

Spinoza à Aubervilliers :

le projet « Thélème / l'Anthropologie pour tous » du Lycée le Corbusier

Nicole Grataloup

(GFEN secteur philo)

Ce texte est né de la rencontre entre une idée et une expérience, que je voudrais lire à la lumière de Spinoza.

L'idée, qui me tenait depuis les attentats de janvier 2015, est la suivante : l'Ecole de la République ne peut pas vouloir faire adhérer les élèves aux valeurs de la République et de la laïcité si elle ne leur garantit pas de leur permettre de « développer leur puissance de penser et d'agir ». La formule vient de Spinoza, et je pense que nous serions beaucoup mieux armés pour penser et mener une éducation émancipatrice, ET pour défendre les « valeurs de la République », si nous étions un peu plus spinozistes et un peu moins kantien.

L'expérience, c'est celle du projet « Thélème / l'anthropologie pour tous » mené au Lycée Le Corbusier d'Aubervilliers, par un groupe de professeurs, Catherine Robert, Damien Boussard, Valérie Louys et Isabelle Richer, qui a débouché à la fois sur une audition au CESE dans le cadre de la saisine « une école de la réussite pour tous » en février 2015 et sur un colloque que les professeurs et les élèves de ce projet ont organisé le 6 juin 2015.

Développer la puissance de penser et d'agir, c'est exactement, à mon sens, ce que fait le projet Thélème et c'est pour cette raison que nous avons voulu qu'il soit présent au stage du GFEN-philosophie sur la laïcité en août 2015¹. C'est aussi pour cette raison que je voudrais ici expliciter pourquoi ce projet me semble exemplaire de ce que peut faire l'école quand elle ne se résigne pas, quand elle prend à bras le corps la question de la démocratisation scolaire et de la laïcité.

En effet, il ne sert à rien de proclamer, comme le fait inlassablement Henri Peña-Ruiz, par exemple, que les professeurs sont des « fonctionnaires de l'universel » qui s'adressent à l'universel en chacun de leurs élèves par-delà leur singularité et leurs particularismes, si l'école n'est pas d'une part le lieu où les particularismes se travaillent dans le sens de la découverte de ce qu'il y a d'universel en eux, et d'autre part le lieu où la singularité de chacun est autorisée, et effectivement amenée, à se développer.

Or dans l'état actuel de l'école républicaine, ce sont les inégalités qui se renforcent : les élèves des milieux populaires sont, majoritairement, assignés à résidence dans les filières de relégation, et les

¹ Nous remercions vivement Damien Boussard, professeur d'histoire et géographie et co-acteur du projet, qui a bien voulu venir nous le présenter, et signalons que tous les documents relatifs à ce projet, y compris l'enregistrement intégral et les Actes du colloque, sont disponibles sur le site :

<http://projet-theleme.wix.com/lanthropopourtous>. Merci à eux !

Signalons aussi la parution, en mai 2016, d'un livre issu du colloque et accessible aux jeunes lecteurs à partir de 11 ans : *Comment vivre ensemble quand on ne vit pas pareil*, aux éditions La Ville Brûle.

élèves « issus de l'immigration » sont assignés à résidence dans leurs « cultures d'origine » (comme le dit souvent Saïd Bouamama, jusqu'à combien de générations est-on « issu de l'immigration » ?). Double peine pour des élèves qui sont souvent les deux (pauvres et « issus de l'immigration »).

Après les attentats de janvier, quelle a été la réaction de l'institution ? Demander que les établissements scolaires « organisent une minute de silence, et créent des espaces d'échanges et de débat » ; organiser « la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » (Najat Vallaud-Belkacem et Manuel Valls, à la Sorbonne le 9 février 2015), et autour de la laïcité, par la formation de 1000 formateurs chargés de former 300 000 enseignants à la « transmission des valeurs républicaines ». Mettre en avant l'Enseignement Laïque du Fait Religieux (ELFR) et l'Éducation Morale et Civique (EMC). Soit.

