

Pratiques philosophiques : autorité des savoirs et ludopédagogie

Guillaume Lejeune, docteur en philosophie (ULB, 2012), animateur-philo au Centre d'action laïque de Charleroi (auparavant chargé de recherches à l'Université de Liège et à l'Université de Leipzig).

Introduction

La question de l'autorité des savoirs issus de l'histoire de la philosophie est liée, plus généralement, à la question de l'autorité scolaire. On peut envisager ce qui fonde celle-ci de différentes façons : capacité à transmettre le passé, adaptation aux enjeux du présent, préparation au futur. Partant de la crise scolaire qu'incarnent notamment les grèves pour le climat et le fait que certains jeunes abandonnent l'école pour le militantisme, on peut légitimement se poser la question de savoir si la faillite actuelle de l'autorité scolaire ne s'attache pas de façon privilégiée à son incapacité à fournir des ressources cognitives qui soient durables.

Selon John Dewey, les savoirs transmis par l'école doivent être des ressources pour répondre aux problèmes auxquels se confrontent les élèves. Pourtant inspirée de cette idée, la communauté de recherche de Matthew Lipman mobilise les savoirs de façon coopérative, à partir d'une situation donnée et d'un questionnement choisi, mais ne formalise pas le concept de "reconstruction". Celui-ci est central dans la pédagogie de John Dewey, il permet un "continuum" entre les expériences des générations passées avec celles des générations futures et plus généralement l'adaptation de ce qui est dit dans une communauté de recherche ou dans une discussion à visée démocratique et pédagogique à l'expérience quotidienne. Rien dans ces dispositifs ne vient stimuler la reconstruction. Aucun savoir spécifique ne vient y structurer la discussion - si ce n'est ceux que les intervenants apportent par hasard ou que l'animateur amène de façon contingente lorsqu'il quitte sa position de retrait. Les dispositifs de Matthew Lipman et Michele Tozzi préparent certes une disposition critique, une habilité à débattre et à réfléchir, mais ils ne nous orientent guère dans l'adaptation d'un contenu à un autre contexte. Cette transposition d'un contenu à un autre contexte est pourtant un enjeu majeur pour penser les problèmes du présent et du futur dans la continuité des interrogations et des enseignements passés. Face à cette situation, nous souhaitons suggérer qu'il est opportun de compléter les dispositifs des "nouvelles pratiques philosophiques" par une pédagogie du jeu susceptible de faciliter ces exercices de "reconstruction".

Pour défendre cette proposition didactique, nous procéderons en deux temps : d'abord, nous nous intéresserons aux différentes figures d'autorité par le biais de Kojève. Ensuite, nous nous poserons la question des modalités d'un recours à l'autorité des savoirs issus de la tradition dans le cadre de la ludopédagogie et analyserons trois jeux, afin de montrer comment l'autorité des savoirs peut être introduite dans le cadre de la pratique philo.

I) La question de l'autorité

Depuis plusieurs décennies déjà, nous constatons une faillite indéniable de l'autorité. Cette faillite de l'autorité peut aisément s'expliquer. En raison des changements effrénés de nos conditions de vie et, par là même, de ce que signifie "être homme", l'autorité de la tradition a du plomb dans l'aile. Ce phénomène que feu Michel Serres appelait "Hominescence" fait que nos savoirs d'hier et d'aujourd'hui sont comme marqués d'une sorte d'obsolescence programmée.

Faute d'avoir compris que nos savoirs sont des savoirs **jetables**, on a fait de l'école une institution peu séduisante qui est **rejetée** par les adolescents. On ressent ce que Sloterdijk appelle un "hiatus" entre hier et demain. À quoi bon apprendre le passé si le futur ne lui ressemblera pas. À quoi bon apprendre les mathématiques si une application sur notre téléphone peut nous seconder à tout instant ? À quoi bon maîtriser l'orthographe si l'on peut s'en remettre à un correcteur électronique ?

