

Quel paradigme pour la discussion à visée philosophique (dvp) ? l'éclairage aristotélicien

Sylvie Queval, maîtresse de conférences en philosophie de l'éducation à l'Université Lille 3, Laboratoire Profeor

La réflexion qui suit est directement inspirée du colloque du CERFEE organisé à Montpellier en septembre 2007, et elle voudrait en être comme un prolongement¹. Plusieurs ont été surpris d'entendre Michel Tozzi relativiser le modèle triadique qu'il avait conçu et qui s'est imposé, avec les caractères de l'évidence, à bien des collègues voulant introduire la discussion à visée philosophique (DVP) dans leur classe. Michel Tozzi a invité ses auditeurs à réévaluer la pertinence de la triade " problématiser-conceptualiser-argumenter " dans le champ de la didactique du philosophe.

Si je suis particulièrement attentive à l'interrogation sur ce paradigme, c'est que j'ai, de longue date, dit ma réserve à son propos. Dans un article paru au numéro 21 de la revue Diotime (en avril 2004), je contestais l'idée que ces trois compétences soient spécifiquement philosophiques et donc suffisantes à définir le projet de la DVP².

Le débat ne porte toutefois plus aujourd'hui sur la question de savoir si telle compétence est ou non spécifiquement philosophique, c'est le recours à la notion même de compétence qui est interrogé. Cette notion est-elle bien la mieux apte à dire ce que peut et doit être une didactique du philosophe ? Ou, pour radicaliser encore la question, est-ce qu'il s'agit de construire des compétences spécifiques quand on introduit la DVP dans sa classe ? Est-il pertinent d'importer, dans le champ de la didactique du philosophe, le paradigme juridique de la compétence, paradigme qui a connu un vif succès dans le domaine des ressources humaines ?

D'un paradigme à l'autre

Il faut se souvenir que le terme " compétence " renvoie dans son sens premier à une notion juridique. On parlera de la " compétence d'un tribunal " pour déterminer à la fois son ressort territorial et la limite de sa capacité à connaître d'une affaire. Or, précisément, la philosophie entend n'avoir aucune limitation de territoire, tout ce qui est humain la concerne. Au sens juridique, la DVP ne saurait avoir de limite de compétence, et elle peut aborder n'importe quelle question susceptible d'intéresser un homme.

Par ailleurs, en gestion des ressources humaines, la compétence est souvent définie comme une habileté faite de l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements tirés de l'expérience, nécessaires à l'exercice d'un métier. Or et bien évidemment, la DVP ne prépare à aucun métier. De ce point de vue aussi, il semble impropre de parler de compétence pour définir la DVP. Tout au plus,

peut-on dire que les moments de DVP contribuent à développer ce qui est requis par le " métier d'élève " mais ni plus ni moins que d'autres disciplines scolaires.

Si ce ne sont pas les compétences qui permettent de penser l'originalité de la DVP, qu'est-ce ? En quels termes caractériser l'activité mise en oeuvre lors des séances de DVP ? Peut-on dire philosophiquement ce qui se joue lors des séances de DVP, ce qu'elles promeuvent et mettent en oeuvre ?

Lors du même colloque du CERFEE, il est assez remarquable que deux communications³ aient convoqué Aristote et son éthique pour mieux comprendre ce qui se joue durant les moments de DVP. En y regardant de plus près, il semble qu'effectivement la théorie aristotélicienne de la vertu et la notion d'hexis qu'elle convoque, offrent un outillage propre à analyser et rendre compte de ce qui se passe dans les classes où le maître a introduit la DVP.

