

Philosopher autrement (2)

Marie-Odile Bruneau, professeur de philosophie

Dans le précédent numéro, l'auteur a décrit la diversité de ses pratiques philosophiques avec des publics divers (ateliers avec des adultes, des prisonniers, des professionnels et militants associatifs, des élèves du primaire...). Elle continue l'analyse de ces expériences.

Après des débuts de tâtonnements et de doutes, une fois passé le temps de l'expérimentation le plus souvent solitaire, je suis maintenant vraiment convaincue de la valeur philosophique d'une telle approche de la formation et/ou de l'animation. Descartes n'avait-il pas dit que la philosophie ne valait pas une heure de peine si elle n'aidait pas à vivre ? Je pense en effet, comme le disait M. Merleau-Ponty que "la philosophie n'aide personne à résoudre les difficultés techniques de la vie active ; mais si elle amène les hommes à les regarder et à en comprendre la portée et le sens, elle pourra leur être secourable". Et l'on pourrait citer de nombreux philosophes - et pas seulement Marx et les philosophes marxistes - pour qui le lien entre théorie et pratique est fondamental pour avancer dans la connaissance et pour lesquels l'engagement du philosophe par la réflexion qu'il suscite dans la cité permet parfois même de peser sur la transformation des hommes et de la société.

S'il est vrai que la tradition française place les études de philosophie à un âge jeune, avant l'entrée dans les études supérieures et/ou la vie active et que la jeunesse et la brièveté de l'expérience de vie n'empêchent aucunement l'accès à la philosophie - le fait d'avoir accepté d'animer des ateliers de philosophie en primaire témoignent de mon accord sur ce point - on pourrait regretter cependant que cette discipline soit rarement proposée à des adultes riches d'une expérience professionnelle et humaine de longues années ; en effet si "la chouette de Minerve ne se lève qu'au crépuscule", c'est bien aussi parce que la réflexion se fait avec profit après coup pour reprendre le vécu avec de la distance sous l'angle de l'approche critique et théorique.

Trois points me semblent plus importants à développer concernant la valeur philosophique des interventions que j'ai menées dans ce champ philosophie différent de l'enseignement traditionnel.

1 - **La démarche maïeutique** des ateliers, en particulier en école primaire et en prison.

2 - **Le rapport entre le théorie et la pratique** : l'apport du détour théorique pour l'enrichissement des pratiques professionnelles et des engagements associatifs, ainsi que l'apport des questionnements venus des pratiques sociales pour le renouveau de la réflexion théorique.

3 - **La référence à la pensée de P. Ricoeur** et l'aide méthodologique trouvée dans ses écrits **pour forger une grille de décision éthique**.

LA DÉMARCHE MAIEUTIQUE DES ATELIERS

"Concevoir" est un mot qui, en français, a un double sens :

- se représenter par la pensée, former, élaborer dans son esprit ;
- accomplir l'acte sexuel par lequel sera engendré un enfant.

Cette double signification nous donne à penser. Tout d'abord peut-être que la plupart des réalités qui ont de l'importance pour nous ont été conçues dans l'esprit avant d'exister (ce serait vrai pour l'enfant à naître tout autant que pour la maison construite à partir des plans de l'architecte). Ensuite il y aurait, comme l'a si clairement mis en évidence Socrate, un parallèle à faire entre l'accouchement des corps et celui des âmes ou des esprits. La maïeutique socratique vise, à travers le dialogue avec l'interlocuteur, à l'aider à exprimer les idées qu'il a en lui et à en tester la valeur rationnelle au moyen d'un questionnement judicieux. Construire par le dialogue et la discussion un savoir rationnel exigeant appuyé sur des définitions rigoureuses, le distinguer des opinions non fondées qu'il s'agit de réfuter, furent entre autres, des lignes de conduites proches de cette maïeutique. Socrate ne prétendait pas détenir un savoir, encore moins transmettre des certitudes, mais il cherchait à avancer avec l'autre vers la vérité. Mon travail en tant qu'animatrice-philosophe des ateliers en école primaire et en prison est dans cet esprit parti des présupposés suivants :