Le problème est finalement moins celui d'une remise en question de l'autorité des savoirs passés que celui d'une école qui n'offre plus aucune vision d'avenir. À l'école, on apprend à reproduire des savoirs anciens, on apprend à obéir et à servir, mais pas à désobéir et innover - notions capitales dans un monde en changement. En bref, la tradition scolaire propose un programme qui n'a rien de durable. Le programme scolaire est habituellement basé sur une simplification de la tradition. Il se complexifie progressivement pour déboucher naturellement sur les enjeux du monde social, qui continuent la tradition de laquelle il est issu. Mais aujourd'hui, la simplification de la tradition et sa complexification ne conduit plus à penser le monde de demain, qui apparaît dans une discontinuité par rapport au passé. Faut-il pour autant supprimer les écoles ? Certains recentrements ont eu lieu, comme le fait de se baser sur les compétences acquises plutôt que sur les savoirs. Mais, dans ce recadrage, quelle place est faite à la capacité à reconstruire une discipline dans une autre, une expérience dans une autre ? En l'absence d'un ordre stable et de l'exercice d'une habileté à reconstruire, l'autorité du passé semble tout simplement dépassée, car elle ne permet ni de prévenir les problèmes, ni de dépasser le présent. Elle ne nous ouvre plus aucun avenir. De nos jours, l'homme doit sans cesse se réinventer. La "norme d'autonomie" est écrasante¹ avec pour conséquence que l'homme se sent incapable de répondre à ce que l'on attend de lui. Désespérant de l'humain, il rêve d'un posthumain, une façon de mettre fin à sa condition. Les plus positifs parleront d'un "homme augmenté" - on peut à cet égard remarquer que "autorité" et "augmenté" ont la même racine. Mais l'homme "augmenté" est en vérité un homme réduit à ses aspects productifs, un homme construit pour des objectifs qu'il ne reconstruit pas.

Pour éviter un tel scénario, il eut fallu que l'homme puisse s'adapter aux conditions changeantes de sa propre condition. Et c'est justement là que l'école traditionnelle échoue. Elle ne nous enseigne pas l'adaptation. Elle n'enseigne que la soumission, souligne Illitch². L'autorité scolaire traditionnelle ne prend pas seulement la figure d'un père dépassé, elle prend aussi la figure d'un mauvais chef qui, incapable de préparer à un avenir différent, nous conduit vers une défaite assurée. Du coup, aujourd'hui, c'est la prise de risque, le passage à l'acte, qui fait autorité. Ce qui est considéré comme autorisé ou non ne dépend plus d'un quelconque écolage : c'est la mode et l'audace qui l'imposent. En l'absence d'une **formation** utilisable, on se **conforme** à l'air du temps.

Comment réagir ? Faut-il se désoler du fait que l'on ne lise plus les "bons auteurs" ? Que l'on ne maîtrise plus le latin, le grec ou tout simplement la grammaire de sa langue maternelle ? Faut-il vouloir réinstaurer une autorité traditionnelle ? C'est une tentation qui existe. Mais si l'on analyse un tantinet le concept d'autorité - ce que l'on fait rarement -, comme le remarque Kojève³, on voit que l'autorité du maître sur l'élève peut relever d'une autre forme d'autorité que celle de la tradition. Dans son livre sur La notion de l'Autorité, Kojève propose d'abord une définition générale de ce qu'est l'autorité.

"Il n'y a Autorité que là où il y a mouvement, changement, action (réelle ou du moins possible) : on n'a d'autorité que sur ce qui peut "réagir", c'est-à-dire changer en fonction de ce ou de celui qui représente l'Autorité (l' "incarne", la réalise, l'exerce). Et de toute évidence l'Autorité appartient à celui qui subit le changement : l'Autorité est essentiellement **active** et non **passive**. (...) L'être revêtu d'autorité est donc nécessairement un **agent** et l'acte autoritaire est toujours un véritable **acte** (conscient et libre). (...) L'Autorité est donc nécessairement une **relation** (entre agent et patient) : c'est donc un phénomène essentiellement **social** (et non individuel) ; il faut être pour le moins **deux** pour qu'il y ait Autorité. Donc : l'Autorité est la **possibilité** qu'a un agent **d'agir** sur les autres (ou sur un autre), sans que ces autres **réagissent** sur lui, tout en étant **capables** de le faire. Ou bien encore : En agissant avec **Autorité**, l'agent peut changer le donné humain extérieur, sans subir de contrecoup, c'est-à-dire sans changer lui-même en fonction de son action. (...) Ou bien, enfin : L'Autorité est la possibilité d'agir sans faire de compromis (au sens large du terme)."⁴

Kojève distingue quatre types d'autorité. Le premier type d'autorité est celle du Père et se fonde sur le passé - on y retrouve l'autorité paternelle et l'autorité de la patristique.

