

Dix principes de la discussion philosophique

Oscar Brenifier, Docteur en philosophie et Formateur (ateliers de philosophie et philosophie pour enfants)

1- JOUER LE JEU

Pour tout jeu, pour toute pratique, comme pour tout exercice, des règles sont à installer, des règles qui impliquent des exigences et des contraintes spécifiques, règles qui pour cela font appel à des compétences spécifiques. Un jeu n'est pas un simple défoulement : il met au défi au travers de règles. Règles qu'il s'agit d'articuler, de proposer, de définir, de faire comprendre, d'utiliser, d'imposer, sans oublier de les revoir en permanence. En effet, les règles ne valent que ce qu'elles valent, n'accomplissent que ce qu'elles accomplissent, et rien d'autre. Ainsi, selon les circonstances, selon les individus, selon les exigences du moment, selon l'usure et bien d'autres paramètres, les règles seront préférablement revues, renouvelées, adaptées, rectifiées, assouplies, abandonnées, etc. En outre, les règles peuvent - ou doivent - faire partie intégrante de la discussion : elles feront périodiquement l'objet d'un débat, débat sur le débat, élément essentiel de la perspective réflexive et dialectique que nous privilégions ici. Car non seulement les règles varient, mais d'un " animateur " à l'autre, qu'il soit enseignant ou élève, des règles semblables prennent une toute autre tournure, de par la rigueur de leur application, de par l'emphase donnée à certains aspects plutôt qu'à d'autres.

N'oublions pas que les règles ont un contenu : elles orientent le fonctionnement de l'élève et sa pensée dans un sens plutôt que dans un autre, elles tentent de pallier une difficulté plutôt qu'une autre. Ainsi, si des élèves ont du mal à s'exprimer, par timidité, à cause d'un contexte de classe difficile ou par un quelconque handicap langagier, l'accent sera plus naturellement porté sur la simple opération d'articuler des idées que sur la capacité d'abstraction ou d'explication. L'affirmation sera privilégiée par rapport au questionnement, et de fait l'enseignant se réservera par défaut le rôle de l'interrogation. De même pour la conceptualisation ou la problématisation : l'enseignant sera, selon les situations, obligé de réaliser lui-même, au degré qu'il jugera bon, le travail de valorisation de la parole singulière. Parfois, il se verra obligé de travailler principalement sur le vocabulaire, ou sur l'agencement logique de la phrase, car les mots et les phrases utilisés souffriront de lacunes trop importantes dans leur utilisation ou dans leur compréhension. De temps à autre, la mise en place des principes élémentaires de comportement, tel que parler à son tour, constituera l'essentiel du travail, surtout en début d'année, avec les classes de maternelle ou de cycle 1. Mais comme il s'agit de prendre les enfants là où ils sont, comme ils sont, cela ne pose guère de problème en soi, à moins de vouloir trop rapidement accélérer la manœuvre, pour des raisons d'attendus personnels ou administratifs, attendus qui parasitent facilement le fonctionnement de l'atelier.

Cependant, n'oublions pas que ces règles de base, plutôt que d'être perçues comme une corvée et un pur formalisme disciplinaire, peuvent très bien être présentées comme un jeu et gagnent à l'être. Si au début ces exigences de forme rencontrent une certaine résistance, celle-ci s'atténue

progressivement, proportionnellement à la capacité d'assimilation et de mise en pratique des obligations, selon l'aptitude à prendre plaisir de jouer avec ces contraintes. Pour la majorité des enfants, une telle contrainte ne présente jamais un gros problème en soi, quand bien même ces règles représentent un certain défi : plus que les adultes, ils sont animés par l'instinct du jeu, ils ne croient pas encore trop à ce qu'ils font, leur fonctionnement n'est pas encore trop surinvesti par un désir d'apparence et diverses craintes existentielles : ils savent encore faire confiance. Ce qui poserait toutefois un réel problème serait un ensemble de règles inappropriées, visant des compétences trop étrangères aux élèves concernés. Il s'agit donc de maintenir une tension permanente entre l'exigence et l'impossibilité : se placer un pas en avant, et non un pas trop loin. En ce sens, la fabrication et l'utilisation des règles de fonctionnement comme outil primordial d'enseignement sont déjà un art en soi, auquel l'enseignant ne sera pas nécessairement préparé, initié ou même disposé. Art qui ne se résume jamais à des recettes, mais résulte nécessairement de la continuité d'une pratique.