Mais aussi, s'indigner (je ne parle même pas des réactions de la droite...) lorsque quelques élèves refusaient de faire la minute de silence, ou posaient des questions « insupportables, surtout lorsqu'on les entend à l'école qui est chargée de transmettre des valeurs » (dixit N. V-B, le 14 janvier à l'Assemblée Nationale)... Bref, alimenter le ressentiment en niant la fonction éducative de l'école, car où les élèves pourraient-ils poser ces questions et espérer qu'elles soient entendues et discutées de manière sereine, sinon à l'école ?

Mais aussi, chercher à fermer le débat sur la définition même de la laïcité, parce que cela entretiendrait des confusions (« les adultes doivent parler d'une seule voix, il est perturbant d'entendre qu'il y aurait différentes définitions de la laïcité » N. V-B, allocution d'ouverture de l'Université d'été de l'ESPE Lyon, juillet 2015, Henri Peña-Ruiz reprenant cette idée dans son discours de clôture de cette même UE : « il faut arrêter d'adjectiver la laïcité »). Au passage, notons l'incohérence qu'il y a à déclarer inopportun et néfaste le débat sur la laïcité alors même que les instructions officielles concernant l'ELFR et l'EMC prescrivent que le débat en sera la pratique pédagogique principale... je ne peux pas m'empêcher d'y voir l'aveu qu'il y a là beaucoup de faux-semblant, d'inconscience et de méconnaissance des réalités.

A rebours de cela, le projet « Thélème / l'anthropologie pour tous » a choisi une autre voie, en toute conscience, et opère toute une série de déplacements, qui font toute la différence.

Pour le situer : le projet s'inscrit dans le contexte d'un lycée, situé dans une des 10 villes les plus pauvres de France, où 50% des élèves vivent en dessous du seuil de pauvreté, où on compte 70 nationalités d'origine des familles, et qui mène une politique de réussite scolaire, en réduisant les effectifs de classe à 19 en Seconde et 22 en Terminale et en proposant aux élèves de s'inscrire dans pas moins de 15 projets culturels, artistiques ou scientifiques, qui ont lieu le mardi après-midi banalisé. En 5 ans, le taux de réussite au bac est passé de 66% à 90%.

Le projet Thélème est l'un de ces quinze projets, il rassemble 30 élèves de diverses classes. L'année 2014-2015, il a mené

- Le travail sur les mythes ayant abouti au colloque du 6 juin,
- La préparation de l'audition au CESE dans le cadre de la saisine « Pour une école de la réussite pour tous », audition du 17 février.

Travailler sur les mythes, plutôt que sur les religions.

L'ELFR ne se réfère qu'aux trois monothéismes ; or comme le dit Catherine Robert « contrairement à ce que l'on croit à force de myopie, les élèves de Seine Saint Denis ne sont pas tous musulmans. Les cultes chinois sont polythéistes, panthéistes ou non-théistes. Le taoïsme, le bouddhisme, le culte des ancêtres, le confucianisme sont autant de formes de croyance possibles pour nos élèves d'origine chinoise. Ajoutons à cela des athées, des agnostiques, des représentants de l'hindouisme, des Coptes orthodoxes, des éthiopiens orthodoxes, des protestants évangélistes, des pratiquants du Vaudou, des adeptes du kemitisme panafricain etc.. (...) Comment décemment admettre que l'enseignement du « fait religieux » puisse rendre compte de la diversité culturelle, notamment pour celles de ces cultures dans lesquelles la religion n'est pas un fait ? » (*Actes du colloque*, p. 12). La notion même de « fait religieux » est ethnocentriste, c'est « une universalisation artificielle et inadaptée », comme le montre Jean-Loïc Le Quellec, l'anthropologue qui a travaillé avec les élèves sur les mythes : « Parler de la religion ou du fait religieux semble relever de l'évidence. En fait, cela soulève des problèmes de fond. Il ne s'agit pas de phénomènes évidents dans l'histoire, qui auraient existé de tout temps, dans toutes les cultures. Le mot religion a changé de sens à plusieurs reprises. Au début, sa racine romaine désignait un scrupule. Par extension le scrupule a glissé vers le respect scrupuleux des interdits. Puis ce sont les auteurs chrétiens qui ont refait une étymologie en faisant appel au latin *religare*, relier. Cela montre que le concept de religion est une construction chrétienne récente, occidentale et donc provinciale à l'échelle du monde. » (entretien dans *l'Humanité* du 22-24 mai 2015). Rien d'universel, donc, dans le « fait religieux », ce qui n'est pas le cas des mythes, puisque toutes les cultures humaines (anciennes ou modernes, proches ou lointaines) en comportent, de très nombreux, chargés de rendre compte de l'origine du monde, du vivant et de l'humain, de l'amour et de la mort, du pouvoir et du langage, de la santé et de la maladie. Consciemment ou inconsciemment, ils informent les représentations, fondent les manières d'être, structurent les rapports au monde de chacun. Dé-naturaliser la notion de religion, sortir de l'idée qu'on ne peut pas ne pas avoir de religion, montrer que toute croyance n'est pas religieuse, les effets de cette approche ne peuvent être que bénéfiques pour combattre cette « crispation » sur la-religion(s) qui tend à dominer aujourd'hui la façon dont notre époque se pense.