"C'est (...) à l'autorité de l'être, et non à de l'action, qu'on aura recours dans la Famille. Or l'autorité de l'être, c'est l'autorité du type "Père" : l'autorité de la cause de l'auteur, de l'origine et de la source de ce qui est ; l'Autorité du passé qui se maintient dans le présent du seul fait de l'"inertie" ontologique de l'être."⁵

Pour Kojève, l'autorité familiale se distingue de l'autorité politique, elle-même déclinée en deux figures : celle du Maître - qui initie l'action au **présent** - et celle du Chef - qui génère des projets tournés vers l' **avenir**⁶.

"Dans le domaine de la politique, c'est l'Autorité de l'action (du présent) et par conséquent du projet (de l'avenir), c'est-à-dire l'Autorité du type "Maître" et "Chef" qui prime."

La quatrième figure d'autorité est fondée de toute **éternité** : c'est l'autorité du juge. Elle repose sur la justice ou l'équité. En ce sens, elle est sui generis, nous dit Kojève. À la lecture de Kojève, l'autorité du Juge ne semble toutefois pas véritablement indépendante des autres formes d'autorité.

"Pour être vraiment un Juge, il doit être secondé par la force et s'appuyer sur des lois reconnues par un État. Autrement dit, son pouvoir est complexe et même semble nécessairement indiquer d'autres éléments encore que celui de Justice (celui du chef par exemple)."7

Au vu du sujet qui nous occupe, la figure du Maître de classe, c'est la figure kojévienne du chef qui est la plus pertinente. C'est en effet ce type de figure d'autorité qui recouvre le mieux ce que nous appelons le professeur, l'enseignant ou le maître de classe dans une pédagogie à la Dewey. Comme le chef de parti ou le chef militaire, l'enseignant doit en effet être un leader : il doit voir au loin et être capable de nous projeter dans l'avenir. En ce sens, l'autorité de l'éducation ne doit pas tant reposer sur la tradition - qui est l'apanage du Père - ou sur le présent isolé - qui correspond à la figure du Maître au sens de Kojève. L'autorité de l'éducation devrait plutôt reposer sur l'autorité d'un Chef, figure autonome tournée vers l'avenir

Pour assurer son autorité, le "chef" pédagogue ne doit pas se soumettre à l'autorité de la tradition. Il doit avant tout se baser sur le passé des élèves, s'inscrire en continuum avec leurs expériences. Ensuite, il doit savoir valoriser la diversité des profils qu'il rassemble à travers des activités de coopération qui permettent de former un milieu hétérogène où la diversité des profils est perçue comme un avantage. Une attention particulière doit ainsi être portée à la diversité mais il ne s'agit pas d'une attention purement externe : elle doit se nourrir de la capacité qu'ont les élèves à exprimer ce qui les constitue et ce qui constitue leur situation⁸. Dans cette mise en oeuvre, il y a une part de spontanéité. Mais quand celle-ci vient à manquer, le Chef pédagogue doit être capable de diriger ses élèves : il sélectionne les tendances durables dans les différents comportements. On pourrait ici reprocher l'interventionnisme du Chef pédagogue, mais on ne peut laisser les choses aux hasards. Par ailleurs, le pédagogue n'impose pas, mais sélectionne dans les intérêts de l'élève ce qu'il va pouvoir développer et qui va porter l'ensemble du groupe.

En bref, nous le disions, la crise actuelle de l'éducation n'est pas celle des autorités traditionnelles, mais celles des éducateurs incapables de nous ouvrir un futur, incapables d'être des Chefs pédagogues au sens ici expliqué. La "pédagogie par projet" tente bien de restaurer un paradigme orienté vers le futur. Les élèves sont mobilisés par des buts concrets, se répartissent les tâches, solidarisent et sont directement intéressés par ce qu'ils apprennent. La réponse de Dewey à la crise de l'éducation traditionnelle consiste à réorienter chacun sur l'avenir et le processus. Il reste que la pédagogie par projet telle qu'initiée par Dewey n'est peut-être pas assez radicale... Le projet en tant que tel n'est encore que le moyen de réaliser les fins de l'éducation, il ne permet pas encore de garantir les conditions futures de celle-ci. De la sorte, la pédagogie par projet manque encore d'une