Pour faciliter cette appropriation des règles de fonctionnement, il est important d'insister sur leur dimension ludique et discutable. Elles sont ludiques dans le sens où elles ne constituent pas une sorte de vérité ou de bien absolu. Elles représentent uniquement un moyen de jouer. Elles sont discutables dans le sens où elles ont une raison d'être, et autant de raisons de ne pas être, c'est-à-dire d'être supprimées ou remplacées par d'autres règles, ce dont il est possible de débattre en toute sérénité. C'est dans cette perspective que l'on peut parler de connaître et de comprendre les règles. Car elles ne sont plus uniquement le produit d'un pouvoir régalien, celui d'un maître au pouvoir mystérieux, mais le produit de la raison, d'une raison ou d'un agencement contractuel et contestable. Dès lors elles peuvent faire l'objet d'une réflexion, plutôt que de solliciter uniquement l'adhésion ou de provoquer le refus. Qu'est-ce qu'un jeu ? Un exercice collectif (ou individuel) qui permet à chacun de se confronter aux autres et à soi-même, à travers une procédure quelconque mettant en oeuvre des compétences particulières. La loi n'est alors plus une fin en soi, elle n'est plus la *dura lex sed lex* qui de sa dureté tire sa substance et son légitimité, mais un simple moyen d'exister, parce qu'elle offre à l'être une possibilité de faire et d'être. Une telle perspective invite à la générosité, plutôt qu'à l'âpreté punitive de la simple discipline.

Jouer le jeu renvoie à un autre enjeu : la construction du savoir. En effet, si le savoir n'est pas constitué a priori, d'où provient-il ? Comment émerge-t-il ? Jouer le jeu implique déjà que la connaissance est une pratique, un savoir-faire, et non un ensemble de connaissances théoriques établies a priori, qu'il s'agit de reproduire. Les connaissances résultent d'un savoir-faire, plutôt que d'être perçues comme le préalable de ce savoir-faire. On oublie trop vite que la connaissance naît de la pensée. Certes, toute mise en oeuvre présuppose un certain savoir, ne serait-ce que celui d'un langage minimum dans l'exercice qui nous concerne, mais plutôt que de se soucier de faire acquérir formellement ces préalables aux élèves - ce qui peut au demeurant s'effectuer en d'autres moments -, lançons-les dans l'exercice. Ce pari de la dynamique permettra à tous, enseignants et élèves, en premier temps d'évaluer les compétences et faiblesses de chacun, et de déterminer ensuite ce qu'il convient de faire.

Car c'est d'un cheminement dont il est question ici. Les procédures requises invitent le groupe à convoquer ce qu'ils savent, à utiliser ce savoir, à en percevoir les limites, à identifier les besoins, et selon les cas, à résoudre les problèmes et obstacles qui se présentent en mobilisant de nouvelles idées et de nouveaux concepts. Quand bien même le participant en resterait à la simple perception du problème, le travail est accompli, qui consiste à susciter un besoin pour la connaissance, à créer un appel d'air pour la pensée. Cet état d'esprit induira une motivation supplémentaire et procurera des éclairages porteurs pour l'enseignant, qui pourra, par la suite, expliquer quelque principe important en se fondant sur une expérience concrète. Cette genèse de la connaissance, une connaissance affirmant et démontrant de manière substantielle sa nécessité, devrait d'une part aider ces élèves qui vivent le travail en classe et l'apprentissage comme un immense pensum où l'on doit ingurgiter d'étranges choses, mais aussi aider ceux qui réussissent précisément parce qu'ils ont compris le système et savent reproduire ce qui leur est inculqué, au détriment parfois d'une pensée vive et authentique. Jouer, sans exclure la rigueur, car ce ne serait plus un jeu mais la récréation, c'est rendre opératoire et dynamique la pensée, c'est lui rendre son souffle.

2- LE MAÎTRE DU JEU

Si dans l'idéalité de l'absolu, la fonction de maîtrise ne nécessite guère d'être incarnée par une personne particulière, le groupe pouvant se suffire à lui-même dès que la responsabilité est prise en charge par chacun, il n'en va pas de même avec la réalité du quotidien. En particulier si le groupe est large, et si le jeu présente quelques enjeux importants ou difficultés particulières. Toutefois, avouons-le, plus le rôle du maître pourra être minimisé, plus le jeu pourra être pensé comme un succès. Sans toutefois succomber pour des raisons pratiques - douce facilité - à la tentation d'un jeu minimal, bien que là encore, il soit possible de s'orienter vers d'autres options de fonctionnement, du moment que l'on clarifie la nature, les implications et les conséquences de ces options.

