

## L'expérience d'un dispositif pédagogique de cinéphilosophie pour construire une réflexion en commun. Du sensible aux compétences.

### Intervention dans l'atelier « Articuler l'individu et le collectif »

**Rémy David**

Professeur de Philosophie

[remy david@free.fr](mailto:remy david@free.fr)

La réflexion qui suit provient d'années d'expérimentation, au Clept tout d'abord, qui m'a permis d'en constituer la matrice, que j'ai essaimée et perfectionnée par la suite dans un établissement traditionnel à Nîmes, en l'expérimentant avec une trentaine de classes de seconde depuis six ans, et parallèlement depuis cinq années en atelier hebdomadaire en Maison d'arrêt. Elle consiste à analyser un film en classe, afin d'en dégager les éléments qui permettraient de philosopher. Il s'agit donc dans un même mouvement, de chercher à apprendre aux élèves à découvrir le questionnement philosophique à y goûter et à le pratiquer ; à apprendre à regarder un film comme une œuvre de pensée, et non seulement comme un divertissement narratif et très émotif ; à expérimenter une réflexion collective ; à analyser une œuvre culturelle et esthétique.

Le dispositif choisi et construit au fil des ans est relativement spécifique dans le paysage de la « Cinéphilosophie ». Le film est traité comme une œuvre de pensée complexe qu'il s'agira d'analyser. Pour ce faire, l'œuvre est décomposée, tronçonnée – mutilée penseront certains – en ce sens qu'elle est visionnée scène par scène, ou par séquence courtes, et mise en mots, en répondant à trois questions : « qu'avons-nous vu dans cette scène ? », « qu'avons-nous compris ? », « que nous nous invite-t-elle, nous incite-t-elle à questionner, à réfléchir ? ». Description et récit, compréhension et interprétation, questionnement et réflexion (problématisation et conceptualisation) sont les opérations intellectuelles visées et déployées. Le filmique se tisse avec le littéraire et le philosophique.

### Sensibilité et imagination

En introduisant un questionnement philosophique en classe de seconde, je pensais travailler de manière adaptée la problématisation et la conceptualisation, donc en bref dans une perspective de rationalisation ouverte d'une pensée complexe, au moyen d'une réflexion collective, et d'un support cinématographique : analyser une œuvre (et non en faire le prétexte à philosopher). Or, j'ai été confronté au fait qu'il était inutile d'essayer de penser *sur*, lorsque les élèves n'avaient pas, pour une bonne partie d'entre eux, compris ce qu'ils avaient vu. La première étape était donc de raconter et décrire ce qui avait été vu, ce qui peut se formuler ainsi : passer du vécu silencieux de spectateur à l'expérience du film ou de la scène visionnée, dans une verbalisation qui met à distance et en commun. Et de ce fait, décrire et raconter ont été des « compétences » travaillées, mais qui se sont surtout avérées révélatrices de compétences sensibles inenvisagées. Pour raconter, il va falloir discriminer ce qui fait sens, ce qui touche et émeut, distinguer le

« vu » du suggéré et du déduit, et donc apprendre à devenir sensible à tout ce qui se passe sur l'écran, mais aussi en nous, comme machine émotive et compréhensive. Or c'est là tout un travail éducatif qui n'est en général traité que très marginalement, et rarement systématiquement au lycée : se rendre sensible au clair obscur, à la structuration de l'image, à la complexité d'un personnage, à son évolution, autrement dit également à la manière dont l'œuvre interroge et bouscule nos cadres perceptifs et nos préjugés, et donc apprendre à regarder. Cette **éducation au regard** est bien entendu un objectif central de cette exploration philosophante en seconde, mais elle suppose un travail sur l'acuité sensible que je n'avais pas anticipé : les élèves ne comprennent pas ce qu'ils voient, ils n'aperçoivent pas ou identifient mal, n'opèrent pas les liens logiques suggérés. Travailler un film suppose de travailler sur ce que Jacques Rancière nomme en politique un « partage du sensible », pour rappeler combien la politique met en jeu une « esthétique » au sens étymologique, un partage du visible et de l'invisible ; or c'est la matière même du film comme objet.