Avant d'entrer dans l'exposé plus précis de ce que la pensée d'Aristote peut contribuer à éclaircir, il semble opportun d'apporter une précision quant au sens qu'il y a à aller chercher chez un auteur vieux de vingt quatre siècles, un éclairage pour aujourd'hui. Le recours à une référence si ancienne présente d'abord l'avantage d'obliger à une décentration ; les sciences de l'éducation souffrent, comme sans doute bien des sciences humaines, de leur jeunesse et de leur manque de distanciation possible par rapport aux effets de mode. Ainsi l'introduction de la notion de " compétence " dans le vocabulaire des sciences de l'éducation a certainement répondu à un besoin réel dans les années 1980, mais un processus d'usure de la notion est à l'oeuvre et, à trop servir et dans trop de circonstances, une notion finit pas s'éroder. En allant chercher une catégorie aristotélicienne, on est assuré d'éclairer autrement les phénomènes.

Il semble par ailleurs prudent de vouloir recourir à une catégorie philosophiquement instituée pour penser une activité à visée philosophique. Certes le transfert de concept d'une discipline à une autre est tout à fait possible, mais ne devrait pas être érigé en impératif.

L'hypothèse qui va donc être maintenant exposée pose que la catégorie aristotélicienne de hexis permet, mieux que celle de compétence, de penser ce qui se déroule lors des activités de DVP.

Une mise au point sur cette catégorie et donc un rapide détour par la pensée d'Aristote sont d'abord nécessaires. Qu'il soit bien entendu qu'Aristote ne nous retient pas pour lui-même, que nous n'allons pas lui demander des réponses à nos questions mais que tout notre intérêt va à certaines catégories auxquelles il recourt et dont nous pouvons faire usage. Pour utiliser une métaphore triviale, nous voulons emprunter à Aristote un concept qui se trouve dans sa boîte à outils, et dont nous soupçonnons qu'il est plus efficace que ceux dont nous disposons.

Sens et fonction de la notion d'hexis

1) Le mot hexis

Le mot hexis est de la famille du verbe hechein = posséder. Il désigne un état durable, une manière d'être permanente et acquise. On le traduit généralement par " disposition acquise " au sens où l'on dit de quelqu'un qu'il a construit des dispositions pour ceci ou cela. Il a été traduit en latin par le mot habitus, ce qui se conçoit bien puisque le latin habitus est dérivé du verbe habere = avoir. Il faut toutefois éviter de traduire hexis par " habitude " car l'habitude peut désigner en français un mécanisme irréflecti, un automatisme ; or l'hexis qui nous retient ici est volontaire. Il faut aussi prendre garde de ne pas comprendre cette notion chez Aristote dans le sens que Bourdieu donnera à ce mot puisque chez ce dernier, l' habitus est l'effet d'une socialisation et le plus souvent inconscient.

Il semble donc prudent, pour éviter tout qui pro quo de ne pas traduire le terme " hexis " mais de conserver le vocable grec, puisqu'il manque en français un substantif dérivé du verbe " avoir ".

2) La notion d'hexis

C'est dans le cadre de sa **théorie de la vertu 4** qu'Aristote convoque la notion d' hexis. Il distingue les vertus ou perfections morales et les vertus ou perfections intellectuelles, et c'est quand il s'agit de définir les premières qu'est introduite la notion d' hexis.

Aristote définit la vertu morale comme une disposition acquise volontaire, une hexis, pour la distinguer d'une simple faculté ou potentialité (dunamis) puisque une faculté peut être bien ou mal utilisée⁵. On pourrait dire, pour commenter ce point, que la vertu n'est pas une simple compétence, parce que disposer d'une compétence n'indique pas qu'on en fasse un bon usage. Ainsi, par exemple, le Sophiste est particulièrement compétent en matière d'argumentation, mais ce n'est certainement pas lui qu'on donnera comme modèle à suivre.

La vertu est donc une disposition actuelle, c'est-à-dire en acte, et durablement installée à agir bien. Cette disposition n'est pas naturelle mais acquise et volontairement acquise (contrairement à certaines habitudes), elle produit des actions avec la même facilité que les dispositions innées. Elle est comme une seconde nature, une manière d'être constante. Elle fait agir droitement en toutes circonstances ; or agir droitement, c'est agir selon le juste milieu en évitant les deux excès symétriques du trop et du trop peu. Aristote peut donc finalement poser : " ainsi donc, la vertu est une disposition à agir d'une façon délibérée consistant en un juste milieu relative à nous, laquelle est rationnellement déterminée et comme la déterminerait l'homme prudent "⁶.