Tout banquet, comme tout navire, a besoin d'un capitaine, nous recommande Platon. Si la navigation, tâche complexe, s'effectue à plusieurs, il s'agit tout de même de nommer une personne qui de manière ultime, au gré des événements, prendra les décisions finales lui semblant justes, au risque de l'erreur et de l'injustice. Sachant qu'il ne s'agit pas là d'un pouvoir de droit divin, mais uniquement d'un accord tacite établi pour des raisons pratiques. Ce rôle pourra donc être imparti à diverses personnes, à tour de rôle. Rôle politique qui, à nouveau selon Platon, consiste à tisser la diversité en une oeuvre unique. Et si l'enseignant, plus au fait de la pratique qu'il tente d'introduire, assume initialement cette fonction, il lui est recommandé de la déléguer périodiquement à des élèves, selon l'opportunité des circonstances. Les difficultés qui se poseront alors feront partie intégrante de l'exercice, les deux écueils de la pratique philosophique étant l'autoritarisme et la démagogie.

Quel est ici le rôle du maître, puisqu'il n'est plus celui qui est chargé de " dire la vérité " ? Tout d'abord il est un législateur : il établit la loi, l'énonce, en rappelle périodiquement les termes, voire en modifie

les articles. Comme nous l'avons déjà exprimé, les règles sont soumises au débat, mais il s'agit de délimiter le lieu de ce débat, d'en spécifier le moment approprié, et de décider lorsqu'il doit s'interrompre, afin que l'exercice ne soit pas un permanent débat sur le débat, chausse-trappe dans lequel il est facile de tomber. Quitte à demander au groupe, en fin de jeu, ou au démarrage, si un quitus est accordé à la personne en question. Il est différentes manières de mettre en place un tel processus, mais ce qui nous paraît le plus efficace est d'accorder durant le jeu les pleins pouvoirs à celui qui est désigné, puis de réserver à la fin de la partie un espace de discussion afin d'effectuer le bilan du travail accompli.

Le maître du jeu est aussi un arbitre, fonction judiciaire, dans la mesure où il doit assurer que les règles en question, qu'elles soient les siennes propres ou celles établies au préalable, sont respectées. Toutefois, il semble préférable de renvoyer au groupe toute décision, par le biais d'un vote à main levée par exemple. Son rôle d'arbitre consistera alors à soulever ce qui lui paraît un problème, à solliciter les avis de quelques personnes, puis à produire une décision, directe ou indirecte. L'arbitrage ne doit pas ici être conçu comme une activité annexe, mais comme faisant partie intrinsèque de l'exercice, puisque l'élaboration du jugement, la formulation d'arguments, se niche au cœur même de l'activité philosophique. Souvent, les questions les plus intéressantes au cours d'une discussion naissent en ces débats d'arbitrage, souvent délicats, ce qui n'est pas étonnant puisqu'ils exigent de penser la forme, celle de la logique et des rapports de sens, autrement dit de réfléchir au niveau de la métadiscussion, et non pas à celui du simple échange d'opinion. Il s'agit donc de dépasser le niveau des accords ou désaccords de contenu qui renvoient principalement à la subjectivité, aussi argumentée soit-elle. Penser la conformité aux règles, c'est travailler l'exigence de la vérité, qui n'est jamais que la conformité à quelque chose, aussi arbitraire que soit cette chose : une autre idée, un principe, la logique, l'efficacité, etc.

Le maître du jeu a pour troisième casquette d'être un animateur, ou fonction exécutive. Bien souvent, le rôle de l'exécutif est perçu uniquement à travers son pouvoir discrétionnaire, comme une prérogative dont on abuse sans scrupule, ce qui avant tout autre sentiment installe la méfiance, au lieu de son contraire, la confiance, sans laquelle pourtant aucun groupe ne peut fonctionner de manière paisible et sereine. De surcroît, son autorité relève de l'arbitraire, puisque nul ne sollicite l'avis de tous, ou bien il compte si peu que l'apport personnel du commun est considéré quantité négligeable. Dans notre exercice, il s'agit d'établir un rapport de confiance mutuelle, entre l'animateur du moment, qu'il soit l'enseignant, un autre adulte ou un élève, et ceux qui participent au jeu. Car si le jeu ne peut s'effectuer sans lui, il ne peut présider la séance sans les autres, sans chacun d'entre les participants. Non pour des raisons uniquement formelles, mais parce que si le moindre participant se met en tête d'interrompre par un comportement intempestif le jeu, il le peut. Tout comme le moindre participant qui avance une idée porteuse, permet à tout le groupe d'avancer. N'oublions pas que ce n'est pas l'animateur qui fournit les idées, mais les participants, ce qui place celui-ci dans un rapport de dépendance, assez déstabilisant d'ailleurs pour certains enseignants, qui ont du mal à faire confiance à leurs élèves.