« Enseigner les mythes en adoptant la position comparatiste, ni subjectiviste, ni communautariste, est la condition *sine qua non* d'une laïcité en acte. (...) L'enseignement de l'anthropologie nous est apparu comme la réponse la plus complète et la plus apaisée aux inquiétudes politiques du moment » dit Catherine Robert (*Actes du colloque* p. 12-13). J'ajouterais : et la plus juste politiquement.

Un travail de connaissance des mythes, plutôt que des débats sur les croyances religieuses

Travailler sur les mythes, c'est les prendre comme objets d'étude, les considérer en tant que récits, en écartant la question de la valeur de vérité que chacun peut ou non leur attribuer, indépendamment du fait que tel ou tel y croie ou pas. C'est appliquer, à la lettre, la méthode de Spinoza telle qu'il l'expose au chapitre 7 du *Traité Théologico-Politique* et l'applique aux Ecritures Saintes, méthode de l'enquête historique, linguistique, philologique. Les élèves du projet Thélème recueillent des mythes auprès de leurs familles, les transcrivent à l'écrit, et, avec l'aide de l'anthropologue Jean-Loïc Le Quellec en étudient la provenance, l'aréologie et la diffusion (dans quelles parties du monde sont-ils présents ?), la structure, les variantes. Les élèves peuvent ainsi découvrir comment un mythe qu'ils croyaient n'appartenir qu'à la culture de leurs parents ou grands-parents ou n'être qu'une histoire qu'on raconte aux enfants, existe aussi dans de nombreux autres

endroits du monde, et a été répertorié et étudié par des ethnologues. De beaux exemples de ce travail peuvent être lus sur le site du projet, où les élèves écrivaient leurs mythes, recevaient en retour les commentaires et les cartographies de JLLQ etc.. ; ainsi que dans l'entretien que JLLQ a donné à *Dialogue*, la revue du GFEN (n°157, juillet 2015, pp 25-28). Un des moments les plus forts du colloque du 6 juin, fut celui où deux élèves ont raconté deux versions d'un même mythe, l'une venant de Kabylie et l'autre du Congo : leur récit alterné fit apparaître à la fois la similitude des épisodes et les variations des détails, objets, lieux ; une identité de structure et de thématique (un jeune homme tombe amoureux et promet d'épouser une jeune fille sans savoir qu'il s'agit de sa sœur : lorsqu'il le découvre, l'honneur lui interdit de renier sa promesse, la prohibition de l'inceste lui interdit de la tenir..). Questionnement universel s'il en est... Découvrir l'universel au sein même des particularismes, c'est ce que ce travail permet de mettre en évidence. Non pas « au-delà », comme le dit H. Peña-Ruiz, mais « dans », c'est autrement puissant ! Parce que c'est ce qui permet de trouver du commun là où on ne pensait trouver que des différences, et du coup de se penser à partir de l'autre, comme le dit Barbara Cassin à propos de son travail sur les langues.