3) L'acquisition de l'hexis

L'éducation morale consiste à forger cette hexis, cette disposition constante à vouloir le bien et à l'accomplir. Seule la pratique régulière du choix délibéré donc rationnel et prudent permet l'acquisition de la vertu et son élaboration en manière d'être régulière, en quasi-nature. Aucun discours, aucune exhortation ne peut remplacer un entraînement persévérant.

" C'est en bâtissant que l'on devient architecte, en jouant de la cithare que l'on devient cithariste, c'est à force de pratiquer la justice, la tempérance, le courage que nous devenons justes, tempérants et courageux⁷ " déclare Aristote, anticipant le learning by doing de J. Dewey. Il ajoute un peu plus bas : " Ce n'est donc pas une oeuvre négligeable de contracter dès la plus tendre enfance telle ou telle hexis, c'est au contraire d'une importance majeure, disons mieux totale. " Cette formule sonne vraiment comme une invitation ! Invitation, faite aux éducateurs à entraîner le plus tôt possible les enfants à la délibération et au choix rationnel. La précocité et la régularité de l'entraînement sont deux conditions nécessaires de la construction d'une hexis vertueuse.

On peut être frappé de quelques rapprochements entre les considérations qui viennent d'être rappelées et ce qui se produit dans le champ de la DVP. Les praticiens de l'école élémentaire qui ont introduit des moments de DVP dans leur classe, s'adressent à de jeunes, et parfois très jeunes enfants ; ils réalisent donc les deux conditions rencontrées plus haut, précocité et régularité de l'entraînement à la discussion, à la délibération rationnelle. De plus, ils font tous le même constat que des modifications comportementales sont perceptibles chez les enfants régulièrement entraînés à la DVP. La routinisation de tel ou tel protocole, l'usage systématique de certaines tournures langagières produisent incontestablement ce qu'il convient d'appeler une hexis. C'est bien une disposition acquise de façon réfléchie qui se met en place, une façon d'être et d'agir.

Une première conclusion nous semble pouvoir ici être posée : il est plus pertinent de définir l'effet de la DVP en termes d'hexis qu'en terme de compétence. Le passage d'un paradigme à l'autre nous semble avoir le mérite de souligner la dimension pratique de la DVP, et nous entendons " pratique " à la fois au sens usuel de ce qui concerne l'agir, et au sens plus ancien et synonyme de " moral ", c'est le bien agir qui est concerné.

Explorons de façon plus précise le contenu de cette hexis. Comment la qualifier ? La pratique précoce et régulière de la discussion à visée philosophique produit une certaine hexis, disons-nous. Comment ne pas réintroduire subrepticement le thème de la compétence quand on veut dire ce que vise cette pratique précoce et régulière ? Il reste à dire ce que recouvre le philosophe, objet de la visée, sans le contenir dans une liste de compétences.

Que vise la DVP ?

1) Philosopher, une affaire de cadrage

Nathalie Frieden, dans un article publié dans ce numéro, parle de " cadrage philosophique ". La locution semble particulièrement pertinente, et mérite qu'on s'y arrête. La métaphore photographique du cadrage dit avec justesse que philosopher relève bien plus d'un certain regard sur le monde, d'un certain rapport au monde que de savoirs ou de compétences spécifiques. Philosopher, c'est choisir une façon de découper le réel pour y accéder. Philosopher est d'abord entrer dans une mise en perspective qui permet de s'étonner de ce qui semblait ordinaire, qui fait