véritable **durabilité** de l'orientation vers le futur : le projet ne doit pas valoir seulement pour son côté mobilisateur. Il ne faut pas seulement des projets qui fassent sens, qui mobilisent les ressources du passé et du présent. Quand le futur est menacé, ils doivent avoir pour but de rendre possible ce futur. L'école ne doit pas seulement mobiliser les élèves au sein d'un ordre stable, mais les organiser pour lutter contre l'ordre instable. Il faut aller plus loin qu'auparavant. Non pas éviter les actes qui mettent en péril nos conditions de vie, non pas tant privilégier des actes compatibles avec la perdurance de la vie humaine ni même intégrer de façon subsidiaire cette perdurance : il faut chercher à construire des modèles alternatifs et durables. Dans cette optique tout projet doit être discuté par rapport à un futur global et redessiné⁹.

Mais de tels objectifs ne peuvent bien entendu pas reposer sur les seules épaules du Chef pédagogue -figure de l'autorité scolaire dans un temps où le futur ne semble plus devoir répéter le passé. Pour Kojève, les autorités doivent être réparties, dissociées sans pour autant être radicalement séparées¹⁰. Chez Kojève, la figure du juge synthétisait d'ailleurs en quelque sorte les autres figures (père, maître et chef) incarnant les extases temporelles. Mais plutôt que de synthétiser les figures dans une stase atemporelle, pourquoi ne pas mettre l'accent, comme chez Hume, sur l'habitude qui sédimente le passé, le présent et le futur dans le concret de l'expérience, et qui, dans le cadre d'une orientation vers le futur, serait lue comme durabilité. Cette durabilité concernerait alors la capacité du chef à inscrire son programme révolutionnaire dans le temps en sélectionnant les tendances à l'oeuvre qui peuvent être continuées. La question serait alors de savoir comment les figures du Père axé sur le passé et celle du Maître axé sur le présent sont capables de compléter l'autorité du Chef scolaire et de lui conférer une durabilité ?

La faillite de la conception traditionnelle de la famille et le délitement du religieux dans la conscience occidentale ne contribuent pas à faire perdurer l'autorité du Père. Néanmoins, ce type d'autorité peut trouver une nouvelle forme de survivance dans la pédagogie par projet mise en place par le Chef. Ce dernier, en axant sa pédagogie sur la durabilité, gagne à faire place à l'autorité de la tradition au sein même de son projet d'avenir. Une pédagogie par projet durable doit être capable de convoquer les savoirs du passé pour instruire sa vision du futur. En puisant dans le passé l'autorité qui y gît, le Chef n'affaiblit pas son autorité : il la démultiplie par la figure du Père - il n'est plus l'essence de sa pédagogie mais son complément, son support tourné vers l'avenir. Tout bon Chef pédagogue doit accepter et même chercher ce soutien du Père pour que le futur vers lequel il se tourne ne soit pas voué à l'improvisation ou à la répétition d'une "guerre de suite"¹¹. Telle est la véritable durabilité.

Une autre figure d'autorité doit être prise en compte dans la pédagogie du Chef : celle du présent. Bien que tourné vers l'avenir, le Chef doit aussi affronter le présent et le maîtriser car il est doté d'une autorité indéniable. S'il l'ignore, son projet risque de ne pas aboutir.

"Le présent a lui-même une Autorité en tant que Présent. On veut être up to date, on ne veut pas être en retard sur son temps. L'Autorité énorme - et "tyrannique" - de la mode est une Autorité du Présent, de l'actuel. L'autorité de "l'homme du jour" tient au fait que c'est lui, par excellence, qui représente

l'"actualité", le Présent, la "présence réelle" de quelque chose dans le monde (Gegenwart, de Hegel) par opposition à l'irréalité "poétique" du passé et de l'irréalité "utopique" de l'avenir."¹²

Plutôt que de s'en isoler, l'autorité du Chef doit se confronter à l'autorité naturelle du présent. L'enseignant gagne à "prendre le risque" de se frotter aux phénomènes de mode présents. Cela ne veut pas dire qu'il doit les épouser, mais qu'il doit ouvrir un espace de dialogue avec celles-ci - sans quoi le Chef serait comme une autorité traditionnelle séparée du réel. Les nouvelles pratiques de la philosophie permettent cet espace de dialogue : les élèves se risquent à y prendre la parole, à s'exposer au regard d'autrui, à essayer de maîtriser un discours à travers des problèmes, des arguments, des concepts tirés de l'expérience. La mise en oeuvre des nouvelles pratiques de la philosophie serait ainsi une façon, pour le pédagogue Chef, d'affronter l'autorité du présentisme.

