

Le Texte libre et la logique de la philosophie

Ce que des élèves de terminales disent du texte libre en cours de philosophie

Témoignage de Denis de Casabianca

Faisant retour sur ma pratique avec une classe de terminale ES en philosophie, en reprenant ce qu'ils disent de leur expérience, dans des entretiens en fin d'année avec certains et dans leurs bilans, j'ai pu mesurer à quel point la technique du texte libre était importante à leurs yeux, comment elle est centrale dans la mise au travail et comment elle affecte l'ensemble de l'organisation du cours. Agathe résume ainsi son année : « *Cette année on a appris à penser. Je pensais pas que la philo ça allait être ça. Je pensais que ça allait être un truc un peu relou. Ma sœur, c'était des cours, réciter, des photocopiés, des photocopiés... Nous on a construit notre année de philosophie : on a travaillé sur des textes mais on faisait le cours sur nos pensées, et après vous nous amenez à la pensée de l'auteur, et on le faisait tous ensemble. On n'avait pas le cours posé avec directement la pensée, et du coup on comprend pas la logique de la philosophie si on travaille comme ça, alors que si on nous laisse voir comment on entend le texte...* » L'opposition entre cours magistral, qui demande à l'élève d'emmagasiner des connaissances et d'en attester en récitant, et le cours que l'on fait « tous ensemble », montre que l'idée de liberté renvoie à une expérience commune où la capacité de penser de chacun est reconnue.

Pierre souligne que c'est « à partir des textes libres » que le cours se construit, car dans les textes de chacun – les élèves et les auteurs classiques –, il y a une exemplarité à penser et on ne peut apprendre à penser sans se frotter à ces essais et sans essayer soi-même. Le texte libre n'est pas seulement le point de départ, l'occasion d'un discours magistral, la mise en bouche d'un discours autorisé, mais le fondement du cours en ce sens qu'il ouvre l'espace d'expression-discussion. Agathe met en relation l'expression de « nos pensées » et l'exercice de la pensée en cherchant à « entendre le texte » des auteurs-philosophes. C'est ce qui fait le lien avec l'expression « libre » : penser, ce n'est pas seulement exposer « ses » pensées, c'est aussi « entendre » ce que pense l'auteur. Qu'est-ce que l'auteur me donne à penser ? Mais aussi, qu'est-ce que les autres élèves me donnent à penser ? Et qu'est-ce que les autres pensent de ce que je donne ? Ces questions n'ont de sens que parce que l'attention aux textes est articulée à la pratique effective d'une écriture *pour soi*. Voilà la « logique de la philosophie » qui n'apparaît pas *dans les textes* mêmes, ou dans le commentaire qu'en donne le prof, mais seulement dans *l'expérience partagée* où des textes d'auteurs (car il est évident pour les élèves que le texte libre a un auteur) sont discutés et où l'on cherche à les entendre. Co-construction du cours, puisque chacun apporte – les élèves apportent leurs textes, le professeur apporte ses textes – et qu'on essaye de faire ensemble avec ces textes.

Agathe, avec beaucoup de sagacité, pointe un trait essentiel du texte libre : il n'est ni évalué ni jugé. Et cet espace de non-évaluation est central pour prendre la mesure du travail « pour soi », pour que l'élève éprouve un travail qui n'ait ni à se conformer à des normes



extérieures, ni à se soumettre à un regard inquisiteur. Il faut donc entendre le « libre » du « texte libre » aussi ainsi : « c'est sans jugement », et c'est « ce qui met à l'aise ». Finalement le « libre » de l'expression porte peut-être moins sur l'objet de l'écrit (l'élève est libre de parler de *ce dont* il a envie) que sur la manière dont se déploie l'écriture à ce moment : une écriture déliée du jugement d'autrui, mais qui s'adresse à autrui ; une écriture pour soi, mais qui m'engage auprès des autres ; une part de moi dans laquelle je peux me retrouver, mais qui est aussi ce que je peux donner aux autres – puisque cette liberté engage une publicité de la pensée.

