

La problématique du philosophe-animateur

Audrey Gers, animatrice d'ateliers-philo avec les adultes et les enfants (Institut de Pratiques Philosophiques, Argenteuil)

J'ai découvert les méthodes décrites ci-après, hormis la méthode socratique proposée par Oscar Brenifier, lors d'une formation prodiguée par D'PHI, sur la discussion philosophique et les compétences de l'animateur. Par ailleurs, mon rôle d'animatrice provoque chez moi un certain nombre de questions, relatives au choix que doit faire l'animateur concernant son rôle, son attitude, sa méthode et les conséquences qu'il implique par rapport à l'expression de chacun, des idées, au sein du groupe de travail. Je fais une rapide présentation de la méthode socratique selon laquelle je travaille, et des méthodes Lipman et Lévine, que j'ai découvertes. Lorsque j'évoque leur usage et que je dois choisir l'une d'entre elles, il m'apparaît des contradictions, que j'énonce sous forme de questions. Avant toute chose, dois-je préparer l'animation de mon atelier ? Le savoir est-il essentiel au travail en atelier-philo ? Par ailleurs, l'animateur doit-il faire attention à son expression dans un travail en groupe ? Quel est le but d'une séance ?

En fait, si je ne prépare pas mon atelier, c'est parce que je souhaite découvrir la parole des participants et travailler sur la prise de conscience des mots émis par leurs auteurs. Dans le cas contraire, ma préparation m'apporterait une connaissance du thème abordé et m'aiderait à approfondir ma critique plus rapidement.

La préparation de l'atelier est parfois accompagnée de l'appréhension, liée au caractère de l'animateur et indiquant une peur du silence, parce que le silence est le non-être, bien plus que celui de l'interlocuteur, celui de l'animateur. Une sorte de vide, où il ne veut pas tomber, son propre vide l'appelant à une chute vertigineuse. Ce peut être aussi la peur de l'erreur, de la perte de contrôle de la séance. Par contre, l'appréhension peut cacher une forme d'adrénaline, liée à la confrontation de soi avec les autres. Est-elle nécessaire ? Non, de toute façon le déroulement de la séance est inattendu, elle peut éventuellement empêcher l'adaptation de l'animateur aux paroles du questionné par le simple fait qu'il ne se pose pas, qu'il soit dans sa propre temporalité, une sorte de fugacité, et non dans celle du questionné, qui est nécessairement en arrêt, dans l'observation de son idée.

Réellement, la question qui se pose est celle du savoir. Comment "affronter" un groupe de personnes sans posséder la culture philosophique présumée par tous ? Comment oser questionner quelqu'un sans savoir le domaine conceptuel dans lequel il va répondre ? C'est une inquiétude énorme et sans fin, puisque, évidemment, on ne peut prédire une réponse ou un discours. L'animateur est lui-même remis en question par sa présence dans la séance : il vient diriger les efforts de la pensée, il sait donc. Comment peut-on concevoir un animateur ne connaissant pas "ses bases" en philosophie ? C'est d'ailleurs ce que pensent les enseignants par rapport à leurs cours, les maîtres E (soutien pédagogique aux enfants en difficulté) par rapport à leurs travaux de philosophie... Mais qui se demande cela ? Le participant ou bien l'animateur lui-même ? Peut-être que partir à la

découverte des mots ou des raisonnements de chacun peut être un grand savoir, celui de la conscience de ce qu'on voit, de ce qu'on entend, de ce qu'on comprend.