questionner ce qui semblait naturel et douter de ce qui semblait évident. Le cadrage philosophique cible les contradictions et paradoxes du réel et en use comme de leviers pour confronter les discours, les avis, les opinions et pour les frotter les uns aux autres jusqu'à ce qu'une étincelle de lumière en jaillisse. Ces opérations requièrent bien évidemment bon nombre de compétences mais aucune de ces compétences n'est propre au philosophe ; ce qui l'est en revanche, c'est le type de regard porté sur le monde, regard qui ne tient rien pour allant de soi, regard qui se cadre sur ce qui entretient l'étonnement. Si c'est à un art de voir et de cadrer que forme la DVP, alors c'est bien en terme de " disposition " qu'il convient d'en parler. Les routines comportementales et langagières ne sont alors que la face visible de cette disposition à voir le monde sous l'angle de l'étonnement et de la critique.

2) Le plaisir comme critère

Mais comment savoir si cette disposition ne relève pas du simple dressage ? Comment savoir si on a bien affaire à une hexis et pas à une habitude mécanique ? Nous avons déjà signalé que les praticiens s'accordent pour dire que les comportements des enfants entraînés à la DVP se modifient, comportements gestuels comme langagiers. Ils se polissent, se socialisent et s'imprègnent de tolérance et savoir-vivre. Comment reconnaître que ces formes extérieures sont plus qu'un formatage, mais sont une véritable disposition intérieure ? La théorie aristotélicienne de la vertu peut aussi proposer une réponse à cette inquiétude. " Nous devons prendre pour signe distinctif de nos dispositions le plaisir ou la peine qui vient s'ajouter à nos actions " déclare Aristote⁸. Il signifie par là qu'on reconnaît qu'une disposition est bien acquise quand on prend plaisir à l'exercer ; ce qui est fait sans plaisir est en effet accompli par contrainte ou obligation, mais non pas par ce mouvement quasi-naturel que permet l'hexis. " Le plaisir - dit encore Aristote - achève l'acte (...) comme une sorte de fin survenue par surcroît, de même qu'aux hommes dans la force de l'âge vient s'ajouter la fleur de la jeunesse ⁹ ". Le plaisir est à nos actions ce que la beauté est à la jeunesse, un accompagnement nécessaire, un signe extérieur. C'est un critère d'évaluation possible pour nos séances de DVP qui est ici fourni : les élèves prennent-ils plaisir à ces temps, en souhaitent-ils le retour ? Une réponse positive ne garantit certainement pas la philosophicité du travail, mais une réponse négative assurerait de l'échec de l'entreprise.

L'analyse qui vient d'être résumée concerne, on l'a dit, les vertus que nous disons " morales " mais qu'ils conviendraient de dire " éthiques " pour être fidèle au grec. Car il faut entendre, dans " éthique ", le mot ethos qui signifie " coutume, usage " et êthos qui signifie " manière d'être, mœurs ". Les vertus dont nous parlons et qui sont des dispositions acquises par un exercice répété, sont celles qui fondent le bon usage, les mœurs justes. Elles ne sont pas les vertus intellectuelles acquises, elles, par l'étude et le seul usage de la raison. Rapportons cette considération à la DVP. Nous devons en tirer deux conséquences :

a) Les dispositifs instituant la DVP avec de jeunes enfants contribuent à l'élaboration de bonnes pratiques et c'est ce dont nous parlons, quand nous parlons de " socialisation ". Par la DVP, les enfants s'accoutument à un autre regard sur leur environnement que celui de l'opinion. La DVP vise à produire en eux la disposition à s'étonner, interroger.

b) Cette finalité est d'ordre pratique, elle concerne une manière d'être. Elle n'est pas intellectuelle et, si elle mobilise certes l'intelligence, elle ne mobilise pas que l'intelligence mais aussi la volonté et l'affectivité.

Une troisième conséquence non négligeable nous semble pouvoir être aussi déduite de cette exploration, elle concerne la question récurrente, dans nos actuels débats, de la formation des maîtres. Si l'on renonce à examiner la DVP selon le paradigme de la compétence quand il s'agit des enfants, il est logique de le faire aussi quand il s'agit des maîtres. Ne demandons plus alors de quelles compétences les maîtres doivent disposer pour s'autoriser à introduire la DVP dans leurs classes, mais regardons le plaisir qu'ils prennent à préparer et accompagner les heures de DVP, regardons la disposition qu'ils ont acquise à cadrer philosophiquement le monde.