- les personnes (petites ou grandes) qui étaient en face de moi n'étaient pas vierges de savoir ni d'expérience ;
- elles avaient en elles des capacités et/ou des possibilités de réflexion et d'analyse ;
- l'animateur n'était donc pas là en tant qu'enseignant détenteur d'un savoir à transmettre, mais avant tout en tant que facilitateur pour faire émerger les idées des participants ;
- puisque sur les questions philosophiques il n'y a pas de réponse tout faite ou unique, leurs idées pouvaient réellement contribuer à la construction d'un savoir ;
- on pouvait donc, en se donnant des règles et une méthode, construire un travail réflexif de qualité à partir d'un questionnement qui les intéressait ou les rejoignait dans leurs préoccupations ;
- le rôle de l'animatrice était de débusquer les contradictions, d'aider à énoncer des définitions conceptuelles claires et des argumentations rigoureuses, d'organiser de manière cohérente les apports de chacun pour les unifier en un travail collectif.

Le point commun avec l'idée de maïeutique me semble être ici la conviction qu'il y a du savoir chez l'autre, qu'il est en grande partie à lui-même inconnu et qu'il peut se révéler si en face de lui une ou plusieurs personnes l'aident à expliciter et à formuler ce qu'il pressent et a du mal à exprimer sans l'aide de ce questionnement. Cela rejoint cette phrase de Ricoeur disant qu'il faut faire crédit "à quiconque quant à sa capacité à trouver sa vérité, sa part d'esprit, son étincelle de sens." Ce présupposé permet aussi d'établir une égalité entre les participants en ce qui concerne la recherche

de la vérité sur telle ou telle question. En effet il n'y a pas d'un côté un enseignant qui détient un savoir et de l'autre des élèves qui ont à le recevoir. Il y a co-construction d'un savoir élaboré peu à peu au cours de la discussion ou du débat. On retrouve ici les conditions d'un débat démocratique où les participants ont les mêmes droits à prendre la parole et les mêmes devoirs à en suivre les règles ; cela rejoint aussi l'éthique de la discussion selon J.Habermas. D'ailleurs les participants, élèves ou détenus, ne s'y trompent pas, qui reconnaissent leurs propres propos - le plus souvent en s'émerveillant eux-mêmes du résultat - dans les synthèses qui leur sont restituées.

Je dois reconnaître que ma pratique d'animation a plus souvent privilégié l'animation de débat sur la discussion collective. En effet mon souci de réguler les échanges et de les canaliser dans le cadre donné au départ, me poussait davantage à organiser les échanges avec aller/retour vers l'animateur qu'à m'effacer pour faciliter ces échanges entre les participants eux-mêmes.

Les **effets** de cette méthode proche de la maïeutique sont importants :

A - pour les élèves, il s'agissait :

- d'un rapport différent de celui du maître qui sait à élève qui ne sait pas ;
- d'un domaine où il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ;
- d'un temps qui ne fait pas l'objet d'une notation ou d'un contrôle de connaissances, un temps de réflexion "gratuite" ;
- d'un moment où les élèves ne sont pas connus à travers le biais de leurs résultats scolaires ;
- donc par conséquent d'un lieu où ils peuvent se révéler autres que dans le cadre des matières scolaires classiques ;
- d'un espace où ils peuvent faire des liens entre leur vie, les autres matières, les projets d'école...

Et **pour l'intervenante** il s'agissait de faire émerger et se développer un esprit de communauté de recherche rationnelle avec toutes ses exigences

B - pour les détenus, il s'agissait :

- d'un temps de liberté dans les échanges, sans surveillant ;
- d'un lieu différent de l'école : il n'y a donc pas de bons et de mauvais élèves ni de sentiment d'échec ;
- d'un moment où ils sont valorisés dans leur expression ;
- d'un lieu qui leur appartient où ils peuvent choisir de parler de ce qui les intéresse.

Et **pour l'intervenante** cette approche permet une libre expression d'un sujet reconnu au sein du groupe et valorisé dans sa capacité de produire par lui-même une réflexion de qualité.