Ainsi le pouvoir ne doit plus être un mauvais mot, pas plus qu'il ne doit être incontestable. Il est un art et une responsabilité, une pratique à laquelle on s'exerce comme n'importe quelle autre. Cette pratique renvoie au fonctionnement de la cité, à la séparation des tâches. Elle apprend à faire confiance aux autres, tout comme à soi-même, et de ce fait revalorise l'individu à travers ce pacte entre pairs. Elle apprend aussi à accepter la dimension d'arbitraire de la vie en société, et de l'existence en général, non comme un facteur subi, induisant la passivité et le ressentiment, mais comme un des aspects constitutifs de l'établissement d'un groupe, qu'il s'agit de prendre avec distance, et de régler dans le temps dans la mesure où l'on reste conscient du problème général qu'il présente. Cette capacité d'accepter l'arbitraire nécessite une conscience en éveil, implique une distanciation avec soi-même, une capacité de minimisation de soi-même en faveur du groupe, et l'apprentissage du deuil quant à ses propres prétentions et désirs. Un tel fonctionnement comporte une indéniable prise de risque, surtout pour celui qui en temps habituel détient le pouvoir a priori, mais aussi pour ceux qui doivent l'exercer momentanément. L'alternance de la présidence et les moments réservés au débat sur le débat, où chacun évalue son propre fonctionnement et celui des autres, forgent la solidité du pacte, précisément parce qu'il est critiquable et révocable. À tout moment, certes, même s'il est généralement convenu de laisser le président de séance aller jusqu'au bout de son mandat, sauf difficulté majeure. L'exercice de la citoyenneté passe également par la protection de ce qui institue le jeu. Cela signifie, entre autres, garantir que puisse travailler en toute sérénité celui qui doit assurer le bon déroulement du jeu. Pour certains participants, chez qui la méfiance et la réactivité sont une manière d'être, une telle perspective implique un retournement psychologique et identitaire assez phénoménal, mais néanmoins soulageant.

3- DEMANDER LA PAROLE

La plupart des élèves connaissent la règle qui consiste à demander la parole en levant la main au préalable, mais il n'est pas sûr qu'ils la mettent en pratique et surtout qu'ils en saisissent le sens. En général, les deux conceptions les plus courantes, relativement inconscientes, sont d'une part celle qui octroie au maître ou à la maîtresse le pouvoir discrétionnaire d'accorder ou de refuser la parole, d'autre part celle qui conçoit cet acte comme un rituel - plus ou moins obligatoire - qui accorde automatiquement la parole, comme le geste de politesse qui garantirait la satisfaction d'une demande ou légitimerait un geste, à l'instar de " s'il vous plaît " ou de " pardon ". Le premier cas de figure se trouve plus rarement à l'école primaire, il s'instaure plus tardivement, le second est respecté à des degrés très divers : on voit dans de nombreuses classes des élèves qui commencent à parler dès qu'ils lèvent la main.

À nouveau, nous souhaitons insister sur l'idée de la compréhension des règles, sur leur nature discutable, compréhension et discussion qui n'excluent ni la possibilité d'imposer ces règles, ni d'envisager leur aspect arbitraire. Le problème qui se pose ici est celui du " Pourquoi parle-t-on ? ". Est-ce parce que la parole se bouscule en nous et doit sortir coûte que coûte, autrement dit est-ce pour s'exprimer comme l'on exprime le jus d'un citron ? Certaines discussions peuvent jouer ce rôle,

qui instaurent en classe le lieu d'une parole libre et sans contrainte. Mais s'il s'agit de philosopher, c'est-à-dire de " penser la pensée ", alors d'autres déterminations interviennent. À commencer, et ce n'est pas le moindre des critères, par l'écoute. En effet, à quoi sert-il de parler dans le brouhaha, tandis que d'autres parlent ou que personne n'écoute ? Pour l'élève, l'idée est de parler lorsque l'on s'est assuré d'une écoute maximale afin de maximiser l'impact de ses paroles et garantir le meilleur retour possible. Mais en va-t-il autant du maître ? Quel exemple donne-t-il ? A-t-il, par lassitude, par découragement ou par surdité, pris l'habitude de parler dans le vide ou le chaos ? Ou bien considère-t-il normal - non peut-être par son discours mais par son comportement - que si sa parole d'autorité exige le silence, celle de l'élève peut tant bien que mal surgir dans le bruit ?