Ma deuxième découverte fut effectuée en imaginant un dispositif qui puisse permettre de travailler un film avec des séquences d'une heure : il fallait le tronçonner scène par scène, donc l'analyser. L'approche synthétique d'un visionnage suivi d'une discussion réflexive, cherchant à passer d'un « modèle » classique de ciné-club à un atelier philosophant, m'était devenu impossible. Cela s'est révélé très heuristique. Ce procédé analytique – qui torture l'appréhension holiste de l'œuvre – produit un effet d'étirement indéfini de la scène, et de ses effets affectifs. Allait-on perdre le sens, le suspens ? C'est l'inverse qui se produit, en introduisant un délai indéfini, on rend explicite les opérations de pensée inaperçues mais requises pour comprendre le film. Ce faisant on l'ouvre à ses potentialités, à ses virtualités, autrement dit à l'ensemble des projections imaginatives et affectives qu'il requiert. Cette exploration collective fut une découverte tant pour moi que pour les élèves, qui exhibe les choix scénaristiques, et ceux des personnages. Elle permet de montrer que l'on pense alors qu'on pensait n'être que passif en regardant le film. Cela se révèle d'autant plus quand le montage propose des scènes dont le sens ne sera fourni qu'ultérieurement : les hypothèses heuristiques sont formulées et travaillées comme autant de sentiers qui bifurquent, d'ouvroir de films potentiels.

La troisième « étape » ou approche s'est imposée d'elle-même : puisque nous imaginions collectivement des suites, des logiques, faisant de la fiction une réalité, ou une vérité provisoire, pourquoi ne pas travailler cette imagination, si absente du lycée, et explorer une dimension créatrice de l'écriture, tellement normalisée et finalisée au lycée. L'écriture de scénarii, avec ou sans contrainte, ouvrait à cette dimension, et m'amenait à « marcher sur les plates bandes » des enseignants de littérature (sans être compétent pour). Il fallait s'autoriser d'être lecteur et spectateur, un critique lambda et non technique, pour travailler ces écrits, dans leur langue, leur complexité, leur vraisemblance, leur cohérence et leur consistance. Ce qui s'avère passionnant, c'est de travailler avec eux sur la variété de leurs imaginaires projetés : ceux dont le seul horizon est le film d'action ou d'aventure, ceux dont la romance est le centre de l'œuvre, ceux qui cherchent la fin heureuse, ceux qui ont le sens du suspens ou de l'intrigue, les sensibles au tragique, les satiristes, ceux qui cherchent un message à exprimer... On peut bien entendu formuler l'hypothèse que « comme je regarde, j'écris », mais ce qui m'importait c'était d'une part de constituer un imaginaire commun, pluriel et modal, et d'autre part de les amener dans le cours de l'année à revenir sur l'exercice, pour voir comme ils progressent, enrichissent, complexifient, s'autorisent à inventer un film auxquels nous croirions davantage<sup>1</sup>.

Ainsi, parti pour un travail de rationalisation d'une œuvre, je me retrouve à faire explorer des dimensions plus proprement littéraires, liés à des écrits d'invention, qui sont peu déployés au lycée en dehors des

---

<sup>1</sup>Quantitativement, on est passé de production d'un quart de page, jusqu'à une demi page, à des productions aux deux tiers de l'année de deux ou trois pages en moyenne. Cela montre combien l'écrit a davantage été pris au sérieux, et l'exercice mieux décodé, et a fini par faire sens.

options spécifiquement artistiques (littérature, théâtre, cinéma-audiovisuel, etc.). Cette sérendipité nous mène-t-elle en territoires illégitimes ? Peut-être, mais dans la mesure où il s'agit notamment de rendre sensible les élèves à l'écriture du film, à son sens du détail inscrits dans une dynamique d'ensemble, les soumettre à ce travail, puis le critiquer (de manière bienveillante et constructive) participe certainement de leur appropriation des enjeux et des critères que leur analyse des œuvres devra déployer. Ainsi ai-je expérimenté ce travail de la sensibilité (aux silences dans certains films, aux sentiments et émotions retenues, à certaines constructions formelles de l'image ou de la narration), de la construction des affects du spectateur qu'ils sont, comme aux pensées et raisonnements implicites (sous-entendus m'écrivent-ils), donc inconscients (au sens descriptif).

C'est pourquoi, je pense que dans d'autres approches, d'autres domaines, la philosophie en amont de la terminale devrait s'autoriser à explorer ce qui n'est pas elle, ce qui lui échappe car cela me semble participer des éléments qui permettent de traduire l'image assez aride ou abstraite du langage philosophique dans une langue d'expérience commune.