Il reste à voir : 1) comment le pédagogue Chef peut, à travers ses pratiques, intégrer les savoirs du passé pour bénéficier de l'autorité du Père ; 2) comment il peut faire de la pratique philosophique l'instrument d'un programme ouvert et novateur - le Chef gardant ainsi le cap vers l'avenir sans négliger ni le passé ni le présent.

II) Pratiques philo et ludopédagogie

Ma thèse est que la ludopédagogie adaptée aux fins de la pratique philosophique permet de faciliter le recours aux savoirs de la tradition et de stimuler l'exercice de la reconstruction. Le jeu est à la fois un espace sécurisant (ce n'est qu'un jeu) où il nous est loisible d'expérimenter l'exercice partagé de la pensée, et un espace contraignant (il ne nous permet pas de nous soustraire aux enjeux qu'il met en jeu). Il rend par ailleurs explicites certains enjeux de notre monde à travers des situations simplifiées. Analysons ensemble trois outils offerts par la **ludopédagogie à visée philosophique** et tâchons d'y étudier la place accordée à l'histoire de la philosophie - mais aussi ses effets, ses enjeux et sa pertinence.

A) Philodéfi (S. Marcireau)

Il s'agit d'un jeu de cartes constitué de cartes "auteurs" illustrées, de cartes "questions/réponses", de cartes "notions" (7 cartes notions par auteur) et de cartes "Bac" avec une thématique, des sujets de dissertation, etc. Le matériel à disposition offre différentes possibilités de jeu mais toutes s'apparentent peu ou prou à une sorte de "révision" des grandes figures de l'histoire de la philosophie à travers des mini-jeux : devinette, jeu des familles, etc.

Nous concernant, la modalité de jeu la plus intéressante est sans doute celle que S. Marcireau a nommée "l'incarnation philosophique". Il ne s'agit plus seulement de restituer les notions philosophiques, mais de les intégrer à une argumentation sur un thème donné. Le fait de lier une notion à une problématique nécessite un ajustement des notions - cette fameuse adaptation du contenu à un contexte dont nous parlions en début d'article. Les joueurs doivent lier un maximum de cartes "notion" à une même problématique et rendre compte de ces liens. Ce faisant, ils mêlent des savoirs philosophiques à une problématique donnée par la situation de jeu. On touche ici à l'ébauche

d'un exercice de reconstruction. L'exercice reste toutefois assez formel, le jeu entier entendant davantage nous préparer à la dissertation philosophique (dans le cadre du baccalauréat français) qu'à nous exercer à penser par nous-mêmes au sein d'un espace partagé de recherche.

B) Le Passager (CAL-Charleroi)

Créé par le CAL-Charleroi, ce jeu propose une série de situations où se présentent un dilemme moral¹³. Pour chaque situation, les élèves doivent argumenter dans un sens où un autre. Les savoirs de la tradition ne constituent pas la matière même du jeu - contrairement au Philodéfi. Il est moins question de rendre ludique l'histoire de la philosophie, que de rendre ludique la pratique philosophique en variant les situations à discuter et en les inscrivant dans le cadre d'une poursuite d'enjeux mêlant compétition et coopération. Néanmoins, le jeu du Passager s'accompagne d'un cahier pédagogique - à destination de l'animateur-enseignant - qui, lui, renvoie et illustre chaque dilemme par une référence explicite à l'histoire de la philosophie. Ce cahier pédagogique facilite les références à la tradition philosophique et à son histoire. Voici un exemple-type tiré d'une des dernières versions de ce cahier.

Situation-dilemme

D 40 - Vos compétences en informatique vous permettent de pirater la base de données, vous donnant ainsi accès aux dossiers privés des autres membres de l'équipage. Lisez-vous ces informations confidentielles ?

Événement : Parmi les passagers, une personne possède un lourd passé ...

Apport du cahier pédagogique susceptible d'être employé pour cette situation :

Concepts clés : totalitarisme, vie privée, sécuritarisme.