Présentons quelques enjeux de l'affaire. Premièrement, comme nous l'avons dit, lever la main avant de parler revient à s'assurer que l'écoute est active avant de prononcer quoi que ce soit, plutôt que de lâcher des mots par simple dévouement. Deuxièmement, il en va du statut de l'élève et du respect mutuel qui contribue activement à la définition de ce statut. Pas plus que l'on ne devrait couper la parole au maître, on ne devrait davantage interrompre un élève qui élabore sa pensée, quand bien même elle nous paraîtrait lente à émerger, incongrue ou incompréhensible : l'erreur ou l'incompréhension font partie intégrante du processus d'apprentissage, elles ne peuvent être un vecteur de dévalorisation de l'individu. D'autant plus que l'élève peut au cours de son intervention rectifier peu à peu son propos. Demander à un élève d'écouter son voisin, c'est lui garantir en retour qu'il sera lui aussi écouté. En n'oubliant pas de surcroît que si le maître peut encore suivre le fil de ses idées lorsqu'il est interrompu par un élève, ce dernier aura plus de mal à garder sa concentration. Cela est d'autant plus le cas pour l'élève timide ou brouillon. D'ailleurs, afin d'assurer une écoute plus grande ainsi que la manifestation de cette écoute, il est préférable de demander aux élèves de ne pas lever la main pendant qu'un camarade parle : cela équivaut à lui demander de s'activer ou se taire. De toute façon, on n'écoute pas mieux le bras levé dans les airs...

Troisièmement : habituer l'élève à articuler sa pensée propre, en percevoir les limites et prendre ainsi conscience de ses difficultés. Il est à ce propos une pratique courante de l'enseignant, au potentiel néfaste, qui consiste à régulièrement terminer lui-même les phrases de l'élève ou à reformuler ses propos de manière abusive. Certes il n'est pas toujours possible, selon le contexte, de prendre le temps de laisser chacun s'exprimer, à tel point que le réflexe naturel consiste à parler pour l'élève, à la place de l'élève, mais on percevra aisément les limites de ce type de comportement. Aussi est-il important de réserver certains moments de la vie de classe à cette " perte de temps ", moments que nous nommons discussion philosophique car nous accordons à l'élève le temps de penser sa propre pensée, défaillances, erreurs et incompréhensions comprises, puisqu'elles sont la réalité de sa pensée, réalité qu'il serait inopportun de gommer. D'autant plus que l'élève prend l'habitude de ce secours artificiel et non sollicité. Ce qui n'empêche nullement, comme nous le verrons plus tard, d'aider activement un élève en lui proposant des idées qu'il n'arrive pas à articuler, mais il sera préférable que d'autres élèves jouent ce rôle.

Quatrièmement, l'intérêt de ce rituel du lever de main porte sur la capacité de l'élève à se distancier de lui-même, à se décaler dans le temps, à ne pas être dans l'impulsion et l'automatisme. Bien souvent, l'élève qui lâche des mots dès qu'il les " ressent ", ne prend pas le temps de construire son discours, et souvent ne retient pas ce qu'il vient de dire : il suffira de lui demander de se répéter pour s'en apercevoir. Si ce n'est qu'il n'osera pas, par crainte, par honte ou par timidité, assumer à nouveau cette parole aux oreilles de tous. Qui n'a jamais fait en classe l'expérience de l'élève qui, dans le brouhaha de la classe lance des idées, idées qu'il n'osera pas répéter une fois que tous écoutent attentivement ce qu'il a à dire. Ce qui nous amène au cinquième point : la singularisation de la parole. Oser parler de manière singulière en tant qu'individu qui s'adresse à ses pairs, à l'ensemble de la cité, avec toute la dimension de la prise de risque que cela implique. Il y a là une pratique qui n'est pas naturelle chez chacun, et qui exige un certain travail, une certaine expérience que l'enseignant se doit de favoriser. Au travers des formes, il ne s'agit de rien de moins que d'apprendre à assumer une singularité explicite et articulée, assumer la prise de pouvoir temporaire qu'elle représente, en prenant le risque de l'écoute, du regard des autres et de l'image de nous-même qu'ils nous renvoient. C'est prendre le risque d'exister ouvertement et pleinement face au monde.

La forme la plus simple de la demande de parole est celle couramment utilisée de la main ou du doigt levé. Mais il existe d'autres techniques pour inviter l'élève à se distancier de sa propre parole, pour lui apprendre à surseoir et temporiser, à retarder son geste en attendant une occasion favorable, à façonner au mieux son idée avant de l'exprimer, à sortir de l'immédiat et se décentrer pour prendre en compte le groupe tout en se séparant de lui. On peut utiliser un bâton de parole, voire un micro, qui circule dans le groupe, et nul ne peut parler sans le détenir. Ou bien celui qui vient de parler invite quelqu'un d'autre à prendre la parole. L'important, comme nous l'avons dit, est de redonner du sens au geste, comme moyen d'établir un rapport à la collectivité, pour lui rendre sa valeur symbolique, et extraire la règle de sa gangue réduite de simple autorité, afin de lui faire jouer pleinement son rôle éducatif.