Serge Boimare parle d'imager les pensées pour leur donner une contenance, offrir une prise sur elles. Il pointe comme une nécessité pour pouvoir penser de développer la « capacité imageante », i.e. « la possibilité pour un enfant de traduire dans ses propres images le problème posé, la phrase à déchiffrer, la règle à appliquer, le théorème à maîtriser... Cette opération mentale va permettre d'alimenter le fonctionnement intellectuel en représentations de plus ou moins bonne qualité. Elle joue un rôle primordial pour donner du sens aux savoirs nouveaux et les raccrocher à ce qui est déjà connu »<sup>2</sup>. Ceux qu'il nomme les « enfants empêchés de penser » sortent de l'école en ayant des défaillances de ce côté-là. De manière moins visible, car nous avons en terminale des élèves ayant passé le filtre des apprentissages fondamentaux, nous pouvons expérimenter que le travail sur les films va pouvoir permettre de renouer avec une représentation de ce dont il est question en philosophie. La langue des auteurs comme des professeurs est de plus en plus éloignée de ce qu'ils parviennent à comprendre, et le travail représentatif d'une pensée dramaturgique, narrative, constitue un encodage qui médiatise et favorise l'accès aux concepts, en éveillant des ressorts affectifs, sensibles et émotifs que mobilisent peu les objets philosophiques déjà élaborés.

Je formulerais volontiers l'**hypothèse** pour les sciences humaines, sociales et éducatives que l'enseignement de philosophie souffre de résistances à penser telles que les formules de Boimare, et que le travail sur le film permet d'appivoiser certaines de ces résistances, liées à des insécurités psychiques qui se révèlent dans leur intensité maximale dans la discipline philosophique au Lycée. Ainsi, le travail de sensibilisation, d'imagination et de créativité, de récit et de description, comme support d'une pensée qui met en insécurité me semble relever du même travail qu'opère Serge Boimare avec les mythes et autres grands récits initiatiques, qui permettent de se représenter ce qui est habituellement source d'angoisse et qui court-circuite la pensée, en en faisant quelque chose de chaud (donc qui attise la curiosité) mais non plus brûlant (qui interdit la curiosité). Le travail sur ces opérations intellectuelles et ces compétences me semblent constituer un levier pour lever certaines de ces résistances classique au cours de philosophie en classe de terminale, qui ressemblent aux descriptions de l'empêchement de penser que Serge Boimare effectue au collège.

En outre, cette approche me semble renouer avec tout un pan de la culture humaniste que le lycée délègue quasi entièrement aux enseignants de lettres (et très secondairement d'histoire), mais dans des champs relativement restreints, et que cette entrée déscolarisée et dénormalisée permet d'enrichir, voire de

---

<sup>2</sup>Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, 2008, Dunod, avec la collaboration de Samuel Socquet-Juglard, page 63.

rejouer. Entrer dans la complexité d'un objet culturel auquel on s'acculture collectivement, c'est également l'un des ressorts de l'approche de Boimare, puisqu'il prône une médiation par la culture pour amener à penser ces enfants qui y résistent. Au lieu de découper des objets en parcelles vidées de leur sens et de leur visée globale, puisque le lycée ne donne le plus souvent accès qu'à ces objets démembrés, à des rondelles d'œuvres, pourquoi ne pas s'installer dans la globalité et la complexité d'un objet qui échappe à tout programme, mais qui invite résolument à penser ensemble, à ressentir comme à se questionner ?

## Des compétences en travail

J'aurais une première remarque qui peut sembler un peu étrange, mais je suis « assez mal à l'aise » avec les compétences. En 2002, j'avais proposé aux rencontres de Rennes sur les Nouvelles pratiques philosophiques (NPP), une approche en termes de « compétences » ; mais j'ai cessé d'y croire quasiment en les formulant, car je doute profondément de la transférabilité des compétences construites en philosophie. Si les élèves ont appris à problématiser l'identité et le temps, pourquoi sauraient-ils problématiser le vivant ou l'art ? S'ils peuvent conceptualiser la liberté, ils ne parviennent à concevoir la vérité, etc. Le transfert est éminemment problématique. Et pourtant je ne conçois pas l'enseignement de la philosophie comme un enseignement de la philosophie, je travaille le « philosopher » des élèves, ce qui suppose une appréhension globale de la pensée problématisée et conceptuelle, mais également des compétences isolables et travaillables. La compétence me semble donc à la fois indispensable et problématique à penser.

