

## La discussion comme outil pédagogique

Oscar Brenifier, Docteur en philosophie, consultant

Dans le monde de l'enseignement, si tant est que l'on puisse avancer une telle généralisation, la discussion - ou débat - a souvent mauvaise presse. De la maternelle à l'université, beaucoup d'enseignants hésitent, sinon répugnent carrément à concevoir et surtout à utiliser ce type de pratique comme mode d'enseignement. Ceci en dépit de diverses innovations pédagogiques qui, depuis quelques années, proposent des schémas destinés à permettre tout ce qui favorise l'expression orale chez l'élève : " Quoi de neuf ? " au primaire, " débat argumentatif " au collège, méthodes actives pour l'enseignement des sciences au lycée, pour ne prendre que quelques exemples. De surcroît, plus on avance dans le niveau scolaire, plus ce phénomène de refus semble s'exacerber. À tel point que dans bon nombre de séances intitulées " séminaire " à l'université, il n'est nullement question de discussion, car il s'agit d'un très traditionnel cours magistral. Quel professeur d'IUFM ne se plaint pas d'avoir du mal à engager une discussion avec ses élèves? Alors que ce sont précisément ceux-là qui devront par la suite instaurer une pratique de discussion avec leurs futurs élèves. Or, il est difficile de croire que l'élève peu disert en classe, pourra soudain devenir un enseignant sachant animer une discussion.

### LA LEÇON

La tradition française de l'enseignement - car il en est d'autres - est avant tout la leçon. Ce terme découle du latin *lectio*, qui signifie lecture. Or qui dit lecture - terme d'ailleurs conservé en anglais pour signifier " cours " - se réfère à l'attention portée à un texte déjà écrit, à un travail achevé. On assiste à un cours tout comme on lit un livre : présentation est faite d'une oeuvre accomplie. Oeuvre accomplie du professeur, oeuvre accomplie d'un auteur. Certes l'oeuvre orale risque davantage de tâtonner que l'oeuvre écrite, puisque l'auteur cherche encore ses mots, transforme encore ses idées, tandis que l'oeuvre écrite est figée à jamais. Cette différence n'est pas anodine : elle modifie déjà le rythme. Ceux qui pour s'exprimer en public rédigent un texte à l'avance, connaissent bien le problème : en lisant à voix haute, l'orateur tend facilement à lire vite, trop vite. Pour plusieurs raisons : l'esprit n'est plus mobilisé, il n'a pas à réfléchir puisque tous les mots sont là, à moins de se concentrer énormément sur le travail de lecture lui-même, comme le ferait un acteur. Mais en général l'enseignant est - hélas! - peu naturellement porté à travailler sur cet axe. Très enclin en particulier à avoir l'air " sérieux ", il limite les modes de ses interventions. Autre raison d'accélération : l'impression de manque liée à l'absence de travail intellectuel du moment, anxiogène, qui précipite les mots les uns sur les autres comme si cela allait procurer plus de corps ou de substance au texte, comme s'il fallait toujours passer outre le présent, trop peu substantiel.

Au-delà du rythme, l'atmosphère n'est pas la même. Pourquoi est-il déconseillé, dans la mesure du possible, d'éviter la conférence ou le cours écrit à l'avance dont on donne lecture? Une sorte de

distante gênante, voire oppressante, s'installe entre l'orateur et ses auditeurs, entre le dispensateur du savoir et la masse opaque des " autres ". Absence de complicité, distance plus critique encore que celle qui accompagne la lecture d'un livre, car en lisant, le lecteur peut s'interrompre pour réfléchir, revenir en arrière, faire des sauts, alors que la conférence ou le cours magistral lui impose une séquence spécifique, un ton donné, un rythme particulier, etc. L'auditeur peut s'y retrouver, voire s'y habituer, ou pas du tout. Qui n'a pas connu ces cours en classe ou en amphithéâtre où, à défaut de suivre et de comprendre, la main note mécaniquement, reléguant à un ultérieur réel ou mythique l'ingestion et la digestion des informations et processus de pensées.