4- RESTER SUR UNE IDÉE

Cette règle est sans doute sur le plan cognitif une des plus fondamentales, qui exige de porter en permanence le regard sur un sujet donné, de rester et de se concentrer sur une idée donnée, afin d'en discuter, de l'approfondir, de l'analyser, afin de l'illustrer et de la problématiser. Clef de tout exercice intellectuel, à la fois son fil d'Ariane et sa substance, le sujet, comme objet de réflexion, doit en permanence être présent à l'esprit de chacun. Ceci n'est pas toujours évident, dans la mesure où toute discussion, où toute réflexion, attirera notre regard sur des pistes annexes, vers des connexions associatives, digressions plus ou moins légitimes et utiles, voire sur des enjeux de métaréflexion qu'il s'agit d'évaluer sans pour autant abandonner le sujet premier. Tâche d'autant plus ardue que nos exercices de discussion se réalisent à voix multiples et croisées, multiplicité et croisement dont l'entrelacs provoque d'innombrables occasions de dériver et de se perdre en voies parallèles, chemins broussailleux et impasses sans retour. L'écoute des autres, quand bien même nous la

recommandons ou l'imposons comme règle, nous offre la permanente tentation d'oublier le sujet à traiter, pour ne plus que réagir et rebondir aux diverses paroles que nous entendons. Pour caractériser le problème général posé ici à la pensée, reprenons l'idée de Platon, qui nous enjoint de saisir simultanément le tout et la partie, chacune de ces perspectives, prise isolément, pouvant piéger la pensée dans une partialité inadéquate. Suivre un sujet implique donc des actes et des fonctionnalités parfois contradictoires. Voyons-en quelques-unes, avant de voir par la suite dans quelle mesure cette diversité conflictuelle participe à la construction de la pensée.

Tout d'abord, il s'agit de pouvoir contempler une idée, avant de tenter d'établir son utilité, et surtout avant de se demander si l'on est d'accord ou pas avec elle. Cette dernière réaction en particulier, souvent assimilable à un simple réflexe, incarne l'obstacle premier à la compréhension de bien des paroles et bien des textes. La prise de position, ou réaction, précédant généralement en rapidité opératoire la compréhension, cette dernière se trouve souvent faussée par la première. Suivre un sujet, c'est donc en tout premier lieu, selon l'injonction cartésienne, suspendre son jugement, retenir son approbation ou son refus, maintenir à l'écart la subjectivité, afin d'accueillir l'idée avec un esprit relativement ouvert. Aussi s'agit-il d'inviter les participants à la discussion à éviter en un premier temps toute déclaration du type " Je suis d'accord avec cette phrase " ou " Cette idée est fausse " ou encore " Cette idée ne me plaît pas ". Car il s'agit avant tout de soupeser l'idée, de l'examiner, de la comprendre.

S'il s'agit d'une question, il est crucial de l'apprécier initialement en tant que question, sans la parasiter par l'automatisme d'une réponse. Gardons-nous de ce réflexe qui, comme tout autre réflexe de la pensée, relie deux concepts ou idées, les déplace ou les greffe l'un sur l'autre, voire les télescope, sans prendre le temps de les appréhender séparément et observer ce qu'ils contiennent en eux-mêmes. Répondre à une question, c'est la réduire à presque rien, c'est lui enlever son potentiel interrogatif, c'est en fixer l'acception en un aboutissement unique, plutôt que d'envisager l'ampleur du problème posé et envisager le potentiel interrogatif de cette question. Puisqu'une question pose par définition un problème, puisqu'elle est un problème, pourquoi ne pas inviter le participant à contempler le problème, pour lui-même ? Moment esthétique, comme au musée, lorsqu'on se laisse interpellé par une oeuvre, au lieu de se précipiter au pas de course sur la suivante, au lieu de regarder sa montre et se demander ce qu'il reste à voir pour terminer la visite.