Pareillement, quand on travaille sur un texte, quelle que soit la méthode employée pour l'étudier, je pense qu'il n'est pas nécessaire de savoir quand a vécu l'auteur, de connaître ses principes directeurs, le contexte de l'extrait. Le texte peut se comprendre par lui-même : "la pierre qui vole" de Spinoza... Je ne connais pas Spinoza, je ne suis pas sûre de ses dates de vie, mais je lis que je dois concevoir une pierre qui vole, suite à la poussée d'une force quelconque, qu'elle continue à bouger après, qu'elle se met à penser, à penser qu'elle bouge d'elle-même, comme l'homme saoul qui parle sous l'emprise de l'alcool, l'enfant qui mange parce qu'il a faim. De là naît le problème de la liberté de l'homme et de ce qu'il en sait. Pourquoi aller vérifier le siècle auquel il a vécu, pourquoi préciser que le texte est extrait d'une lettre à Schuller, en réponse à une attaque ? À quoi cela sert, si ce n'est à rassurer le lecteur, à le repositionner dans des repères historiques, scientifiques, psychologiques qu'il connaît plus ou moins, mais un peu du moins ? Étudier un texte, c'est justement l'extraire de tout contexte et saisir son essence, mais c'est aussi pour le lecteur de se sortir de son milieu et de se mettre en apesanteur. Ce n'est pas une relation sociale que l'on recherche dans l'étude d'un texte, mais bien son apport à l'exercice de la pensée. Le savoir est ici encore, à bannir, pour mieux connaître ou comprendre les mots de l'auteur.

En ce qui concerne la méthode d'animation d'un travail philosophique, en voici quelques-unes actuelles. Par exemple, selon la méthode d'Oscar Brenifier, l'animateur, en tant que philosophe, est présent dans la constitution de la pensée collective et particulière. En cela, il vient découvrir ce que pensent les autres, car il ne sait pas d'avance ce qui va être dit. Non pas qu'il pense à la place de l'autre, ou alors le maltraite, mais il est simplement critique envers ce qu'il entend et ce qu'il comprend. Être critique permet à la pensée de se construire par le biais des questions - qui surprennent, souvent - afin d'être sûr d'avoir bien compris, de vérifier la cohérence entre deux idées et de contre-argumenter éventuellement. En interrogeant son interlocuteur, en faisant naître des réponses, l'animateur expose à tout le groupe la légitimité d'un discours, s'il est cohérent, ou bien la présence d'un problème, si sa logique se rompt. L'exercice est plus facile si le participant est loyal envers lui-même, s'il accepte de dire ce qui est, ce qu'il est et non d'envisager un monde flou de ce qu'il souhaiterait être. La trame de la méthode est écouter, comprendre, problématiser, argumenter, conceptualiser. Le groupe se dispose en cercle, afin de faciliter l'interaction entre les participants, davantage qu'avec l'animateur lui-même.

Par ailleurs, il existe la méthode Lévine, où nous sommes installés en cercle (vu avec des maîtres E, à dominante pédagogique), nous nous passons le bâton de parole de l'un à l'autre, circulairement, et nous ne parlons qu'au moment où nous l'avons en main. L'animateur prend note des paroles de chacun, ou enregistre, et nous les récapitule à plusieurs reprises lors de la séance. L'avantage de cette méthode est qu'elle oblige les participants à se taire et à écouter ce que disent les autres. Il n'y a donc pas d'instantanéité dans les réactions et d'échauffement des propos. Mais que se passe-t-il lorsque quelqu'un énonce une opinion contraire à une précédente ? Dans l'esprit du contredit et dans l'esprit

de ceux qui sont en-dehors de la contradiction ? Il est probable qu'il veuille réagir à l'argument contraire, mais il doit attendre d'avoir le bâton de parole, donc d'écouter les interventions des autres, qui vont peut-être contre-argumenter à sa place. Et que fait l'animateur dans ce cas-là, seulement récapituler les idées, ou bien mettre en avant les deux idées qui s'affrontent ? Il serait utile de faire ainsi, d'autant qu'il distribue la parole, qu'il a la possibilité de la prendre et qu'il est à distance du travail collectif. Et comment les suites de cette opposition sont-elles travaillées par chacun ? Cela peut obliger les participants à faire leur, l'idée d'un autre, du fait de la circularité de la parole, l'auteur d'une idée ne pouvant répondre tout de suite à l'argument contraire.