Les élèves ne séparent pas l'écriture des textes libres du moment où ces textes sont présentés à la classe et discutés : « *Concernant les textes libres, je trouve cet exercice très enrichissant, surtout lors de la lecture des textes des autres. On peut ainsi facilement échanger nos points de vue et en ce qui me concerne, cela me permet de développer une idée sur un sujet. Cela m'aide d'ailleurs dans la rédaction de mes textes libres* », dit Johana. L'écriture des textes libres se donne aussi comme une mesure du travail et du cheminement qui est donnée au sein de sa propre écriture. En écrivant, on fait l'épreuve d'un devenir capable. L'évaluation, comme mesure de l'évolution, s'éprouve au fil de la plume : « *On voit aussi l'évolution sur les textes qu'on écrit. C'est important d'avoir des textes accomplis* », relève Anna. Cette dernière remarque indique que le devenir du « texte » est nécessairement dans sa communication et sa publication qui viennent signaler son « accomplissement ».

Le texte libre est d'abord expression libre de soi. C'est Haingo qui en parle le plus : « *En fait, il faut savoir que le prof ne nous impose pas de thème. Ce sont des textes libres, on écrit vraiment ce qu'on veut. Des fois on peut écrire sur la peur et demain on peut écrire sur le bonheur. C'est vraiment sur l'envie du moment où on l'écrit. C'est notre envie de parler de ce thème-là.* » Ces essais n'ont de sens pour Haingo que parce qu'ils sont aussi une épreuve de soi : « *C'est toujours une expérience que j'ai vécue que je vais écrire. Je n'écris pas comme ça pour écrire, je ne sais pas écrire comme ça, alors j'ai rien à écrire. C'est vraiment mon expérience qui me permet d'écrire.* » C'est aussi ce qui rend parfois difficile la présentation des textes : peut-on ainsi parler à *partir de soi* lorsqu'on risque d'être dépossédé de ce qu'on écrit (« *on va prendre mon texte* ») ?

C'est le risque de *l'écrit* qui est ici éprouvé : le sens de ce que je dis, dès lors qu'il est écrit, relève aussi de l'interprétation qui va en être faite par celles et ceux qui le lisent. Je suis l'auteur du texte, c'est mon texte. Mais dès lors qu'il est « texte », il ne m'appartient plus entièrement. Cette réticence est cependant balancée par l'intuition que le rapport aux autres (dans ce qu'ils disent de mon texte ou dans leurs textes) est essentiel pour y voir plus clair, pour *savoir ce que je veux dire*. On apprend sur soi, mais on apprend *en même temps* à écouter les autres, parce c'est cette écoute qui cultive et affine notre oreille : je vais peut-être arriver à m'entendre mieux, à force d'écrire et d'écouter, en suivant les méandres des pensées emmêlées en moi, échangées hors de moi, je vais trouver ce que *je veux dire*. En ce sens, l'expression n'est pas la mise par écrit d'une pensée qui préexiste, mais formation même de la pensée dans son écriture-écoute-discussion.

Ce jeu de lecture-écriture s'enrichit d'une strate supplémentaire avec les textes d'auteurs-philosophes. Anna : « *En partant de nos textes, des textes libres qu'on fait à chaque fin de cours, on met en parallèle nos textes avec des textes d'auteurs, de philosophes de tout temps. Je pense que c'est pour s'approprier les textes de philosophie.* » Haingo : « *Le fait d'écrire des textes libres ça nous donne l'impression qu'on est concerné par le truc. Si on*



n'utilisait que le texte d'Épicure, c'est le texte d'Épicure, ben t'écoute pas, c'est bon, c'est fini. Alors que là on écoute mon texte, on essaye de comprendre mon texte, c'est de là que l'intérêt vient. C'est moi qui m'intéresse au cours. » Il ne s'agit pas d'une espèce d'argument d'autorité, car il y a une mutuelle reconnaissance – des élèves, du professeur, des philosophes – dans ces textes que l'on discute. Le mouvement est moins : Épicure est un personnage important et cela rejaillit sur mon texte qui lui ressemble, que : mon texte est important – ce qu'attestent le choix du professeur et l'attention des camarades – et il importe *pour moi* que je prête attention au texte d'Épicure.