Ni assignation identitaire, ni négation des cultures familiales : la question des identités

Un autre point essentiel mérite d'être analysé : les mythes ont été recueillis par les élèves auprès de leurs familles, enregistrés, transcrits, quelque fois traduits, avant d'être transmis aux autres élèves et à JLLQ. Je voudrais citer ici les propos d'un élève, lors de la séance au CESE : « Avant ce projet, je n'étais jamais allé demander à mes parents : papa, maman, raconte-moi un mythe de notre culture. Là je suis allé voir ma mère pour le lui demander : ça a été un moment de partage formidable entre elle et moi, j'ai pu voir quelque chose de merveilleux, son sourire, qu'elle était heureuse de voir que je m'intéressais à sa culture, d'où elle venait, et moi j'étais heureux de la voir heureuse, et de connaître... une part de moi-même, en fait ; ça a été quelque chose de formidable ». Déjà, le fait que cet élève, un garçon, ait pu dire cela, avec une belle assurance et une joie non dissimulée (regardez la vidéo sur le site du CESE !), devant une assemblée de « personnalités », est en soi quelque chose d'extraordinaire. Mais examinons ce qu'il dit : il dit le défaut de transmission qui est souvent la règle en ce qui concerne les migrations post coloniales, dans les familles, dans l'école et dans la société, et dont témoignent beaucoup d'études sociologiques et historiques. Il dit la joie lorsque l'école reconnaît et fait droit à ce que les parents ou grands-parents qui viennent d'ailleurs portent comme culture en incitant à recueillir les mythes auprès d'eux, lorsqu'elle s'y intéresse et en fait un objet de travail. Car, comme on l'a vu, on n'en reste pas au simple recueil des mythes, ce qui pourrait, au mieux, relever du folklore et, au pire, prêter le flanc aux accusations d'assignation identitaire ; au contraire, ce recueil n'est que le début d'un travail, qui inclut l'intervention de l'anthropologue montrant l'existence du même mythe dans différents endroits du globe et en dégagant par le fait même l'universalité et les variations. Et il dit le contraire de l'assignation identitaire : « connaître UNE PART de moi-même », c'est-à-dire savoir que je suis héritier de cela, mais que je ne suis pas QUE cela ; cette histoire fait partie de mon identité, mais celle-ci ne s'y réduit pas. Plusieurs autres témoignages des élèves disent la même chose, comme cette élève qui, au cours du récit du mythe dont j'ai parlé plus haut, dit « chez nous, les M'butis, enfin, plutôt, chez mon grand-père » : dans cette toute petite phrase, qui lui a échappé, on a à la fois la reconnaissance, l'assomption de l'héritage, et la distance, la non identification : je viens de là, mais je suis ailleurs, autre.

Le travail d'objectivation et de connaissance est à la fois un processus de reconnaissance de la culture des parents et un processus de désidentification par rapport à cette culture, condition de la construction d'une identité multiple et libre. Libre, si comme Spinoza on pense que la liberté consiste dans « la connaissance de ce qui nous détermine ».

Plus on connaît ce qui nous détermine, moins on subit ce déterminisme : la liberté ne peut pas se penser autrement que comme processus ; processus de libération, qui n'est jamais achevé, mais dont le premier pas, aussi minime soit-il, est déjà émancipateur. S'émanciper, ce n'est pas nier ce qui nous détermine, ou faire comme si cela n'existait pas, ou postuler comme Kant qu'il existe un moi transcendantal qui échappe à tout déterminisme, c'est travailler à la connaissance des déterminismes.

Cette conception spinoziste de la liberté est la seule qui permette de sortir de l'alternative dans laquelle le discours sur le rapport de l'école à « l'extérieur » s'enferme trop souvent : soit le discours de la rupture, de l'arrachement, qui suppose que pour s'émanciper il faut se mutiler de ce qui vous a fait, soit le discours de « l'ouverture de l'école sur l'extérieur » qui débouche trop souvent sur la confusion des rôles et l'enfermement, l'assignation à résidence dans ce qui vous a fait.