Lorsqu'on utilise la méthode Lipman, nous sommes installés en cercle, nous lisons un texte, une phrase, les uns après les autres, puis nous travaillons sur une question. L'animateur laisse parler les participants, récapitule régulièrement les idées émises, et distribue la parole. Nous finissons l'atelier en écrivant une phrase sur un bout de papier, que nous laissons au centre du groupe. La question n'est pas admise dans les échanges. Les silencieux peuvent aussi bien rester silencieux, même si on donne la priorité à ceux qui parlent moins. Les participants s'aperçoivent qu'ils ne pensent pas tous de la même manière, ils acceptent d'entendre le contraire de ce qu'ils pensent, essaient de déterminer quelle vue est plus exacte et de l'adopter. Mais parfois, la nouvelle proposition est obscure et il devient difficile de la faire sienne. L'animateur devrait alors intervenir et participer à la validation de la nouvelle idée, faire vérifier les raisons pour lesquelles le participant change de position et adopte la nouvelle.

En quoi une méthode est-elle brusque ou démocratique ? La méthode d'Oscar Brénifier est abrupte et ne peut convenir, semble-t-il, aux enfants (parfois même aux adultes). J'ai vu des enfants interrogés, en conversation philosophique avec Oscar Brénifier, avec Isabelle Millon, Gabriel Viallet ou moi-même, et les enfants ne se sentent pas du tout brusqués, ils sont en effet intéressés au fait qu'un adulte les questionne, comme eux font avec nous. Pourquoi tout à coup refuser le système du questionnement, aux enfants qui l'utilisent par essence ? Il s'agirait alors de dire que la question est le fonctionnement de l'enfant, mais pas de l'adulte. C'est-à-dire que l'absence de question est l'image de l'"âge adulte". Mais comment peut-on enseigner à des enfants, ou essayer de les aider, sans utiliser leur propre système ? Leur refuser ce qu'ils sont, des questionneurs, des enfants. En même temps, l'adulte, dans sa peur d'évoquer ses propres angoisses, ses faiblesses, impose dans une fausse forme d'aide à l'expression individuelle ou collective, son propre système de non-dit, de non-réponse, donc de non-question. Il est vrai cependant que parfois certains enfants font blocage, comme les adultes, mais sous des formes différentes. C'est une question de pratique, les débuts peuvent être difficiles mais après c'est simple.

Si on considère que l'enfant est celui qui apprend, car il pose des questions, car il découvre tout autant le monde qui l'entoure que sa propre individualité, alors peut-on considérer que celui qui apprend n'est pas tout le temps un enfant, mais aussi bien un adulte ? Car il existe bien des situations où l'adulte est encore au stade d'apprentissage : un nouveau métier, une naissance, un sport, un accident, penser, trouver sa place par rapport à la société, etc. Apprendre dans un domaine n'est pas

contradictoire avec savoir faire quelque chose, ou posséder des connaissances sur un autre sujet. L'adulte considère généralement qu'il doit tout savoir, surtout lorsqu'il est confronté à l'enfant. Comme l'un pose des questions, l'autre doit être en mesure de satisfaire son besoin de savoir. Mais savoir, est-ce simplement être capable de donner une information précise ou bien peut-on envisager une autre manière de savoir ?

Je vois ici une problématique soulevée par la confrontation de la méthode de la maïeutique socratique et la "Lipman" ou encore la "Lévine". C'est l'approche du participant. Comment faire penser le participant, sans qu'il soit outré des questions qu'on lui pose ou choqué par le face à face ? On m'a dit qu'une méthode "transitoire" était nécessaire car parfois nos interlocuteurs sont agressifs et fermés à tout exercice de pensée. Mais pourquoi? Je pense qu'il faut accepter l'idée que nous ne pouvons pas "sauver" tout le monde, car nous ne sommes pas des super héros, et que, parfois, les gens ne sont pas tous prêts au même moment à se plier à ce genre d'exercice. Il y a donc du "déchet", peut-être provisoire, peut-être plus durable, mais la société ou l'humanité ne sont pas uniformes, nous n'avons pas le droit de penser que tout le monde "doit" savoir penser. Du fait même du libre-arbitre de chacun. En réalité, il existe plusieurs méthodes de pratique philosophique, qui cohabitent, ou par moment, se confrontent. Et c'est justement de leur confrontation qu'il ressort des problèmes : la "violence" d'une méthode, l'impassibilité de l'animateur, l'empathie au lieu de la compréhension, la question - qui dérange -, "le penser ensemble" mais pas l'un contre l'autre, etc.