Ce n'est pas qu'il soit interdit de répondre à la question, bien au contraire, et comme nous le verrons par la suite, pas plus qu'il n'est interdit d'objecter ou d'être d'accord avec une idée donnée, mais il nous paraît simplement utile de décomposer artificiellement le mouvement, afin d'en saisir les moments et de leur ôter leur caractère enchaînant, compulsif et systématique. Les compétences sont diverses, et puisqu'il s'agit d'un jeu, justifions cette exigence en expliquant que sa dynamique s'installe et se structure en des moments où les actions, les rôles et les fonctions diffèrent. La plupart des sports relèvent ainsi de stratégies diverses, et l'entraînement consiste pour partie à travailler séparément les dextérités, les subtilités et les techniques qui leur sont attachées.

Il nous est conseillé de prendre le temps, de contempler les idées, puisque les idées sont à la fois l'objet et la finalité de notre exercice. Rappelons qu'à une certaine époque, avant que s'instaure le règne de l'utilité et de la subjectivité, il était hautement recommandé, en Grèce antique par exemple, de contempler les idées, en particulier celles qui nous semblaient en valoir la peine, celles qui justement édifiaient l'architecture de la pensée elle-même, par exemple les grands transcendants, tels le vrai, le beau, et le bien. Le concept de transcendantal, comme Kant nous l'explique, renvoyant à ce qui conditionne et permet à la pensée de se constituer.

Mais la règle qui consiste à exiger de contempler les idées est difficile à mettre en place. Car si l'esprit des élèves est quelque peu rebelle à ce ralentissement du mouvement de l'esprit, qu'en est-il de l'enseignant ? Y arrive-t-il lui-même ? N'est-il pas habitué à vouloir faire avancer coûte que coûte la discussion ? Par souci d'efficacité. Par crainte d'ennuyer ou de brimer les élèves. Par incertitude quant à la valeur des idées en question. Parce qu'il attend des idées spécifiques qui seules l'intéressent. Par phobie du vide. Par simple impatience ou manière d'être. Poser la pensée, respirer, interrompre le processus qui se met en place, installer artificiellement des interstices dans la discussion, autant d'obstacles courants et compréhensibles qui retiennent l'enseignant. Pourtant, si l'on pense à tous ces enfants, et adultes, qui vivent dans la fébrilité du monde, dans le zapping permanent et le souci de gagner du temps, si ce n'est à l'école que l'on apprend à prendre le temps de penser, à rendre leur valeur aux idées en soi, quand et par quel heureux ou miraculeux hasard l'apprendra-t-on ?

De manière plus active, rester sur une idée, c'est l'expliquer, sans commentaires annexes, c'est la reformuler, c'est demander de la rappeler en l'énonçant. Ainsi, si un participant veut questionner une idée ou lui adresser une objection, demandons-lui d'abord de réitérer l'idée à laquelle il veut faire subir un sort. Si un participant veut répondre à une question, demandons-lui de redire la question à laquelle il prétend répondre. Surtout lorsqu'il a déjà répondu, et que l'on s'aperçoit au travers de sa réponse, que visiblement il ne se souvient guère de ladite question. Si un auditeur croit avoir compris l'idée d'un camarade, demandons-lui de vérifier ce qu'il comprend auprès de l'auteur de l'idée, quitte à ce que celui-ci ne sache pas s'il s'est mal exprimé ou s'il n'a pas été écouté. Autrement dit, avant d'aller plus loin, vérifier si le point de départ et d'ancrage est clair et présent. Ces simples demandes constituent souvent, en elles-mêmes, un exercice en soi, qui amène chacun à prendre conscience des mauvaises habitudes que nous entretenons dans notre hygiène de pensée : nous voulons dire quelque chose, mais nous ignorons de quoi nous parlons, à quoi nous répondons.

N'oublions pas néanmoins que si le jeu consiste parfois à rester sur une idée pour prendre le temps de l'apprécier, il est aussi mouvement, puisqu'il invite le participant à traverser diverses étapes. Et c'est la capacité de suivre ces étapes, de répondre aux diverses exigences et de savoir changer de rôle, un rôle qui dès lors est mis à l'épreuve.

5- RÉHABILITER LE PROBLÈME

Nous avons déjà évoqué le concept de problème, mais il nous semble devoir le reprendre comme un principe en soi, constitutif de l'exercice philosophique. Aussi parce qu'il s'agit de réhabiliter le problème, et le considérer comme partie intégrante de l'enseignement, plutôt que comme un obstacle, regrettable entrave qu'il s'agirait d'éliminer coûte que coûte quand ce n'est pas de l'occulter. La difficulté repose sur la mauvaise presse que s'attire le problème lui-même : le problème en tant que problème. " Il n'y a pas de problèmes " 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 sera vive la réaction, que ce soit par la confrontation ou par l'absence.