C'est pourquoi le projet « Thélème / l'anthropologie pour tous » plaide fortement pour **un enseignement de l'anthropologie et des sciences sociales à l'école**, idée que Bernard Lahire² a fortement défendue dans son intervention au colloque du 6 juin intitulée « A quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ? ». Il faudrait citer l'ensemble de cette intervention, qu'on peut lire dans les *Actes du colloque*. J'en extrais simplement ceci : « La peur que certains éprouvent à l'idée de voir entrer dans le cursus officiel des thèmes « idéologiques » (controversés ou polémiques) ou des « questions sociales », conduit paradoxalement à laisser les élèves démunis face à tous les pourvoyeurs d'idéologie. (...) C'est un très mauvais calcul républicain qui conduit, par volonté de maintien d'une pseudo-neutralité scolaire, à souhaiter garder hors des murs de l'école les « problèmes » ou « faits » sociaux qui se posent et s'imposent (...). Alors que nous sommes désormais capables d'enseigner l'attitude scientifique à l'égard du monde physique et naturel, nous laissons tranquillement se développer des dispositions magiques et pré-rationnelles vis-à-vis du monde social. La science, elle, s'inscrit dans un processus de distanciation et de contrôle des affects. En donnant les moyens de ne pas prendre ses désirs (ou ses peurs) pour la réalité, de voir les choses de manière moins directement attachée à la position, aux intérêts et aux fantasmes de celui qui voit, l'attitude scientifique permet de sortir progressivement du rapport subjectif, émotionnel et partial à la réalité » (p. 96). En conséquence, il affirme que « l'état actuel du monde social (...) devrait amener à penser que l'identité individuelle et la personnalité de l'enfant ne peuvent plus désormais se construire hors de la réflexivité que leur offrent les sciences du monde social » (p. 98). De la parole aux actes, immédiatement : cette année 2015-2016, les élèves du projet Thélème mènent une enquête sociologique sur « l'amour et le choix du partenaire idéal » au sein de leur lycée, qui donnera lieu à un nouveau colloque le 21 mai 2016 « Pour le meilleur et pour le dire ».

Entendre leur parole sur l'Ecole, plutôt que faire l'éloge de l'école républicaine : la question des valeurs

L'autre volet du projet Thélème, c'est le travail pour préparer l'audition au CESE dans le cadre de la saisine « Une école de la réussite pour tous », audition qui s'est déroulée le 17 février 2015. Leur intervention était composée de trois points : 1) la pression en milieu scolaire, source de souffrance, 2) culture pour tous, cultures de tous, 3) pour une école du plaisir ; on peut la voir sur le site du CESE,

² Bernard Lahire a publié depuis « *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse* », La Découverte, 2016.

et toutes les citations ci-dessous en sont extraites. Ce que j'en retiens, c'est d'abord la très grande lucidité avec laquelle ils analysent les inégalités sociales à l'école qui « broie les plus faibles », « les élèves des milieux défavorisés ont l'impression qu'ils ne parviendront jamais à franchir le fossé qui se creuse entre les plus riches et les plus pauvres » ; le rôle que jouent la compétition et la mise en concurrence dans l'école française ; comment la notation fait de l'évaluation une finalité plutôt qu'un moyen au service de l'acquisition des savoirs ; comment les programmes surchargés et les effectifs pléthoriques sont des obstacles à la compréhension de ce que l'on apprend. C'est aussi l'immense appétence de savoir et de culture qu'ils ont, la conscience aiguë de la valeur de ce qui leur est proposé au Lycée Le Corbusier, en termes de connaissances, de pédagogie de l'écoute et de la coopération, d'ouverture au monde – y compris le projet Talens qui consiste à aller deux fois par mois à l'ENS de Paris « rencontrer des élèves d'autres milieux, découvrir de nouvelles mœurs et un autre cadre de vie, et pour approfondir nos connaissances », où l'on voit que l'altérité n'est pas que culturelle, elle est aussi sociale - . C'est enfin et surtout les valeurs qu'ils mettent en avant dans leur conception de ce que serait une école de la réussite pour tous : l'égalité, la solidarité, l'entraide, le travail en commun, l'absence de compétition, la fraternité. Je les cite encore : « Dans Thélème, chacun y est l'égal de tous, chacun est libre de s'investir et tous partagent et échangent pour participer à la réalisation de l'œuvre commune » ; « ce qui fait que ça marche, c'est la fraternité entre élèves, entre les profs et les élèves, nous avons oublié la compétition, nous avons voulu marcher ensemble grâce à nos diversités pour réussir tous dans les projets culturels » ; et enfin, cette réponse à une question d'un membre du CESE qui leur demandait s'ils ne craignaient pas que cette pédagogie les prépare mal au monde du travail où règnent la compétition et la mise en concurrence : « peut-être que c'est le modèle social de notre société dans sa globalité qu'il faut changer... mais je soutiens fermement que c'est par la solidarité que l'on parvient à avancer dans les meilleures conditions... parce que si notre objectif c'est d'écraser l'autre, on n'aura pas une atmosphère de travail saine et des résultats. C'est la considération pour l'autre, la volonté d'aider l'autre, et pas la mise en concurrence, qui pousse à travailler ». Les voilà, les Valeurs de la République, les vraies, énoncées et défendues par des élèves, parce qu'on les a mis, par une pédagogie de la recherche et de l'élaboration collectives, dans les conditions de les vivre, de les formuler, et de les faire entendre – qui plus est dans une instance officielle de la République, ce qui n'est pas rien. Mais on devra aussi entendre qu'ils les énoncent et les défendent dans une critique sévère de l'état actuel de l'Ecole Républicaine qui est censée les transmettre.