Autrement dit, rien n'est neutre dans la transmission du savoir. Au-delà du contenu transmis, au-delà de l'effort de transmission et de l'intention à son origine, se présente une forme ayant sa réalité propre, une réalité avec une nature particulière et des conséquences spécifiques. Il est vrai que selon les auditeurs ou les lecteurs, certaines formes passeront mieux, seront préférables ou plus efficaces que d'autres. D'aucuns perçoivent mieux ce qui leur est présenté de manière intensive, plus condensée, d'autres de manière extensive, plus explicative. La capacité de concentration sur le moment, sa durée dans le temps, le pouvoir de mémorisation, l'importance relative entre travail de classe et travail personnel, autant de paramètres qui varient substantiellement, selon les élèves, autant de facteurs de diversité qui ne permettent pas à l'enseignant de satisfaire tout le monde. Sans compter les propres capacités et le fonctionnement personnel de l'enseignant, car pas plus qu'il n'est envisageable à un élève de changer radicalement son mode de fonctionnement, il n'est guère possible de demander à un enseignant d'opérer d'une manière qui lui est complètement étrangère. Bien que la capacité de s'éloigner de soi-même, voire de s'en arracher, reste un des défis principaux de la pédagogie, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

## L'IMMERSION TOTALE

Ceci nous conduit précisément à l'intérêt principal de la discussion comme mode d'enseignement : l'arrachement. Demandons-nous un instant sur quoi repose la difficulté majeure de la pédagogie. Il paraît indéniable de dire que c'est précisément en cet arrachement : en cette capacité plus ou moins grande qu'a l'élève de plonger dans un monde qui n'est pas le sien. En cette capacité plus ou moins grande qu'a l'enseignant d'inviter l'élève à plonger dans un monde qui n'est pas le sien. Que ce soit l'apprentissage de la lecture ou celle des mathématiques, deux des traumatismes les plus fréquents que rencontre l'élève dès ses premières années d'école, le problème est le même. Comment faire accéder tout un chacun à ces connaissances, à ces compétences? Certains élèves semblent y accéder de la manière la plus naturelle du monde, d'autres se heurtent à un univers qui leur semble d'une étrangeté radicale. Si les premiers apprennent, quoi que fasse l'enseignant, et presque sans lui, si ce n'est parfois en dépit de lui, les seconds se trouvent complètement dépourvus : ils dépendent totalement de ses compétences et de son art. Or ce sont ceux-là qui se trouvent au cœur de la discussion, même si l'enseignant, selon ses inclinations, ne se sent pas attiré nécessairement vers eux. Selon ses inclinations, car certains enseignants, au contraire, pour diverses raisons, se

tourneront plus facilement vers les élèves en difficulté que vers les autres, ce qui pose d'autres types de problèmes.

Si l'on conçoit que toute matière scolaire, toute compétence, toute connaissance, constitue une sorte de monde en soi, une scène particulière, voire un langage déterminé, auquel il s'agit d'initier l'élève, ce qui présuppose en effet un arrachement de la part de l'élève, il s'agit de prendre en charge cette dimension d'arrachement, dont la portée, tant psychologique qu'intellectuelle, ne saurait être minimisée ou occultée. Or si pénétrer cette terra incognita pose problème à l'élève, que peut faire l'enseignant? Il peut proposer l'"immersion complète", pour reprendre cette conception ancienne de l'enseignement des langues qui consiste à plonger l'apprenant dans un environnement saturé, où tout un chacun parle exclusivement la langue à apprendre. Face à la nécessité, l'apprenant apprend, puisant en lui-même les ressources psychologiques et intellectuelles nécessaires à cet apprentissage forcé. Aucune possibilité de retour en arrière, impossibilité d'échapper au contexte : plongé dans l'eau jusqu'au cou, pendant une période donnée, l'apprenant est contraint de s'adapter pour survivre. Mais nous jouons là, sur le plan pédagogique, une sorte de quitte ou double : rudement mis à l'épreuve, l'apprenant peut mobiliser les forces nécessaires, profiter de l'expérience et s'en sortir avec succès, tout comme il peut être renvoyé durement à ses propres difficultés, situation qui provoquera alors des réactions aversives, des refus irréversibles. Réflexes de protection renforçant chez lui les résistances à la matière en question. N'oublions pas la dimension de douleur associée aux difficultés à pénétrer l'impénétrable, douleur qu'il est plus facile d'esquiver en évitant carrément la matière, plutôt que de la maîtriser en se confrontant à l'épreuve. Moins on a de ressources, moins on est capable de confronter ce manque de ressources. La nature elle-même ne prête qu'aux riches.