Face à cela, à quoi sert-il de parler ? Parler sert avant tout à problématiser. Problématiser ne revient pas uniquement à inventer un problème, c'est aussi articuler un problème bien présent, articulation qui ne permet pas nécessairement de résoudre le problème, mais au moins de l'identifier et de le traiter. Un problème n'a pas à être nécessairement résolu, bien qu'il puisse l'être. Un problème a surtout à être aperçu, à être vu, à être manipulé, à devenir substantiel. En tant que pratique, 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 laissant croire que l'enseignant 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 voit comment celles-ci qui 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, entre autres celui de la matière enseignée ? Certes l'esprit filtre à travers les diverses activités proposées, mais pourquoi faudrait-il l'abandonner à son triste sort, celui 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 des 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. Rangement que l'élève en difficulté viendrait déranger.

Les difficultés de l'élève servent un but bien précis : repenser la matière enseignée, 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.

Aussi s'agit-il, en tout premier lieu de pouvoir dire : " J'ai un problème ", " Cette tâche spécifique me pose problème ", ce qui peut aussi s'articuler sous la forme de " Je ne sais pas ", " Je ne peux pas répondre ", ou simplement " Je ne comprends pas ". Ces mots, qui par leur absence relative de contenu ou de réponse peuvent paraître ne rien signifier et ne rien apporter à la discussion, ce simple aveu d'une difficulté, qui peut le laisser assimiler à un échappatoire ou à un rituel de politesse, sont au contraire lourds de conséquence. Déjà, ces mots posent de manière ouverte l'existence du problème, ce qui ouvre la porte à la suite des événements. En lui reconnaissant ce statut productif, on extrait le problème de sa gangue de culpabilité et de mauvaise conscience, qui en général interdit de parole celui qui souffre de l'opacité d'une connaissance ou d'une pratique. Ce dernier devient au contraire agent de réflexion. Car le problème de l'un devient le problème de tous, en premier lieu pour une bonne raison : il est évoqué. Ensuite, parce qu'il se peut fort bien que ce problème soit aussi celui d'autres personnes, qui, elles, n'ont pas su ou pas pu l'avouer ou le reconnaître. Mais il est aussi le problème de ceux qui pensent ne pas avoir de difficulté avec le problème en question, qui vont devoir vérifier publiquement leur capacité de le traiter. Car une fois que le problème de l'un devient le problème de tous, chacun est invité à s'en occuper par une phrase apparemment anodine prononcée par l'auteur du problème : " Je ne comprends pas et je demande de l'aide ". De là, ceux qui pensent être capables de traiter le problème s'en expliqueront, à tour de rôle ou par une quelconque procédure de sélection. Jusqu'à ce que celui qui avait exprimé une difficulté s'en satisfasse, ou en concluant après quelques essais infructueux à une impossibilité temporaire de résolution.

Certes ce processus est lent, qui oblige à piétiner sur un aspect spécifique et réduit du cheminement, peut-être même un aspect annexe, mais il n'est pas question de faire " comme si ", de passer outre comme si de rien n'était. Et si on laisse le moindrement filtrer ou s'exprimer l'impression que le problème à traiter empêche la procédure " d'avancer ", autrement dit laisser entendre qu'il y a mieux à faire, alors tout le travail de réhabilitation du problème et de l'aveu d'ignorance sera réduit à néant. Ce qui ne signifie pas qu'il faille non plus s'embourber pendant toute une séance dans une seule et unique difficulté ; une procédure " garde-fou ", telle celle qui propose de limiter toute tentative de résolution d'un problème à trois essais consécutifs, permet de s'extraire d'une affaire épineuse sans l'avoir pour autant ignorée.

Ainsi il n'y aurait pas les problèmes dignes de ce nom, bien intellectualisés, baptisés du pompeux nom de problématique, et les autres, les " bêtes " problèmes, ceux qui émanent du manque, de l'ignorance et de l'incompréhension. Une telle distinction encouragerait la négation de la dimension

réelle, profonde et existentielle du problème, inavouable, pour ne plus exprimer que les problèmes qui résulteraient des élucubrations des esprits subtils. L'enseignant lui-même n'oserait plus avoir de problèmes, même inavoués, et pourquoi se lancerait-il alors dans des procédures risquées, dont il ne peut prévoir ni les embûches, ni l'aboutissement de l'exercice ? Un exercice comme celui de la réflexion en commun, pris dans toute sa rigueur, impose à chacun une certaine humilité minimale, et en tout cas une capacité d'admettre ouvertement la difficulté et l'erreur, un refus de la toute-puissance, et une acceptation de la dépendance sur autrui.

(À suivre au prochain numéro)