Il y a là, je crois, une démonstration, au sens fort du terme, de ce que Spinoza affirme quand il dit que « Par vertu et puissance, j'entends la même chose » (*Ethique IV*, déf. 8) et que « Plus on s'efforce à rechercher ce qui est utile, c'est-à-dire à conserver son être, et plus on en a le pouvoir, plus on est doué de vertu » (*Ethique IV*, 20). Il ne s'agit plus de « faire la morale », mais de développer une éthique ; les valeurs morales ne sont pas « a priori » à la manière kantienne, c'est-à-dire indépendantes de l'expérience, transcendantes par rapport à la vie et aux affects, contraires à l'utilité ; elles sont inhérentes à l'action, elles se développent et s'affirment dans l'action et la réflexion collective qui permettent à chacun d'augmenter sa puissance de penser et d'agir, de rechercher son « utile propre ». C'est-à-dire de rechercher ce qui lui est utile non pas contre ou sans l'autre, mais avec lui, et de comprendre que ce qui est vraiment utile à chacun, c'est la coopération et la « composition » avec l'autre ; en un mot, il s'agit de faire vivre l'idée qu'il n'y a « rien de plus utile à l'homme que l'homme » (*Ethique IV*, 18, scolie).

Développer des compétences et du pouvoir d'agir plutôt que débattre sur les valeurs : la question de l'altérité

Ça va sans dire, mais ça va mieux en le disant : ces élèves sont engagés dans un processus de développement de compétences langagières, cognitives et culturelles, dont il faut mesurer l'exigence et l'immense travail qu'il suppose. Passer de l'oral à l'écrit pour transcrire les mythes « pose des questions fondamentales sur le maniement des codes oraux et écrits : rendre le conte vivant à l'écrit ne passe pas par le fait de le transcrire fidèlement, il faut au contraire oser trahir la version orale pour lui être plus fidèle. Par exemple, on apprend à l'école qu'il faut éviter les répétitions ; c'est une norme de l'écriture, un procédé d'expression pour rendre un texte plus percutant. Or à l'oral, c'est exactement le contraire, on conseille les répétitions : le destinataire peut avoir l'oreille distraite, cela donne un rythme, c'est un procédé d'intensification... L'école est un bon endroit pour réfléchir à tout ça... » dit JLLQ (entretien dans *Dialogue* n°157). Revenir à l'oral et travailler avec la metteuse en scène pour pouvoir dire les mythes, les montrer, les mettre en scène lors du colloque, ce qui suppose aussi un travail sur le corps. Apprendre à présenter les intervenants du colloque, parler devant 200 personnes. Catherine Robert le dit ainsi : « on notera l'évident bénéfice pédagogique d'un tel projet. Si les élèves ont progressé en savoir, ils ont également progressé en rhétorique. Leur aisance, la fluidité de leur discours, l'appropriation conceptuelle et culturelle dont leurs prestations témoignaient sont une preuve éclatante – s'il fallait encore convaincre ceux qui en doutent – de l'utilité des projets associant plusieurs enseignements et plusieurs disciplines » (*Actes du Colloque* p. 13).