Bizarrement peut-être, l'"immersion totale" est une forme on ne peut plus naturelle d'enseignement. Après tout, le monde vient à nous sans préambule ni notice explicative; il s'offre à nous, certes, mais dans toute sa brutalité, et nous pouvons être frappés, sinon traumatisés par son implacable nécessité. Elle est principe de réalité. Mais ne sous-estimons pas le degré de tragédie vécu par un élève confronté à la scène de l'école. Si quelques-uns en perçoivent facilement la dimension dérisoire, d'autres n'arriveront à rire que le jour où, réduits à l'impuissance, ils ricaneront en grimaçant, face à ce qu'ils voudront décréter impossible et absurde. Aussi, face à l'implacable et brutale nécessité, à son réalisme, peut - ou doit - s'installer l'artifice, un artifice qui, comme tous les artifices, n'est pas naturel, sinon en tant qu'artifice. Comme tous les artifices, l'artifice de l'enseignant sert à produire un effet. Mais si certains artifices ont besoin de se cacher pour produire leur effet - ainsi l'exige par exemple l'art du magicien - celui de l'enseignant sert au contraire, théoriquement, à dévoiler ce qui apparaît voilé et donc ne se voit pas.

## MAGIE OU PRESTIDIGITATION

Pour diverses raisons, certaines pratiques d'enseignement tiennent plus de l'art du magicien que de celui du pédagogue. En effet, quoi de plus factice qu'un cours magistral ou une conférence. Copie

propre dont on a effacé tous les brouillons. Certes le résultat est joli, l'ensemble saisissant, mais il impressionne plus qu'il n'est besoin. L'en deçà qui est la matière de l'oeuvre échappe au regard, les ficelles sont bel et bien cachées. Comment le professeur a-t-il fabriqué son cours? L'a-t-il conçu lui-même? Quelle est la part de l'art? Quelle est la part de connaissances acquises? Le professeur lui-même en est-il conscient? Est-il prêt à le dire, est-il prêt à révéler le dessous des cartes? Nul n'est fier de montrer ses brouillons, ses errements et ses ratures. L'école nous a appris à bien les dissimuler, à ne montrer que la copie propre, bien écrite et soulignée. Un travail en cours n'est pas un travail accompli : cela va de soi. Pourtant, n'est-il pas la réalité même du travail? Pourquoi l'atelier du peintre serait-il moins réel, sur le plan artistique, que le musée? Le musée est plus esthétique, plus propre et mieux rangé, mais est-il vraiment plus éducatif que l'atelier? La genèse de l'oeuvre est-elle réellement moindre que l'oeuvre accomplie?

La difficulté repose aussi sur la mauvaise presse que s'attire le problème lui-même : le problème en tant que problème. " Il n'y a pas de problème " dit l'enseignant, par ses paroles, par ses actions, par ses silences. Il a sa conscience pour lui. Pour l'élève, il y en a un. Parfois le pire des problèmes : lorsque l'élève ne comprend pas et ne sait pas même exprimer la nature du problème. S'il le savait, le problème commencerait déjà à disparaître. Pour l'instant il ne fait que ressentir une douleur, et dire " je n'aime pas cette matière ", quand ce n'est pas " je n'aime pas ce professeur ". Réflexe on ne peut plus approprié, défense de l'intégrité territoriale de l'être : l'autre nous inflige une douleur, il est normal qu'il soit perçu comme un ennemi. Moins l'élève est capable d'exprimer le problème, plus grande est la douleur, plus la réaction sera vive, que ce soit par la confrontation ou par l'absence.