## Qu'est-ce qu'analyser ?

Mon hypothèse de départ était que le lycée se différencie du collège par le passage du récit et de la description à l'analyse (des textes, des images, des œuvres culturelles et de l'esprit en général). Cela était totalement arbitraire – ne sortait d'aucun B.O. dûment travaillé, ni de la lecture subtile du socle commun ou de son « équivalent » introuvable au lycée – et provenait d'une manière de (se) représenter l'évolution des exigences intellectuelles entre les deux cycles du secondaire (pour un enseignant habitué à ne fréquenter que les élèves de terminale). Cette compétence m'a semblée évidente dans un tronc commun lycéen (une culture générale à construire) à laquelle la philosophie participerait, aux côtés des disciplines littéraires (française et étrangère) et historiques ou économique-sociologiques, voire sur des œuvres d'objet ou de nature scientifique, si les collègues de sciences venaient à se préoccuper de culture scientifique (ce qui arrive).

Comme je leur affirmais avec beaucoup d'aplomb que nous allons analyser, les élèves ont fini par me demander mais « M'sieur, c'est quoi analyser ? ». En bon prof, je les ai renvoyés à leur incompétence et leur impertinence : eh bien c'est ce qu'on fait sur chaque scène, une fois qu'on l'a racontée. Mais cela n'a pas eu l'heure de les convaincre, surtout quand je leur ai annoncé qu'il fallait me rendre un écrit d'analyse sans récit, ou que le prochain devoir sur table demanderait de l'analyse. Il m'a donc fallu être à la hauteur de mes propres exigences et préciser ce que j'entendais par là. Mais je trouve cela très difficile ; je veux dire qu'il est facile pour moi d'analyser, et de partager une dynamique d'analyse avec les élèves, mais la définir abstraitement, l'explicitier pour que cela soit partageable par ceux qui ne savent comment s'y prendre, c'est loin d'être aisé. Cela suppose une définition claire, et surtout une explicitation des opérations intellectuelles à construire pour y parvenir, et c'est là que la difficulté est importante.

J'ai donc précisé que c'était l'activité qui consiste à examiner attentivement le détail d'une œuvre pour mieux en comprendre la globalité, le fonctionnement et la signification. En l'occurrence, ce que le cinéma nous fait, à nous les spectateurs. Cette analyse n'a donc aucune prétention d'analyse filmique (dans sa

dimension technique), elle consiste à se demander ce qui manquerait si une scène venait à disparaître au montage. Ils m'ont donc produit une analyse de type *narratologique*, qui n'était pas du tout ce que je cherchais à produire. Je leur ai demandé d'analyser un personnage, et ils ont enrichi l'analyse narratologique et la description / présentation du personnage par une lecture *psychologique*. Mais là encore, c'était l'un des éléments de ce que je souhaitais produire, ou auquel je souhaitais les sensibiliser<sup>3</sup>, mais pas le point d'arrivée de ce que je visais à leur faire saisir, et à leur permettre de construire.

L'analyse envisagée comportait certes des éléments d'attention narrative et une activité consistant à *prêter du sens* à ce qu'ils avaient vu, voire à *interpréter*, mais il s'agissait surtout de leur permettre de développer une réflexion ouverte, que très peu d'élèves développent spontanément, et dont ils ne perçoivent pas l'enjeu ni l'intérêt, mais bien les exigences (sans utilité ni véritable signification pour eux). J'ai donc dû enrichir ma palette, pour leur montrer que dans nos analyses, la phase descriptive-narrative était dépassée depuis longtemps, et que nous saissions des aspects de la pensée du film, et de ce qu'il invite à penser, en précisant nos pensées de manière plus rigoureuse afin de nous comprendre et savoir de quoi nous parlions ensemble (démarche conceptualisante), en relevant et généralisant des questions, puis des questionnements qui s'affranchissaient des faits montrés ou relatés, pour être pensés dans leur validité ou leur légitimité. À certains moments, ont été également explorés, comme l'une des dimensions de l'analyse, l'interprétation, qui cherche à dégager un sens caché, ou second, qui excède la simple trame narrative. Ainsi, analyser devenait une activité intellectuelle généraliste, complexe et ouverte, voire indéfinie, sans visée spécifique, mais enrichissante culturellement, car générant des découvertes, des significations insoupçonnées. Cela ne signifie pas qu'ils sachent l'effectuer pertinemment au terme de l'année, mais ils ont aperçu comment, à l'oral comme à l'écrit, elle se développe au cours d'une élaboration qui revient sans cesse sur elle-même pour nuancer, enrichir, préciser, interroger.