Références et ressources : le droit à une vie privée et l'exigence de sécurité sont de plus en plus en conflit. Doit-on faire primer la sécurité du groupe sur la vie privée des individus ? Que serait une société où tout se saurait ? N'y aurait-il pas une atmosphère pesante et castratrice comme dans 1984 de Georges Orwell ? "Big brother is watching you !". Avoir accès à une partie de nous sans notre accord peut s'apparenter à une sorte de viol. D'un autre côté, si aucun contrôle n'est effectué, un danger permanent est présent. Le passage à l'acte potentiel d'un terroriste caché semble partout présent, de sorte que, à l'instar des individus du Léviathan, les hommes jugent bon de s'en remettre à une autorité qui contrôle à tout le moins le potentiel dangereux des individus. Faut-il respecter la loi qui interdit de pirater les comptes des autres ou bien faut-il considérer qu'il est légitime de transgresser la loi pour assurer la sécurité de tous ? Si l'on opte pour le second point de vue, on se positionne en faveur d'un état d'exception. L'état d'exception est mis en place dans des situations critiques comme l'état de guerre ou encore l'état d'urgence. Il reste que l'appréciation du danger, en tant qu'il s'agit de quelque chose de potentiel, a toujours un caractère faillible. Par ailleurs, l'état d'exception crée un espace de non-droit qui tend à relativiser l'état de droit. Sous prétexte de prévenir un problème, on ne respecte plus la vie privée. Sous le motif de traquer quelques personnes potentiellement dangereuses, on soumet tout le monde à un contrôle. On parle de sécuritarisme quand l'exigence de sécurité est portée à outrance. Suite à certains événements, un arsenal sécuritaire de contrôle (biométrie, vidéosurveillance, filtrage d'internet, INDECT, etc.) se déploie. Mais il n'est pas toujours clair de distinguer entre un danger réel et un danger fantasmé. Quand les libertés individuelles sont bafouées pour des motifs illégitimes cela peut conduire au totalitarisme. Le totalitarisme est un régime à parti unique ne tolérant aucune opposition. C'est le règne de la pensée unique.

- T. Hobbes, *Leviathan* (1651), Paris, Gallimard, 2000.

- G. Orwell, *1984* (1949), Paris, Gallimard, 1950.

Dans le cas du Philo-défi, la philosophie issue de la tradition est la matière du jeu, dans *Le Passager*, elle est ce qui **peut** nourrir le jeu et inspirer l'animateur si une discussion patine. Les savoirs de la tradition apparaissent alors comme une ressource "possible" pour répondre aux problèmes que posent les situations de jeu. Même si le recours à l'autorité des savoirs est encore extérieur par rapport au dispositif, il se trouve dans un "cahier pédagogique" accompagnant le jeu et peut, par là même, être facilité pour l'animateur. Celui-ci peut en effet s'inspirer au besoin, pour chaque situation, de la fiche du cahier pédagogique qui s'y rapporte pour relancer la discussion. Le recours aux savoirs reste toutefois ponctuel, personnel et facultatif. Le recours à l'histoire de la philosophie est rendu matériellement possible par ce dispositif de jeu, mais il ne l'est encore que par l'entremise de l'animateur.

C) Le Monopoly-Philo (G. Lejeune)

Le Monopoly-Philo, jeu que je teste actuellement en animation, essaye quant à lui de rendre possible le recours à la tradition **pour et par chaque participant**. Il présente un plateau de Monopoly simplifié : les transactions redondantes ont été supprimées pour privilégier des situations significativement

différentes : parking gratuit, possibilité d'achat immobilier, privatisation des transports en commun, gratuité des services, etc. Dans le Monopoly-Philo, les transactions réglées par de l'argent se transforment en questions : est-il juste de payer pour parquer sa voiture en ville ? Est-il légitime de payer pour avoir de l'eau ? Peut-on privatiser le rail ? Les participants forment deux équipes : pour chaque question, l'une argumente dans un sens l'autre argumente dans un autre sens. Chacun peut problématiser, argumenter et conceptualiser comme il l'entend. Un droit de réponse aux arguments adverses est permis afin que, à l'instar de la logique dialogique de Lorenz, une argumentation gagnante se démarque. Il reste que l'on peut souvent argumenter dans les deux sens, tantôt à droite, tantôt à gauche, sans nécessairement convaincre l'autre. Les équipes disposent d'un moyen intéressant pour renforcer leurs arguments et faire la différence ou, à tout le moins, creuser le différend en "convoquant" les savoirs issus de la tradition.