Face à cela, à quoi sert de discuter? Discuter sert avant tout à problématiser. Problématiser, ce n'est pas inventer un problème, mais articuler un problème bien présent, articulation qui ne permet pas nécessairement de résoudre le problème mais au moins de le traiter. Car un problème n'a pas à être résolu, bien qu'il puisse l'être. Un problème a surtout à être aperçu, à être vu, à être manipulé, à devenir substantiel. La peinture sera toujours un problème pour le peintre, comme les mathématiques pour un mathématicien, comme la philosophie pour un philosophe. L'illusion la plus catastrophique est celle qui laisse croire qu'il n'en est rien, celle qui laisse croire que le professeur est un magicien, au sens traditionnel du terme, qu'il a des pouvoirs particuliers, plutôt que de montrer qu'il est un illusionniste, quelqu'un sachant simplement tirer les ficelles car il sait comment celles-ci s'entrelacent et s'organisent.

Mais pour ce faire, il s'agit avant tout de réhabiliter le concept de problème. " Il n'y a pas de problème! ", " Je n'ai pas de problème! ", la fierté ou le souci de la tranquillité nous obligent à renier l'idée même de problème. Le problème est ce qui nous empêche d'agir, il est un obstacle, un frein, un ralentisseur de vitesse. Et si justement en cet effet apparemment pervers se trouvaient sa substance et son intérêt! Car ne sommes-nous pas toujours tentés de réduire une matière et son apprentissage à un ensemble de données, à quelques opérations diverses, autant d'éléments pédagogiques quantifiables, vérifiables et notables? Néanmoins, qu'en est-il de l'esprit de la matière? Certes l'esprit de la matière filtre à travers les diverses activités proposées, mais pourquoi faudrait-il l'abandonner à

son pauvre sort, de facteur aléatoire, accidentel et secondaire, qui n'est guère une préoccupation en soi? D'autant plus que cette connaissance intuitive n'est pas donnée à tous les élèves. Si certains sont préparés à la recevoir pour des raisons et circonstances qui ne sont guère du ressort de l'enseignant, les autres, ceux qui buttent sur l'étrangeté de la démarche, entrent justement dans son champ d'action. Pour cela faut-il encore que la matière soit pour l'enseignant un problème, qu'elle ne soit pas rangée soigneusement au rayon des articles ménagers. Un rangement que l'élève en difficulté viendrait déranger.

Les difficultés de l'élève servent un but bien précis : repenser la matière, sa nature, son efficacité, sa vérité et son intérêt. Si tout cela va de soi, les difficultés deviennent une simple entrave dont il faut se débarrasser au plus vite afin d'avancer. Le programme devient alors l'alibi par excellence, le refuge de la crainte et de l'insécurité. Nous avons toutes ces choses à apprendre, qu'avons-nous le temps d'étudier l'esprit, nous avons à nous concentrer sur la matière. Nous oublions un peu vite la leçon des anciens, et nous nous retrouvons avec une matière sans âme, réduite à des apprentissages et des performances. Utiles certes, mais tellement réducteurs.