L'usage dira seul s'il est possible de renoncer au paradigme de la compétence ; il a pour lui d'être omniprésent en sciences humaines et d'être contemporain de l'émergence des nouvelles pratiques philosophiques dans les classes élémentaires. Ce n'est pas peu.

Il semble toutefois sain de pouvoir se dégager, ne serait-ce que momentanément, de l'analyse par les compétences quand il s'agit de comprendre les enjeux de la DVP. Si, comme nous le pensons, il n'existe pas de compétences philosophiques spécifiques, on peut certes repérer les compétences que mobilise la DVP, mais on aura manqué l'intérêt principal de cette nouvelle forme scolaire. Répétons le pour conclure provisoirement : la DVP convoque et développe des compétences, mais son originalité ne réside pas là. L'importance de la DVP tient bien plus, nous semble-t-il, en cette disposition permanente qu'elle construit chez les enfants à ne rien tenir pour allant de soi et évident, en cette hexis vertueuse et accompagnée de plaisir à s'étonner de tout, y compris et surtout, de l'ordinaire, de l'anodin, du banal.

(1) Colloque " Compétences et socialisation ", les 7 et 8 septembre 2007.

(2) J'écrivais : " Chacun s'accordera pourtant pour énumérer un certain nombre de verbes qui entrent dans la définition du philosophe : questionner, définir, conceptualiser, problématiser, argumenter, réfléchir, débattre ... Tous ces ingrédients sont sans doute nécessaires au philosophe, mais ne lui sont ni suffisants, ni propres. Quelle discipline scientifique, en effet, ne passe pas par la liste d'actions mentionnées à l'instant ? Le questionnement et même la problématisation sont à l'origine de toute démarche scientifique qui se doit bien sûr de forger ses concepts, d'argumenter ses preuves de façon réflexive, de confronter ses hypothèses à celles d'autres chercheurs. Le moindre cours de sciences naturelles forme l'élève à ces actions.

C'est d'ailleurs un argument fort de ceux qui jugent bon de cantonner l'enseignement philosophique en classes terminales, que de soutenir que toutes les disciplines scolaires préparent à la philosophie. "

(3) Celle de Marie Agostini (voir n° 36 de Diotime) et celle de Nathalie Frieden (voir dans ce numéro 35 de Diotime). Les Actes du Colloque du CERFEE seront publiés dans Les cahiers du Cerfee en 2008.

(4) Le mot grec " arété " est traditionnellement traduit par " vertu " et signifie exactement " excellence " ou " perfection ".

(5) Ethique à Nicomaque II, 4, 1106a (traduction Tricot) : " Qu'est-ce donc que la vertu, voilà ce qu'il faut examiner. Puisque les phénomènes de l'âme sont de trois sortes, les états affectifs, les facultés et les dispositions, c'est l'une de ces choses qui doit être la vertu. J'entends par états affectifs l'appétit, la colère, la crainte, l'audace, l'envie, la joie, l'amitié, la haine, le regret de ce qui a plu, la jalousie, la pitié, bref toutes les inclinations accompagnées de plaisir ou de peine' ; par facultés, les aptitudes qui font dire de nous que nous sommes capables d'éprouver ces affections, par exemple la capacité d'éprouver colère, peine ou pitié ; par dispositions, enfin, notre comportement bon ou mauvais relativement aux affections par exemple, pour la colère, si nous l'éprouvons ou violemment ou nonchalamment, notre comportement est mauvais, tandis qu'il est bon si nous l'éprouvons avec mesure, et ainsi pour les autres affections. "

(6) Ibid II,6

(7) Ibid. II, 1.

(8) op. cit. II, 2

(9) ibid X, 4