le même intérêt que l'aveugle. Il en est pour nous de ces nuances comme de notre propre visage. De tous les hommes que nous avons vus, celui que nous nous rappellerions le moins, c'est nous-même. Nous n'étudions les visages que pour reconnaître les personnes ; et si nous ne retenons pas le nôtre, c'est que nous ne serons jamais exposés à nous prendre pour un autre, ni un autre pour nous. D'ailleurs les secours que nos sens se prêtent mutuellement les empêchent de se perfectionner. Cette occasion ne sera pas la seule que j'aurai d'en faire la remarque.

Notre aveugle nous dit, à ce sujet, qu'il se trouverait fort à plaindre d'être privé des mêmes avantages que nous, et qu'il aurait été tenté de nous regarder comme des intelligences supérieures, s'il n'avait éprouvé cent fois combien nous lui cédions à d'autres égards. Cette réflexion nous en fit faire une autre. Cet aveugle, dites-nous, s'estime autant et plus peut-être que nous qui voyons : pourquoi donc, si l'animal raisonne, comme on n'en peut guère douter, balançant ses avantages sur l'homme, qui lui sont mieux connus que ceux de l'homme sur lui, ne porterait-il pas un semblable jugement ? Il a des

bras, dit peut-être le moucheron, mais j'ai des ailes. S'il a des armes, dit le lion, n'avons-nous pas des ongles ? L'éléphant nous verra comme des insectes ; et tous les animaux, nous accordant volontiers une raison avec laquelle nous aurions grand besoin de leur instinct, se prétendent doués d'un instinct avec lequel ils se passent fort bien de notre raison. Nous avons un si violent penchant à surfaire nos qualités et à diminuer nos défauts, qu'il semblerait presque que c'est à l'homme à faire le traité de la force, et à l'animal celui de la raison.

Quelqu'un de nous s'avisa de demander à notre aveugle s'il serait content d'avoir des yeux : « Si la curiosité ne me dominait pas, dit-il, j'aimerais bien autant avoir de longs bras : il me semble que mes mains m'instruiraient mieux de ce qui se passe dans la lune que vos yeux ou vos télescopes ; et puis les yeux cessent plus tôt de voir que les mains de toucher. Il vaudrait donc bien autant qu'on perfectionnât en moi l'organe que j'ai, que de m'accorder celui qui me manque.

(...)

Comme je n'ai jamais douté que l'état de nos organes et de nos sens n'ait beaucoup d'influence sur notre métaphysique et sur notre morale, et que nos idées les plus purement intellectuelles, si je puis parler ainsi, ne tiennent de fort près à la conformation de notre corps, je me mis à questionner notre aveugle sur les vices et sur les vertus. Je m'aperçus d'abord qu'il avait une aversion prodigieuse pour le vol ; elle naissait en lui de deux causes : de la facilité qu'on avait de le voler sans qu'il s'en aperçût ; et plus encore, peut-être, de celle qu'on avait de l'apercevoir quand il volait. Ce n'est pas qu'il ne sache très bien se mettre en garde contre le sens qu'il nous connaît de plus qu'à lui et qu'il ignore la manière de bien cacher un vol. Il ne fait pas grand cas de la pudeur : sans les injures de l'air, dont les vêtements le garantissent, il n'en comprendrait guère l'usage ; et il avoue franchement qu'il ne devine pas pourquoi l'on couvre plutôt une partie du corps qu'une autre, et moins encore par quelle bizarrerie on donne entre ces parties la préférence à certaines, que leur usage et les indispositions auxquelles elles sont sujettes demanderaient que l'on tînt libres. Quoique nous soyons dans un siècle où l'esprit philosophique nous a débarrassés d'un grand nombre de préjugés, je ne crois pas que nous en venions jamais jusqu'à méconnaître les prérogatives de la pudeur aussi parfaitement que mon aveugle. Diogène n'aurait point été pour lui un philosophe.