De surcroît, peut-être peut-on également envisager l'analyse d'un autre point de vue ? Dans les approches expérimentales de la philosophie, on peut distinguer différents niveaux. Apprendre à penser, peut constituer un premier niveau, où il s'agit de s'exprimer avec certaines règles ; on peut ensuite discuter ; on peut en outre « débattre », confronter les opinions pour dépasser les préjugés (on le trouve dans les activités de « colloques », ou de « procès »<sup>4</sup> qui aspirent à conjuguer une recherche de la vérité et une normativité ; enfin, vient la réflexivité, chère aux philosophes qui en ont fait le critère de « leur » spécificité. Peut-être l'analyse se situe-t-elle à un autre niveau, celui du rapport à l'objet. La réflexivité prend le risque de s'enfermer dans le monde du philosophe qui ne rend plus de comptes qu'à lui-même, comme le pointait Châtelet dans son petit livre sur *La philosophie des professeurs*<sup>5</sup>. Dans l'analyse, ça résiste, car il y a quelque chose en face de nous, qui résiste, mais auquel on peut aussi revenir. Le risque de l'analyse, c'est de dissoudre son objet, de le perdre. En Cinéphilo, on maintient l'objet, et c'est notre point d'ancrage : c'est le même objet du début à la fin, on ne parle pas de réalités différentes, il a donc l'avantage de constituer notre commun. Cette idée de commun est essentielle, car c'est la réalité (co-construite, car co-visionnée et co-discutée) que nous questionnons et réfléchissons ; nous ne travaillons pas les implicites culturels des élèves, car nous revenons à ce que nous avons vu, en disputons et débattons, revoyons au besoin la scène ou la séquence. Cet objet commun est itératif, il revient, nous revoyons les scènes plusieurs fois, et travaillons le fait que revoir n'est jamais voir, surtout après explicitation et mise en commun du vécu. Le maintien de

3Notamment dans le caractère caricatural, archétypique, ou pas d'un personnage, dans son évolution à travers les épreuves qu'il traverse ou pas, dans la réalisation de soi (« deviens ce que tu es » disaient Pindare et Nietzsche), dans les contrepoints et les faire-valoir, etc.

4Telles que les pratiquent notamment les démarches du GFEN. Cf. notamment GFEN Secteur philosophie, *Philosopher, tous capables*, 2005, Lyon, Chronique sociale, 395 pages.

5François Châtelet, *La philosophie des professeurs*, 1970, Paris Grasset, réédité en 10/18, en 1972, 191 pages.

l'objet nous offre la certitude que nous parlons bien de la même chose. Le travail d'explicitation de nos implicites culturels, si nécessaire dans les cours de terminale n'a pas lieu d'être. Nous réfléchissons le film et rien que le film, et c'est la seule réalité que nous avons – on ne travaille pas, par exemple, l'histoire de l'œuvre, de son projet à sa réalisation, avec tous ses aléas et ses déterminants.

Cette analyse impose également un autre rapport au temps : au lieu d'accélérer, comme la culture adolescente médiatico-numérique semble l'imposer, elle ralentit, impose un délai, insupportable à certains, mais si important pour entrer dans le doute, fissurer les pseudo-certitudes et les postures et montrer la complexité, l'ambivalence d'un personnage ou d'une situation, se déprendre de nos attentes de spectateurs happés par la narration et ses tensions, et instruire le temps d'une réflexion collective. On renonce ainsi également aux raccourcis éblouissants du professeur de philosophie confondu avec le philosophe : on est au travail ensemble, et pas dans un show.