LE RAPPORT ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

Les présupposés

Face à des professionnels ou bien à des bénévoles ou des militants associatifs, il ne convient pas de plaquer un savoir philosophique, mais bien de les aider à analyser leurs pratiques dans une perspective philosophique. J'ai déjà dit plus haut que le préalable est, pour l'intervenante, d'avoir pris connaissance de la culture professionnelle ou associative du public auquel elle aura à s'adresser. A cette condition les ressources théoriques qu'elle ira chercher et qu'elle apportera au groupe en formation pourront être reçues positivement par les personnes et seront perçues comme éclairantes pour leur travail. Ceci suppose un réel travail de recherche philosophique car la formation classique ne prépare pas totalement à adapter la réflexion philosophique à des questions venues des pratiques de terrain. Il s'agira donc de se demander en quoi les connaissances philosophiques (en termes de contenu et de méthode) pourront aider le public auquel s'adresse la formation à être plus critique, à changer ou à progresser dans ses manières de faire, selon les priorités qu'il aura lui-même définies.

L'aide méthodologique

Elle implique de :

- repérer les questions, les idées, les concepts mis en lumière dans les pratiques : les expliciter, les définir, les problématiser éventuellement ;
- mettre en question un usage inadéquat d'une terminologie en pointant ses conséquences sur les pratiques : par exemple, l'approche critique du terme "théorie" dans "théorie de soins infirmiers" en argumentant pourquoi on a raison de dire qu'il s'agit d'un "modèle pragmatique" et non d'une "théorie" scientifique ;
- interroger les ambiguïtés de notions communément utilisées de manière plus ou moins adéquates : par exemple "accompagnement", "autonomie", "insertion", "personne"... que l'on emploie souvent sans prendre la mesure des connotations idéologiques qui y sont liées ;
- voir ce qui pourrait être enrichi par la référence à tel ou tel philosophe : par exemple la lecture du texte : Qu'est-ce que les Lumières? de Kant pour éclairer l'idée d'autonomie, la lecture de certains passages de La démocratie en Amérique de A.de Tocqueville pour resituer le rôle de la vie associative au sein d'une démocratie, ou encore l'analyse de textes de P.Ricoeur sur " la responsabilité " ;
- faciliter aux participants la compréhension de cette référence philosophique, l'expliquer, montrer en quoi elle est éclairante pour les pratiques en train d'être analysées ;

- chercher dans les connaissances philosophiques ce qui permet de structurer ou d'organiser la pensée que l'on fait émerger à partir des pratiques et/ou des questions : exemple situer le travail aujourd'hui au sein des trois niveaux de l'activité humaine selon H. Arendt, regrouper ce qui a été exprimé dans un groupe à propos de la responsabilité sous les trois questions de Kant : "Que dois-je faire? Que puis-je connaître? Que m'est-il permis d'espérer?".

En fait mon rôle consiste à aller "butiner" chez les philosophes ce qui pourra "nourrir" la réflexion philosophique engagée en commun, en faciliter l'accès par une présentation claire, rigoureuse, mais "traduite", de façon à pouvoir résonner dans la culture professionnelle ou associative des participants. Ce n'est pas l'érudition qui est importante, mais la conscience de la nécessité d'un détour théorique non applicable immédiatement pour une utilité pratique et cependant en lien avec le travail de terrain. Il s'agit donc avant tout de réfléchir sur le pourquoi ou le au nom de quoi (son sens, ses implications, ses enjeux...) de l'action et non pas sur le comment (les recettes, les conseils, les solutions techniques ou humaines).

Conséquences sur un changement au sein des pratiques :

Dans les meilleurs des cas, l'apport de la philosophie au sein d'une formation professionnelle ou - à un moindre titre car sur un temps très bref - durant un colloque ou des journées d'étude ne laisse pas indifférent le public auquel elle s'adresse.