Je comprends que certains préfèrent utiliser la méthode Lipman, ou Lévine, ou une autre afin d'apporter une certaine souplesse, entre autres choses, dans la gestion d'un atelier, bien que la méthode socratique n'en soit pas dénuée. En effet, les maîtres E sont là pour aider (sauver?) les enfants en difficulté. Ils sont gênés par la méthode Brenifier car elle brusque et ne cherche pas à mettre à l'aise. Si leur affirmation est critiquée, ils considèrent que toute leur personne est remise en question. En effet, l'individu s'identifie à son propre discours, ils ne font qu'un. Ils refusent donc la question comme outil de travail. Il est vrai qu'ils considèrent la philosophie comme une aide dans la relation à l'autre. La philosophie devient alors l'amour de soi par l'autre. Pratiquer la méthode du questionnement devient alors contradictoire avec cette vue, puisqu'elle vérifie le fondement du discours, par conséquent le fondement de l'individu, son système de pensée. Or il s'avère qu'il utilise ses propres mots pour cacher ses faiblesses, ou plutôt ce qu'il croit être ainsi. De cette façon, il stigmatise ce qu'il croit être des faiblesses sans chercher à en prendre conscience, à les voir sous un jour nouveau, positif. Cesser d'adopter un discours qui nous plaît comme un déguisement à un enfant, pour faire siennes des idées émergeant d'un processus de pensée.

L'essentiel, selon eux, n'est pas de penser en tant que tel, penser pour penser, mais seulement de savoir qu'on pense et de pouvoir se mettre en communication avec l'autre (je dirais plutôt les autres). Il s'agit donc de réintégrer ceux en difficulté dans la société, d'aider celui qui n'y arrive pas (d'ailleurs, j'ai déjà vu en travail de groupe, l'impossibilité de définir aider : c'est un terme judéo-chrétien, c'est péjoratif, on parle d'aider un aveugle à traverser la rue, mais il faut laisser faire l'enfant). Autrement dit "aider" l'enfant, c'est l'empêcher de "s'aider" lui-même, mais on aide certaines personnes qui ont

un handicap. Par contre, ils n'aiment pas qu'on réclame leur présence dans une école car c'est souvent pour contrecarrer des mouvements de violence ou d'indiscipline. Ils voudraient être là pour la philosophie, pour penser. "Mais la philosophie contient du psychologique". Ils pensent qu'il y a un universel, des thèmes universels qu'on peut traiter, comme l'amour, le temps. En même temps, ils expriment leur propre opinion - leur pensée, selon eux - pour traiter ces sujets et utilisent ce qu'ils voient dans leur métier, donc leur propre expérience et le ressenti qui en résulte. Donc à partir de leur situation particulière, ils essaient de "travailler" ou de "penser" sur un sujet universel. Général n'étant pas le mot qui convient, mais bien universel. Penser sur un sujet universel pour justement se sortir d'une actualité, d'un contexte et apporter de la distance par rapport au quotidien, par conséquent on évite les questions sur la morale, car cela a un rapport direct avec ce que l'on vit tous les jours et est donc source de frictions. Et la morale empêche de penser. L'histoire du pharmacien et du mari de la femme atteinte du cancer "n'est pas bien". D'où une "suspension du temps", ce que les élèves aiment et ce qui permet la pensée car elle écarte les pulsions liées au quotidien.

Pourquoi est-il difficile d'utiliser la méthode Brenifier ? Parfois, les gens ont envie de s'exprimer et de faire jaillir leurs doutes et leurs angoisses à ce sujet. Ils ont développé un système de pensée, où ils se posent des questions, culpabilisent - comme les maîtres E - parce qu'ils osent faire penser, ils aiment penser ensemble, mais ne veulent pas la confrontation. Ils refusent de répondre à toute question, surtout si on attend un oui ou un non ("trait caractéristique de la méthode Brenifier"). "Il faut changer des mots dans la question, définir tel mot".