### La réflexivité

C'est le lieu commun de l'enseignement de la philosophie : philosopher c'est réfléchir. Or les élèves ont le plus souvent développé, sinon une réflexion, du moins une approche critique de l'école et des cours, qui fait parfois obstacle à la réflexion telle que les enseignants de philosophie cherchent à la développer dans leurs cours. Comment dépasser le malentendu des enseignants de philosophie qui pensent avoir développé, par leur exemple et leur pratique réitérée de leur réflexion face aux élèves, une réflexion chez leurs élèves, et les élèves qui pensent qu'ils savent déjà réfléchir, qu'ils n'ont pas eu besoin d'attendre la philosophie pour penser, et qu'ils peuvent s'affranchir de ses démarches indûment exigeantes pour penser par eux-mêmes, et réfléchir ? Les collègues sont convaincus qu'ils ont développé cette compétence, mais l'on peut constater combien il est difficile que cette compétence se développe si on ne la stimule pas par des exercices récurrents auxquels ils se confrontent. Un collectif peut très bien donner l'illusion qu'une réflexion se développe, alors que seulement un tiers, ou un quart des élèves y participent régulièrement et sont engagés dans l'activité intellectuelle de recherche proposée. Le cours semble ainsi fonctionner, et l'enseignant a le sentiment d'avoir développé la réflexion de ses élèves, mais une proportion très faible d'élèves s'y livrent, et s'y forment. L'autre obstacle est souvent de considérer qu'une prise de parole atteste d'une réflexion en cours, alors qu'un certain nombre d'élèves ont très bien compris que l'enseignant a besoin de réponses, et prennent en conséquence la parole, non pour chercher à entrer dans le questionnement proposé, mais pour « donner le change », ou donner des gages de leur bonne volonté, sans avoir le sentiment de véritablement comprendre ce qui se joue ni de savoir ce qu'ils disent. Ils se cantonnent dans des participations intellectuelles instrumentales ou sans réelle valeur ajoutée intellectuelles (rappeler ce qui a été dit, repérer des occurrences dans un texte, etc.) : dans la division sociale du travail dans la classe, il leur échoie régulièrement les tâches, les activités séquencées dépourvues de sens, mais ils ne s'emparent pas du sens ni de la globalité de la démarche intellectuelle proposée et engagée. L'enseignant de philosophie se paie ainsi souvent de mots, confondant, car il y a intérêt, l'intervention orale avec le processus réflexif qui devrait, dans son esprit, la sous-tendre, mais qui peut très bien se passer d'elle. Cela ne signifie pas que les élèves ne réfléchissent pas, mais qu'ils réfléchissent en dehors du cadre de la philosophie, et qu'ils ne voient souvent ni la nécessité, ni l'intérêt, du détour par l'exigence et le « savoir » philosophique pour penser par eux-mêmes, de manière réflexive et critique. Ainsi l'évidence ou le lieu commun des enseignants me semble devoir être sérieusement passé au crible d'une analyse des pratiques effectives. Peut-être faudrait-il, pour ce faire, se doter dans la profession d'un observatoire des pratiques enseignantes en philosophie.

En outre, la réflexivité semble bien, pour un certain nombre d'élèves, une pratique risquée, incertaine, que l'école ne favorise pas, ou pas autant qu'elle le prétend. Aussi ont-ils parfois quelques raisons de s'en méfier, car elle n'est pas massivement développée dans les diverses disciplines, n'étant pas de l'ordre d'un savoir disciplinaire aisément évaluable par les collègues. Les élèves se demandent donc ce qui est attendu d'eux, s'il s'agit de donner son avis, et en quoi est-ce philosophique ?, ou soupçonnent que c'est leur opinion que l'on va former (formater ?) et évaluer.

En ce qui concerne l'enseignement en classe de seconde, la réflexion me semble, en ce qui concerne l'analyse du film, à un premier niveau effective, quand elle dépasse les manichéismes de tout genre, et entre dans la complexité des points de vue, et surtout formule et examine les ambivalences et les contradictions. Quand le personnage ou la situation sont perçus et conçus comme paradoxaux, les élèves sont à même de complexifier leur représentation binaire, et de trouver un intérêt intellectuel qui autorise l'investissement dans une élaboration qui dépasse le plaisir immédiat. C'est sur cet aspect que les travaux des élèves de terminale – qui avaient déjà fait de la philosophie en seconde en Ciné-philosophie sont le plus étonnants et pertinents.

Il faut encourager et développer cette parole/écriture pour qu'elle puisse dépasser les j'aime/j'aime pas, je réussis/je suis nul ou je ne comprends rien, et s'adresser à l'activité même de formation que devraient constituer nos cours. Comment décentrer les élèves d'un jugement exprimé, vers un examen (le fait d'examiner – pas le Baccalauréat ici) qui intègre une interrogation sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, de travailler comme compétence, ou de produire comme savoir ? Le recours à une évaluation qualitative (non notée), l'exercice d'un droit à l'erreur et à l'errance est certes important, mais il me semble qu'il faut sans cesse les inviter à se demander « en quoi se sont-ils formé ? », ce qui les oblige à se demander pourquoi ils sont là, sortent-ils différents d'une série de cours (une séquence) de ce qu'ils étaient au début ? On peut également leur demander qu'ont-ils appris, qu'est-ce qui les a questionné, étonné, fait réfléchir ?, si l'on veut travailler davantage sur les contenus. La réflexivité visée me semble tout aussi essentielle sur l'objet travaillé que sur le dispositif de travail, comme dans toute formation d'adulte qui se respecte. Et là il me semble important de créer des habitudes réflexives, car on navigue à contre-courant des pratiques de l'institution. Cette réflexivité sur le dispositif se distingue radicalement de la réflexivité sur l'objet, car elle interroge non pas l'objet en leur permettant de faire montre de ce qu'ils savent « faire » (en terme d'analyse, de questionnement), elle ne permet pas d'évaluer ce qu'ils savent ou savent faire, mais elle les somme d'évaluer le « cours », autrement dit la valeur du travail que j'ai effectué avec eux, ou que nous avons effectué ensemble. Leur réflexion devient, si elle n'est pas produite en ce sens, un élément d'évaluation de ce qui s'est joué en cours en termes de construction de savoir, de rapport au savoir, et de compétences.