Tout d'abord certaines personnes perçoivent un changement en elles, elles ressentent et expriment :

- de la fierté d'avoir eu accès à un savoir auparavant perçu comme trop difficile ou inaccessible ;
- un désir d'approfondissement de leur réflexion, de lectures, d'information ou de formation ;
- un besoin de trouver des lieux de débats ou d'expression critique au sein d'espaces où ils ne sont pas habituels (par exemple l' hôpital, le service social, l'institution médico-sociale...) ;
- une volonté d'être davantage acteur au sein de leurs pratiques pour moins les subir, chercher à les transformer dans le sens qui leur est apparu comme le plus souhaitable ;
- la revendication d'être davantage pris en compte comme sujet et comme citoyen, avec une capacité accrue d'argumenter sur ce qui est perçu comme essentiel à défendre.

En conclusion, on peut dire que l'intervention d'un ou d'une philosophe dans la formation professionnelle peut contribuer au changement social sans pour autant que ce soit le ou la philosophe qui détermine dans quel sens ce changement devrait ou non s'opérer. L'intervention philosophique facilite seulement la prise de conscience de ce qui est en jeu au sein des pratiques professionnelles ou associatives, procure des outils d'analyse critique, et en ce sens favorise la possibilité pour les acteurs d'en déterminer davantage le sens, c'est-à-dire la direction et la signification. Enfin ce travail de réflexion en commun sur le sens de leur travail ou de leur engagement a été perçu, dans la plupart des cas, comme permettant une plus grande exigence éthique ou, dit autrement, une avancée en humanité.

CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'ANALYSE ÉTHIQUE D'APRÈS P. RICOEUR

Sa genèse

Les sollicitations d'interventions sur l'éthique en milieu soignant m'ont conduite peu à peu à travailler plus particulièrement la question de l'éthique clinique. La lecture des ouvrages de Jean François Malherbe, philosophe ayant enseigné plusieurs années à la faculté de médecine de Louvain, m'a initiée tout d'abord à cette discipline. J'ai ensuite rencontré J.F. Malherbe au cours de divers colloques ou interventions en France, et nous avons pu échanger sur son travail en tant qu'éthicien au sein de groupes d'aide à la décision en éthique clinique, ainsi que sur la grille de l'autonomie qu'il avait conçue comme support méthodologique aux discussions de ces groupes. Par ailleurs, intervenant non seulement dans le secteur professionnel de la santé mais également dans celui du travail social, j'ai découvert une parenté entre les problèmes que se posaient les travailleurs sociaux et ceux qui interpellaient les soignants. C'est dans cette logique que j'ai mis sur pied à Rennes durant les années 1996-1998 ce que j'ai appelé un "Groupe d'Aide à la Décision en Ethique Clinique et Sociale" (GADECS). Ce groupe qui se réunissait une dizaine de fois dans l'année analysait des situations critiques réelles ayant posé ou posant des problèmes éthiques dans le champ médical, social ou médico-social. Ses membres étaient : médecins, soignants, responsables de l'action sanitaire et sociale, ou d'organismes sociaux, formateurs... Au début nous avons utilisé plutôt la grille d'autonomie de J.F. Malherbe, puis pris connaissance de la méthode élaborée par Bruno Cadoré, un de ses élèves. Ensuite j'ai participé en 1997 à un colloque d'éthique clinique au Canada animé par J.F. Malherbe. Menant parallèlement à cette activité un "atelier de philosophie tout public" sur ma commune sur les questions d'éthique et de morale chez Ricoeur, j'ai élaboré à la fois pour les participants de cet atelier et pour les membres du GADECS, une grille de décision éthique construite à partir de la référence à trois textes de P.Ricoeur : l'article du supplément de l'Encyclopedia Universalis "Enjeux" intitulé Avant la loi morale, l'éthique, l'article du livre Lecture 1, Autour du politique sur l'Ethique et la Morale, et enfin à partir du livre Soi-même comme un autre.