Je m'aperçois que la méthode socratique n'est pas applicable par tous, car elle vise l'individu, le dérange dans son système de pensée alors qu'on veut créer du confort dans l'esprit du participant. Ils partent du principe qu'il faut une méthode adaptée à l'interlocuteur en difficulté. Les maîtres E recherchent une méthode parfaite. Ils avouent par ailleurs leurs craintes de ne pas savoir, de ne pas être à la hauteur, de ne pas arriver à faire penser les enfants, etc. Ils attendent une réponse, une aide, parce qu'ils se rendent compte de leurs limites, et qu'ils n'ont pas l'envergure pour prendre en charge tout ce que représente leur travail : en bref, remettre les enfants sur les rails de la pensée (et de l'expression sociale). Ils s'imposent des "conditions" au penser intolérables, ingérables par eux-mêmes ! Lorsqu'il faut choisir quels mots on met sur sa pensée, et qu'on les écoute parler, on voit bien que c'est très confus dans leur esprit. Ils veulent être et ne pas être. Aider mais ne pas aider. Faire de la philosophie, mais pas trop. Et si l'animateur qui fait face aux problèmes de son interlocuteur, hésite à les creuser, c'est bien par peur des siens : ne pas faire mal, car je ressens le mal de l'autre, ne pouvant prendre du recul, je refuse de les mettre au jour.

Enfin, les gens doivent arrêter de considérer que la méthode socratique est dure et qu'elle frappe comme un gros coup de massue, afin de l'enseigner. Ils doivent arrêter de la voir comme "un moyen de", même si parfois nous obtenons certains résultats "satisfaisants" dans certaines situations, à l'école par exemple. Tout en sachant qu'il y a un début à toute pratique, avec ses difficultés, puis une progression avec ses difficultés et ses plaisirs. Car c'est bien là, l'autre point important de l'animation : ses buts. Pourquoi l'animateur vient au devant des gens ? Il vient les faire penser, se

poser des questions sur des sujets soit inconnus, soit trop communs. Il vient les faire réagir, regarder les choses d'une façon différente, les sortir d'eux-mêmes. Il vient faire se rencontrer les gens, entre eux, avec eux-mêmes. Il crée ainsi une zone à la fois coupée de l'extérieur, coupée de l'intérieur des gens, mais aussi ouverte sur un autre extérieur, un autre intérieur, le même, vu différemment.

Il s'avère qu'émettre des idées en groupe est déjà une forme d'engagement, dire ce que l'on pense implique de faire exister son propre moi. Mais cette attitude n'est pas complète, n'est pas légitime au regard de la pensée lorsqu'on n'accepte pas la conséquence de cette affirmation, c'est-à-dire la possibilité d'une contre-argumentation. Lorsque l'idée émise est acceptée par toutes les autres personnes du groupe, c'est un grand confort. Mais quand elle ne rencontre pas l'agrément de quelqu'un d'autre, elle provoque une objection. Et là, naît un problème : accepte-t-on cette objection ? Si oui, on est alors tolérant (accepter que l'autre soit différent), cela veut dire qu'on accepte que son idée ne fasse pas écho chez quelqu'un et que celui-ci exprime son désaccord. La méthode socratique commence après : on confronte sa propre idée avec celle de l'autre, et peut-être même qu'on l'abandonne finalement si elle s'avère être bancable. Si l'on refuse de confronter son idée avec celle de l'autre, alors on refuse de régler le problème ainsi créé, car on ne veut pas le voir. Par conséquent, dans un cadre collectif, on construit aussi l'individualité, non pas que le collectif impose obligatoirement sa forme à l'individu, mais bien les compétences de l'individu aident à construire le groupe. Pour ce faire, l'autre n'est plus un danger pour soi, mais l'outil ou l'intermédiaire pour se construire.