## DISCUTER, POUR QUOI FAIRE?

Alors, à quoi sert de discuter en classe? En tout premier lieu, discuter en classe sert à poser le problème en tant que problème. Pour différentes raisons, présentées en vrac. (Le présent ordre ne connaît ici aucune intention hiérarchique, ces différents points étant trop impliqués les uns dans les autres.) Premièrement parce que, comme nous l'avons vu, le problème est la substance même des choses, l'esprit, l'essence et la vie de la matière. Aussi insaisissables soient-ils. Ainsi, en travaillant au corps les problèmes rencontrés au fil du temps, l'enseignant travaille sa propre pratique de la matière. Deuxièmement, parce que l'on travaille sur le rapport à la matière, ce qui pourrait se nommer appropriation, qui n'est pas simple appendice, minime et secondaire. S'il n'est de rapport à la matière, il n'est plus de matière, mais uniquement des opérations ponctuelles, dont l'apprentissage ne saura être transposé ni projeté, ou le sera seulement par " miracle ". Troisièmement, parce que l'on prend conscience de manière avivée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage. Ce qui n'était que vague deviendra pour l'enseignant plus précis, ce qui n'était qu'intuitif se conceptualisera. Il assistera aux tâtonnements qui lui expliqueront mieux que n'importe quelle analyse ou étude théorique les points névralgiques de l'apprentissage. Quatrièmement, l'enseignant pourra travailler en direct sur ces difficultés, ce qui lui permettra à la fois de les traiter et d'en approfondir leur compréhension. Cinquièmement, par le même processus, l'élève prendra conscience de la nature de ses difficultés, saisira mieux l'esprit de la matière, et pénétrera plus avant sa substance.

On remarquera qu'au cours de ce processus, l'enseignant se met à l'épreuve, tout autant que l'élève. Il se confronte à lui-même par le biais de la matière, matière à laquelle il lui est conseillé périodiquement de redonner vie en son propre esprit. Épuisante perspective, certes... Pour cela,

l'enseignant s'abstiendra d'utiliser en permanence des réponses toutes faites, même si celles-ci peuvent évidemment être utiles, en guise d'artefacts intérimaires. Au cours de l'échange, il est préférable de faire feu de tout bois : être prêt à se risquer sur les multiples chemins qui sont offerts, fussent-ils rocailleux et bourbeux; ils le seront sans doute. Apprendre à perdre son temps, à savoir perdre son temps, car l'art de la promenade nécessite un don, qui n'est pas accordé à tous, bien que chacun puisse s'y initier, s'il en perçoit au moins le besoin.

## ESPRIT ET MATIÈRE

Précisons que la discussion n'est pas le seul outil permettant d'accomplir ce que nous venons de décrire. Tout enseignement, et surtout toute pratique participe à sa manière de ce processus. Car si la parole reste malgré tout une manifestation importante, sinon privilégiée, de l'esprit, si elle est révélatrice d'un état d'être, la parole n'est pas l'être. Il est des pratiques qui en soi échappent à la parole, tel le sport ou la peinture, bien qu'elles n'aient pas à l'exclure, au contraire. La parole sert surtout à lever des tabous, à rendre explicite, à rendre visible. Ici la parole est dédoublement de l'être, elle le rend visible à lui-même. En cela elle est constitutive de l'être, quand bien même par son essence elle n'est pas l'être.

Mais parler ainsi, cela ressemble au philosophe. Toute discussion se doit-elle donc d'être philosophique, avec ce que cela implique de complications? Cette démarche particulière n'est pas du goût de tous. Plus d'un enseignant exprimera des réticences envers ce qui reste considéré comme une matière spécifique, qui parfois voudrait installer une sorte d'hégémonie intellectuelle sur tout ce qu'elle touche. Et puis une telle option pose un certain nombre de difficultés particulières, en ce qui a trait à l'érudition spécifique et à la formation de chacun. Peut-être s'agit-il alors de ne pas se préoccuper du terme " philosophie ", trop connoté, trop chargé d'enjeux parfois réducteurs. Prenons simplement conscience de ce que nous avons en face de nous, tentons de comprendre son sens, sa légitimité, son fonctionnement, essayons de rendre compte et rendre perceptible l'esprit qui anime la matière. Invitons l'élève à faire de son apprentissage un objet de réflexion. Risquons-nous à pénétrer le mystère de la pensée singulière, nous profiterons de ses intuitions et de ses pathologies pour mieux cerner la substance qui est en jeu, tant dans la connaissance même que dans l'apprentissage dont elle est l'enjeu.