Comme de toutes les démonstrations extérieures qui réveillent en nous la commisération et les idées de la douleur, les aveugles ne sont affectés que par la plainte, je les soupçonne, en général, d'inhumanité. Quelle différence y a-t-il pour un aveugle, entre un homme qui urine et un homme qui, sans se plaindre, verse son sang ? Nous-mêmes, ne cessons-nous pas de compatir lorsque la distance ou la petitesse des objets produit le même effet sur nous que la privation de la vue sur les aveugles ? tant nos vertus dépendent de notre manière de sentir et du degré auquel les choses extérieures nous affectent ! Aussi je ne doute point que, sans la crainte du châtement, bien des gens n'eussent moins de peine à tuer un homme à une distance où ils ne le verraient gros que comme une hirondelle, qu'à égorger un bœuf de leurs mains. Si nous avons de la compassion pour un cheval qui souffre, et si nous écrasons une fourmi sans aucun scrupule, n'est-ce pas le même principe qui nous détermine ? Ah, madame ! que la morale des aveugles est différente de la nôtre ! que celle d'un sourd différerait encore de celle d'un aveugle, et qu'un être qui aurait un sens de plus que nous trouverait notre morale imparfaite, pour ne rien dire de pis !

Diderot, *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, 1749.

J) TEXTE 10. MICHEL FOUCAULT, L'ENCYCLOPÉDIE CHINOISE

« Ce livre a son lieu de naissance dans un texte de Borges. Dans le rire qui secoue à sa lecture toutes les familiarités de la pensée – de la nôtre : de celle qui a notre âge et notre géographie –, ébranlant toutes les surfaces ordonnées et tous les plans qui assagissent pour nous le foisonnement des êtres, faisant vaciller et inquiétant pour longtemps notre pratique millénaire du Même et de l'Autre. Ce texte cite « une certaine encyclopédie chinoise » [*Le Marché céleste des connaissances bénévoles*, chez Franz Kuhn] où il est écrit que « les animaux se divisent en : a) appartenant à l'Empereur, b) embaumés, c) apprivoisés, d) cochons de lait, e) sirènes, f) fabuleux, g) chiens en liberté, h) inclus dans la présente classification, i) qui

s'agitent comme des fous, j) innombrables, k) dessinés avec un pinceau très fin en poils de chameau, l) et caetera, m) qui viennent de casser la cruche, n) qui de loin semblent des mouches ». Dans l'émerveillement de cette taxinomie, ce qu'on rejoint d'un bond, ce qui, à la faveur de l'apologue, nous est indiqué comme le charme exotique d'une autre pensée, c'est la limite de la nôtre : l'impossibilité nue de penser cela.

Dans l'émerveillement de cette taxinomie, ce qu'on rejoint d'un bond, ce qui, à la faveur de l'apologue, nous est indiqué comme le charme exotique d'une autre pensée, c'est la limite de la nôtre : l'impossibilité nue de penser cela. Qu'est-il donc impossible de penser, et de quelle impossibilité s'agit-il ? A chacune de ces singulières rubriques, on peut donner sens précis et contenu assignable ; quelques-unes enveloppent bien des êtres fantastiques - animaux fabuleux ou sirènes ; mais justement en leur faisant place à part, l'encyclopédie chinoise en localise les pouvoirs de contagion; elle distingue avec soin les animaux bien réels (qui s'agitent comme des fous ou qui viennent de casser la cruche) et ceux qui n'ont leur site que dans l'imaginaire. Les dangereux mélanges sont conjurés, les blasons et les fables ont rejoint leur haut lieu; pas d'amphibie inconcevable, pas d'aile griffue, pas d'immonde peau squameuse, nulle de ces faces polymorphes et démoniaques, pas d'haleine de flammes. La monstruosité ici n'altère aucun corps réel, ne modifie en rien le bestiaire de l'imagination; elle ne se cache dans la profondeur d'aucun pouvoir étrange. Elle ne serait même nulle part présente en cette classification si elle ne se glissait dans tout l'espace vide, dans tout le blanc interstitiel qui sépare les êtres les uns des autres. Ce ne sont pas les animaux « fabuleux » qui sont impossibles, puisqu'ils sont désignés comme tels, mais l'étroite distance selon laquelle ils sont juxtaposés aux chiens en liberté ou à ceux qui de loin semblent des mouches. Ce qui transgresse toute imagination, toute pensée possible, c'est simplement la série alphabétique (a, b, c, d) qui lie à toutes les autres chacune de ces catégories ».

Michel Foucault, L'introduction à *Les mots et les choses*, 1966.