En pratique, les élèves peuvent dans une situation de blocage argumentatif solliciter le recours à une carte "capital culture" (qui remplace en quelque sorte le rôle de l'argent tel qu'il intervient dans le Monopoly traditionnel). Ce sont les élèves qui délibérément demandent à recourir au savoir de la tradition en cas de problème. L'animateur sélectionne alors une carte culture, un argument ou un concept issu de la tradition adaptable à la situation. En choisissant lui-même une carte adaptée, l'animateur accompagne l'élève dans son recours aux savoirs du passé. Ainsi introduites, les "cartes culture" permettent d'assurer un continuum entre la tradition évoquée dans la carte et l'expérience présente qui occupe les élèves : elles sont ce dont dispose l'animateur, sur demande du participant en difficulté, pour diriger la discussion dans le sens d'une croissance argumentative. L'habileté de pensée alors mise en avant est celle qui est au coeur de la philosophie de Dewey, la "reconstruction"¹⁴. Il s'agit de reconstruire un argument issu d'une expérience dans le cadre d'une situation nouvelle.

Un tel dispositif de jeu est non seulement tourné vers le présent et le passé mais aussi vers l'avenir. La succession de situations que le jeu propose organise en effet la problématique du capitalisme dans laquelle nous vivons et depuis laquelle nous avons à penser notre avenir. Si on identifie la crise de l'autorité scolaire à la crise environnementale et sa cause - le capitalisme - une telle **subversion** du Monopoly classique permet d'interroger le présent et de chercher des solutions pour l'avenir. Certes, on ne construit pas une alternative au capitalisme par le jeu, mais le jeu permet de déconstruire notre vision des choses et de préparer une reconstruction qui fera appel à des savoirs et des compétences diverses.

Pour ce qui relève du recours à l'histoire des idées, il faut noter que l'appel à celle-ci reste libre (bien qu'il soit **nécessité** par les blocages **contingents** dans la joute argumentative et rendu **possible** par la mise à disposition d'un capital-culture sélectionné par l'animateur) et ponctuel. Par ailleurs, on notera que l'"usage" qui est fait de la tradition peut paraître contestable au vu d'une perspective systématique et chronologique de l'histoire des idées. Le dispositif proposé est donc moins une panacée qu'un complément utile à d'autres dispositifs et pratiques.

- (1) A. EHRENBERG, La fatigue d'être soi, Paris, Odile Jacob, 2000.
- (2) I. ILLITCH, Une société sans école, Paris, Seuil, 1971.
- (3) A. KOJEVE, La notion de l'autorité, op.cit, p. 49.
- (4) Ibid., pp. 56-59.
- (5) A. KOJEVE, Esquisse d'une phénoménologie du droit, Paris, Gallimard, 2007, p. 498.
- (6) Néanmoins, on peut légitimement se demander si ce que les hommes recherchent en politique - que ce soit au travers de la figure d'un Maître qui initie l'action au présent ou d'un Chef qui génère des projets tournés vers l'avenir -, ce n'est pas la stabilité de la famille, l'autorité du père au sens traditionnel du terme.
- (7) A. KOJEVE, La notion de l'autorité, op. cit., p. 80.
- (8) Il faut ici faire une place importante dans l'éducation à ce que Ricoeur décrit sous le terme d'**identité narrative**. Voir P. RICOEUR, Soi-même comme un autre, Paris, Seuil, 1990.
- (9) Par exemple, si les savons des grands magasins polluent, on peut initier le projet de fabriquer personnellement des savons (do ityourself) plus respectueux de l'environnement, poursuivre le projet en organisant la vente de ces savons à partir de circuits-courts et en promouvant le zéro-déchet.
- (10) A. KOJEVE, La notion de l'autorité, op.cit., p. 166.
- (11) P. SLOTERDIJK, Après nous le déluge, Paris, Payot, 2016, pp. 166ss.
- (12) A. KOJEVE, La notion de l'autorité, op.cit., pp. 119-120.
- (13) P. STAVAUX, "Le dilemme moral, un outil pour penser avec les ados : expérience immersive ludique avec le passager", Labo-philo, 2020.
- (14) On se reportera à J. DEWEY, Reconstruction en philosophie, Paris, Folio, 2014 ; et pour la thématique qui nous intéresse ici à J. DEWEY, Démocratie et éducation, Paris, Armand Colin, 2018.