Cette grille dont je présente ici la forme simplifiée s'est révélée peu à peu très éclairante pour de nombreuses interventions touchant à des thèmes éthiques dans les secteurs médicaux, médico-

sociaux et sociaux (Cf annexe). J'ai été conduite à l'utiliser aussi au sein de deux groupes de travail, en dehors du cadre de la formation :

- l'un travaillait sur l'accès à la santé des populations les plus démunies (Réseau santé et Solidarité rennes Nord) ;
- l'autre se réunissait ponctuellement pour discuter avec des travailleurs sociaux, des juristes et des bénévoles au sein d'une association de tutelles, à propos de situations de délits sexuels et de leurs conséquences en terme judiciaire.

Pour terminer, et puisque j'ai énoncé que mon objectif était celui de la transmission de mon expérience à d'autres, je me suis posée la question de sa transférabilité. Il me semble que peuvent faire un travail du type de celui qui a été analysé dans les pages précédentes des personnes qui ont :

- des connaissances et une formation philosophique classique de base acquise par le biais de l'enseignement classique (niveau DEUG au moins et licence de préférence) ou de manière autodidacte ;
- une expérience pédagogique, d'enseignement, de formation ou d'animation de groupes ;
- le souci de s'informer de la culture professionnelle et/ou associative et des intérêts de l'interlocuteur et de valoriser ses compétences ;
- le goût de l'accompagnement à la réflexion de personnes qui n'ont pas forcément soit la culture, soit le niveau scolaire, soit la facilité d'expression traditionnellement attendus pour faire de la philosophie.

Mais il est possible aussi que des philosophes qui ont expérimenté ce que j'ai appelé un "philosopher autrement" proposent des formations complémentaires à des professionnels non philosophes pour qu'ils transmettent leurs savoirs à leurs pairs (je ne mentionne ici que les transferts possibles sur des publics que je connais bien, on pourrait aussi s'interroger sur d'autres publics : métiers de l'humanitaire, de l'environnement, entreprises....). Ainsi par exemple :

- formation de soignants et de travailleurs sociaux ou d'encadrants associatifs sur des thèmes tels que "l'éthique", "l'autonomie", "la place du travail" ;
- formation en éthique de soignants cadres ou de médecins ou de directeurs d'institutions médicales ou médico-sociales en particulier pour l'animation de groupe de décision en éthique clinique ;
- formation de professeurs des écoles ou d'enseignants à l'animation du débat ou de la discussion philosophique ...

Pour ma part, je suis disponible, comme je l'ai dit plus haut pour partager sur tous ces aspects, pour débattre sur des points qui peuvent sembler contestables, pour rencontrer les personnes intéressées. Ce furent des années passionnantes!!!!

Annexe

GRILLE D'ANALYSE DE SITUATIONS PROBLEMATIQUES EN ETHIQUE

VISÉE ÉTHIQUE	PRINCIPES MORAUX	SAGESSE PRATIQUE
Sens	Principes	Ligne de conduite
Finalité	Normes, lois morales	Décision : le mieux possible
Valeurs	Maximes	le moins mal possible
Souhait d'une bonne vie valant la peine d'être vécue	Référence au devoir : interdits impératifs	Prudence conflits de valeurs normes/ situations particulières
ESTIME DE SOI mes valeurs JE convictions priorités mon "préférable"	Eriger la maxime de mon action en loi universelle ? mise à l'épreuve de : mon désirable le préférable	DÉBAT ENTRE LES CULTURES Confrontation universalité convictions personnelles diversité culturelle
SOLLICITUDE L'AUTRE les valeurs de l'autre TU son "préférable" réciprocité des libertés reconnaissance mutuelle	POUR Interdits : meurtre inceste mensonge Impératifs : respect dignité Humanité comme fin et non respect des règles comme moyen	CELLULE DE CONSEIL Sollicitude critique sollicitude pour l'autre sollicitude pour plusieurs
INSTITUTIONS JUSTES Visée du bien commun Recherche du bien-vivre ensemble Idée du juste/injuste Socialisation valeurs	Règles contractuelles règles de partage équitable règle d'or codes déontologiques chartes des droits de l'homme	DÉBAT PUBLIC débat démocratique entre diverses conceptions du bien commun conflit entre conscience morale et institutions
IL		