C'est souvent dans ce domaine, alors même que les analyses et le questionnement sont inexistantes que les élèves, y compris en grande difficulté, entrent en travail, posent à l'écrit, en faisant retour sur eux-même, les premiers éléments d'une approche ou d'une élaboration intellectuelle.

### **Le questionnement**

Le questionnement ouvert de la philosophie, sans « intérêt » ou « utilité », sans perspective de réponse vraie, ou juste, est très déstabilisant pour les élèves. Le questionnement suppose d'être suffisamment serein pour affronter l'incertitude, et la peur de ne pas parvenir à trouver la réponse. Il décentre de ce fait assez radicalement les élèves des pratiques « rassurantes » ou illusoire de l'école où chaque question « trouve » ou possède sa « bonne » réponse. Le questionnement ouvert, sans réponse attendue, est souvent absent des cours qu'ils ont pratiqués jusqu'alors dans les autres disciplines. Il vient perturber le

rapport à l'école et au savoir qu'ils y ont construit. Ce questionnement, de ce point de vue, rappelle qu'il est plus important de chercher que de savoir la « bonne » réponse, et que pour savoir, il faut apprendre, et pour apprendre, il faut se demander ce que l'on cherche, se questionner. Il s'agit donc de retrouver le sens de la question que les procédures scolaires ont le plus souvent évacuées. La démarche intellectuelle n'est donc plus « que faut-il savoir ? », mais « qu'est-ce qui cloche », et « qu'est-ce qui pose problème ? »

Cela ne va bien entendu pas de soi, et suppose donc tout un travail de sensibilisation *in situ*, dans l'œuvre ou les œuvres, des ambivalences, des évolutions lentes et invisibles, de déprise identificatoire, ou avec le fil du récit et les ressorts de l'intrigue, pour se demander ce que nous ferions à la place des personnages, quelles sont leurs raisons d'agir, ou leur logique (cohérence ?, consistance ?) ? Si le film est intéressant philosophiquement, il mettra très certainement en scène ces ambiguïtés, ambivalences, ou paradoxes des personnages et des situations, au-delà de ressorts classiques de l'intrigue, des stéréotypes et des archétypes, ayant pour fonction de maintenir en haleine le spectateur. Qu'interroge l'œuvre dans son écriture, tant visuelle que dialogique, ou narrative ? L'écriture ici, tant littéraire que visuelle ou filmique, prend sa fonction de matrice à penser, qui travaille de manière transversale et semi-souterraine, au-delà de l'intrigue ou du récit, invitant à se questionner sur le sens de ce qui est proposé, ainsi que sur sa valeur.

Dans le cadre de la seconde, le questionnement indéterminé vise à engager, de manière plus ou moins progressive, la problématisation. À l'inverse du cours de philosophie qui problématise de manière générique, il provient de la situation particulière de l'objet présenté, il surgit en quelque sorte d'une situation particulière, et demandera à être généralisé, prolongé en dehors de sa situation d'origine, et approprié à des réflexions du collectif, pour pouvoir, le cas échéant, être universalisée. La problématisation consiste à prendre en charge la situation ambivalente ou paradoxale, pour déterminer le problème de manière intellectuelle, autrement dit de manière à rendre pensable la situation dilemmatique, paradoxale mise en scène. La dramatisation contribue le plus souvent à l'appropriation du problème par les élèves. Cette démarche inductive du particulier au général, du concret à l'abstrait, autorise de nombreux élèves à entrer dans un processus intellectuel dont ils se sentent exclus dans une démarche déductive. Le problème devient ici aussi commun.