De même la préparation de l'audition au CESE suppose un gros travail pour mettre au clair les idées qu'ils voulaient défendre (en discuter entre eux, analyser les situations scolaires de leur point de vue et en tirer des conclusions), pour les rédiger de façon à pouvoir les présenter de manière claire et convaincante devant une assemblée telle que le CESE, pour travailler la prestation orale par des répétitions. On en voit clairement le bénéfice dans la partie de l'audition où ils répondent à des questions, et où leurs réponses, par définition, ne pouvaient pas avoir été préparées à l'avance : elles sont néanmoins claires, précises, affirmées, cohérentes avec le reste de leur propos.

On a souvent dit que la langue de l'école et ses codes d'énonciation étaient comme une « langue étrangère » pour beaucoup d'élèves des classes populaires, qu'il y avait une altérité radicale entre cette langue et celle du quotidien, de la famille et des copains. Sauf qu'ici, cette altérité est prise à bras le corps, parce que les projets constituent un processus permanent de confrontation à l'altérité : celle des différentes cultures des élèves du lycée et de ceux présents dans le projet ; celle des chercheurs, celle des textes de haut niveau conceptuel qu'ils ont lus et mis sur le site, celle des élèves de l'ENS, qui est une altérité sociale d'abord – ce n'est pas pour rien que j'ai cité plus haut cette phrase de l'élève qui dit qu'aller à l'ENS c'est rencontrer d'autres milieux, d'autres mœurs, un autre cadre de vie : c'est vrai. Mais justement : se confronter à l'altérité **dans un travail commun** (j'insiste là-dessus), cela produit une « altération réciproque », une possibilité de changer sans se renier, de découvrir et de s'approprier d'autres codes de langage et de comportement sans naïveté sur la réalité des inégalités sociales (leur intervention au CESE le prouve) et sur la domination symbolique que ces codes portent. C'est autrement plus fort que la « tolérance » !

Ce travail change les élèves et change aussi les chercheurs, qui, on l'a vu au colloque, ne se comportent pas, ne parlent pas comme on a l'habitude de les voir dans les colloques « classiques ». Les chercheurs en témoignent dans plusieurs documents présents sur le site. Laissons le dernier mot à Christian Baudelot qui accompagne depuis 10 ans les multiples projets dans le lycée : « les gens (les chercheurs) viennent volontiers : quand on vient une ou deux fois, on est attaché. Et moi, depuis dix

ans, je ne décolle plus ». Deleuze commentant Spinoza, dit que « l'effort pour augmenter la puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté »³.

C'est parce que la pédagogie à l'œuvre dans ce projet prend en compte l'individu dans sa totalité, à la manière de Spinoza, et n'oppose plus la raison aux affects ni l'utilité à la morale, qu'elle est émancipatrice ; qu'elle permet aux élèves de changer sans se renier, de s'investir dans l'école sans avoir peur d'y perdre son identité, sans avoir à trahir, mais au contraire de se construire une identité multiple, avec les autres et non pas contre eux. Elle prend en compte la double nature, à la fois cognitive et affective, de tout apprentissage, concilie la joie et l'exigence, articule le fait d'apprendre et la possibilité d'agir sur le monde, le développement individuel et l'émancipation collective.

Toute tentative pour fonder une école réellement démocratique devrait s'en inspirer.

Un texte de Nicole GRATALOUP du secteur philo, rencontre entre une idée et une expérience lue à la lumière de Spinoza. *L'École de la République ne peut pas vouloir faire adhérer les élèves aux valeurs de la République et de la laïcité si elle ne leur garantit pas de leur permettre de « développer leur puissance de penser et d'agir »*(Spinoza). Le projet Thélème est exemplaire de ce que peut faire l'école quand elle ne se résigne pas mais prend à bras le corps la question de la démocratisation scolaire et de la laïcité.

³ G. Deleuze, *Spinoza, philosophie pratique*, Minuit, 1981, p. 140.