Ce qui intéresse Haingo, c'est de voir ce qui va se passer : qu'est-ce qui se tisse d'un texte à l'autre, qu'est-ce que les autres tirent de mon texte – que je ne soupçonnais peut-être pas – et qu'est-ce que je peux tirer pour mes textes à venir de ce qui se dit autour de nos textes ? Ce qui est confirmé à rebours, par contre, c'est qu'elle est bien considérée comme auteur, puisqu'on a prêté la même attention à son texte qu'à celui du philosophe. Mais c'est ce qui était posé *au départ* en laissant une place pour qu'elle puisse lire son texte : l'écriture-lecture des textes libres pose l'égalité des intelligences et le cours ne fait qu'en mesurer les effets. C'est pour cela que Pierre et Agathe avaient bien vu en disant que le cours se construisait *à partir* des textes libres.

Focus

Ces lycéens qui viennent de s'exercer au texte libre proposent déjà une analyse de la pratique pédagogique et le fait qu'ils s'y intéressent avec cette précision donne la mesure d'une réussite.

Une pédagogie systémique

L'activité du cours entier est cohérente, avec, en son centre, l'expression libre. Les écrits des élèves constituent le cœur du cours et précèdent toute forme de parole magistrale, celle de l'enseignant ou celle des auteurs philosophiques. La pensée de l'élève en train de prendre forme est primordiale et c'est ce qui garantit à la fois sa motivation et sa compréhension des textes d'auteurs. Cette inversion du processus est caractéristique de la pédagogie Freinet : l'élève reconnaît dans les lectures classiques un état de sa propre pensée.

De ces écrits découlent par ailleurs les autres temps d'apprentissage : les écrits dans la classe précèdent la lecture, lecture des autres textes écrits dans la classe ou de textes classiques et cette interaction entre les différents moments fabrique le cours. C'est en raison de cette cohérence que l'on parle de pédagogie systémique.

Individuel / collectif

L'écriture libre devient par ailleurs un travail à part entière lorsqu'elle entre dans un processus collectif. L'apprentissage, initié dans l'expression individuelle écrite, se prolonge dans l'écoute : le texte peut, par exemple, se charger d'une signification autre. Cette posture d'écoute place chacun.e dans une posture égale : chacun.e est garant.e du sens et le partage valide ce sens. Toute personne dans la classe accueille le texte et retient son jugement. Cette écoute du groupe, qui autorise à exprimer et à transformer, constitue une forme d'évaluation,

bien éloignée de ce que l'on met ordinairement sous ce terme : la valeur du travail accompli et en devenir est ici prise en compte. L'expertise de Denis intervient dans sa capacité à instaurer le cadre de l'écoute et à mettre en résonance les textes d'élèves et les textes d'auteurs classiques. Le travail d'écoute participe également de l'apprentissage philosophique puisqu'il permet d'« entendre les textes ».

Tâtonnement et apprentissage de la pensée

Cette façon de procéder instaure en effet dans la classe une démarche philosophique, objectif visé par la discipline enseignée. Agathe l'affirme explicitement : « Cette année, on a appris à penser. » Lorsque l'élève s'engage dans le langage, questionne personnellement une expérience de vie, accepte de confronter sa pensée à celle des autres et de la sentir se former et se transformer dans ce mouvement d'extériorisation, lorsque l'élève donc est en posture d'écoute et entend en lui ou en elle dialoguer sa pensée et celle des autres, tel adopte effectivement une attitude philosophique.

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/secteur-second-degre>