### **Le travail d'écriture**

Le travail d'écriture est un objet central de la formation, et donc de la culture lycéenne. C'est le lieu de l'élaboration de la pensée complexe (opposée à la réponse immédiate du ping-pong avec l'enseignant) et de son évaluation. La question est comment inventer des modalités qui extraient l'écriture de son carcan évaluatif, de sa réduction à une vérification des acquis ? Comment redonner le droit à l'erreur, au tâtonnement et à la recherche ? Surtout, comment donner accès à la puissance de l'écriture comme ré-élaboration de sa propre pensée, pour creuser, nuancer, critiquer...

En bref, c'est un combat de tous les jours. Je les torture à l'écrit : « c'est le cours où on écrit le plus »... mais je ne vois pas comment les inscrire dans cette culture sans la leur faire pratiquer, comment les former sans qu'ils conçoivent et comprennent, ou expérimentent que les traces écrites sont une étape dans une élaboration à long terme, qu'on peut revenir dessus, que ce que nous faisons ensemble en seconde peut être (ré)utilisable en terminale ?

### **Penser ensemble**

Pour conclure, il me semble important de rappeler que ce dispositif de cinéphilosophie s'est construit ensemble, dans un en commun qui ne concerne pas uniquement les élèves. C'est à force de me confronter aux résistances des élèves dans leur sensibilité, leur compréhension et leur réflexion que j'ai développé les



ressources pour les aider à avancer, et je l'espère, à commencer à s'interroger, à regarder le film autrement, et à modestement réfléchir philosophiquement. Le travail que j'ai mené, je l'ai engagé comme « regardeur » de films souhaitant partager éducativement les émotions et réflexions que les films faisaient naître, et m'en servir comme levier pour philosopher. Ce serait peu de dire que les compétences d'analyse ciné-philosophiques n'ont été développées qu'avec les élèves. Ce dont je me suis bien mieux rendu compte en expérimentant ces dernières années cette approche, en abordant de nouveaux films sans en avoir « préparé » l'analyse, afin de vivre en commun ce qui devait se passer, l'exigence collective de penser ensemble, c'est que je ne sais pas analyser seul un film, je ne sais le faire qu'« en commun », en animant un collectif qui cherche à y réfléchir et propose des lectures, des compréhensions, des interprétations.

Sans doute ai-je appris à analyser une œuvre, mais c'est la pratique répétée avec des élèves de seconde, de terminale, et des détenus adultes de Maison d'arrêt qui m'a poussé dans mes retranchements et conduit à construire un dispositif ouvert sur le collectif, où le *kairos* est à saisir pour qu'une pensée advienne, qu'un penser ensemble se cristallise. Cette prise de risque du dispositif fragile, d'une ouverture à une éthique de l'opportunité comme l'appelle Laurence Cornu, est constitutive. Elle renvoie à ce que le *Clept* cherche à penser depuis une décennie sous le nom d'autorisation, en prenant le risque d'une exigence qui ne soit pas décourageante, mais qui refuse la transmission de savoir pour construire des expériences communes qui amènent à penser le monde et les œuvres autrement.

S'autoriser, c'est accepter de rompre avec l'antérieur, pour proposer un dispositif, une posture, qui sorte des sentiers battus, et accepte de renouer avec un usage imprévu et donc risqué de la liberté. Mais l'intérêt de cette autorisation de l'enseignant, c'est qu'elle permet d'autoriser les élèves, au double sens de s'augmenter de cette liberté et de devenir auteur de leur propre réflexion. Le dispositif est imaginé comme processus d'autorisation à plus d'un titre : autoriser d'autres rapports au savoir que celui instrumental et réducteur ; autoriser à penser avec le cinéma, à réfléchir le monde dans des œuvres, y compris grand public ; autoriser une pensée collective, un « penser ensemble » ; autoriser l'expression des affects, et la prise de pouvoir subjectif sur eux, au lieu d'en rester le jouet ; autoriser un rapport différent à l'apprendre, et donc à l'école. Cette autorisation-là ne se décrète pas, et ne se mesure pas par des évaluations « scolaires », elle se cherche, construit ses conditions de possibilité, sa propre mise en perspective et ses interrogations critiques. Elle doit être portée dans une institution souvent aveugle et sourde à ces changements qualitatifs.

Quel commun construit ensemble ? Au final, le dispositif proposé se centre avant tout sur une expérience d'enseignement comme d'apprentissage. Ce sont moins les savoirs transmis ou construits qui comptent, que les horizons ouverts, l'intérêt suscité, la finesse sensible développée, le décodage culturel permis, l'effet encapacitant généré. Or cela a lieu car l'enseignant y insiste, mais parce qu'il s'appuie et relaie le en commun, le cheminement ensemble, et en fin de compte, l'intelligence collective.