

## Un exemple de notion à étudier en classe : la ruse

Michel Tozzi, didacticien de l'apprentissage du philosophe

### I) Introduction

Pour une formation en Tunisie, j'ai cherché à ancrer les textes supports à un atelier de philosophie avec les enfants dans la tradition des contes arabes. La question de la ruse apparaît très souvent dans ces histoires (on pourrait prendre d'autres notions, comme l'amitié, le voyage etc.). Pensons dans cette tradition à l'ouvrage : Le Livre des Ruses (sous-titre : la stratégie politique des Arabes), texte datant de cent ans avant Machiavel ! Ou à celui-ci, très connu : Les Exploits de l'Incomparable Mulla Nasrudin. Il s'agissait d'accompagner les enseignants pour une réflexion en classe de la notion de ruse. Ci-dessous quelques éléments pour conceptualiser la notion et la problématiser.

On peut penser à la métis des grecs, aux exemples du cheval de Troie dans l'Illiade, ou au rusé Ulysse dans l'Odyssée... et au lien entre la ruse et le Kairos, le moment opportun pour utiliser un stratagème. On peut définir la ruse comme un accès "de biais". Nuancée, subtile, et souvent réfléchie, l'obliquité, "stratégie du détour" ou encore "art du déjouement", offre d'innombrables ressources tout en évitant les désagréments du choc frontal. C'est un mode d'approche détourné et louvoyant, à la fois habile et subtil, une action employée dans le but d'accroître les chances de réussite, de parvenir à ses fins, d'"atteindre "pile au centre", par la variation qu'il opère". Pour atteindre le résultat escompté, et parce que souvent employée en situation d'infériorité (lorsque l'action frontale semble perdue d'avance), la ruse opère la plupart du temps de manière biaisée, détournée, recourant alors à divers artifices, stratagèmes, leurres, feintes et autres tromperies. "Faire du bruit à l'est pour passer à l'ouest", tel est l'exemple le plus criant d'"action rusée". Art du détour, intelligence adaptative, la ruse est souvent considérée comme le gage de la réussite : "On est bien fort quand on a le nombre ; invincible quand on a la ruse" (Euripide, Hécube, Théâtre 2, Classiques Garnier, p. 136). Elle se pose comme l'arme de l'intelligence : "Mieux vaut ruse que force", dit le proverbe. Outre sa grande capacité d'adaptation, sa formidable aptitude à ajuster dans l'instant les schèmes antérieurs et les éléments d'une expérience nouvelle, la ruse se révèle aussi être une intelligence des situations, au sens où par sa polymorphie elle se prête à des applications très diverses.

Dans les contes arabes, la ruse est traitée comme un moyen efficace au service d'un objectif poursuivi par un personnage du conte ou le héros de l'histoire. Ce moyen est spécifique : il fait techniquement appel au détour, à la tromperie, à l'astuce. On admire l'habileté que la ruse déploie, et sa capacité à obtenir un résultat probant. La ruse peut fasciner (Cf. la réflexion des grecs sur la métis, avec le personnage d'Ulysse qui, au cours de ses aventures, se tire toujours par la ruse des mauvais pas, des situations difficiles).

Mais elle pose la question de la valeur des fins souhaitées, et de la hiérarchie de ces valeurs. Elle peut aussi bien être le fait d'un brigand qui dérobe un bien à un pauvre, que celui d'un héros qui restitue

ce bien à la personne injustement lésée. Elle pose donc la question de la valeur morale de ce qui est obtenu par la ruse, et des moyens pour l'obtenir, le double problème du jugement éthique sur sa finalité, et du rapport entre la fin et les moyens utilisés.

D'où les questions philosophiques de fond qui peuvent être abordées dans la discussion à partir de ces contes : la ruse est-elle bonne en soi, car elle est efficace ? L'efficacité est-elle une valeur ? A-t-on toujours raison d'employer la ruse ? La ruse n'est-elle bonne que si la finalité est bonne ? La fin justifie-t-elle les moyens (Machiavel) ? Les moyens peuvent-ils disqualifier une fin, même bonne en elle-même ?

## II) Réflexion sur le dispositif de réflexion et d'échange à partir d'un texte

Mais comment s'y prendre ? Nous travaillerons ici en amont de la discussion, du moment où l'on découvre le conte et va s'en approprier la compréhension, au moment où on va discuter la question choisie par les élèves à partir de l'étude du texte. La démarche consiste à proposer aux participants plusieurs postures successives les amenant à comprendre un texte, s'y projeter, l'interpréter, puis se saisir d'une question qu'il suscite chez ses lecteurs et en discuter. Nous la décrivons ici à partir d'un exemple concret illustrant la problématique de la ruse (le mythe de Gygès), mais elle est transférable à des contes, plus généralement à tout support narratif.

La séance 1 (la séance 2 étant la discussion à visée philosophique), suppose le passage des participants d'une posture à une autre, dans un ordre progressif (on ne peut par exemple interpréter le sens profond d'un texte sans avoir compris l'histoire qu'il raconte), chaque posture proposée s'enrichissant de celle(s) qui précède(nt).

### Étape 1 : la posture "compréhensive"

On vise ici à faire comprendre l'histoire, à ce que sa compréhension soit assimilée par chaque participant.

- Distribuer aux participants les trois premiers paragraphes du mythe de Gygès. Gygès est un berger qui, ayant découvert un anneau qui le rend invisible, utilise cette ruse pour tuer son roi et prendre sa place...
- Lire et/ou faire lire, individuellement/silencieusement et/ou collectivement à voix haute ces trois paragraphes. La feuille du texte est alors retournée.
- Puis demander à quelqu'un de "redire" l'histoire, c'est-à-dire de restituer le maximum d'informations contenues dans le texte rendant compte de l'histoire. "C'est l'histoire d'un berger qui...". On a ici des productions assez affectivement neutres, soucieuses de rappeler les détails de l'histoire. La restitution, par son aspect à la fois descriptif (le contexte) et narratif (le déroulement), combine ici mémoire et compréhension de l'histoire.
- Demander ensuite aux autres participants, sans retour au texte, de compléter l'histoire si des éléments du contexte ou du déroulement ont été omis. On peut alors interroger celui qui apporte un nouvel élément sur pourquoi ce "détail" lui semble important, car les éléments alors

ajoutés sont souvent significatifs pour le sens de l'histoire (ex. : si on a "trouvé" ou "volé" l'anneau).

- On peut alors retourner la feuille et voir ce qui aurait été oublié, si et pourquoi c'était important...
- Pour une appropriation individuelle de chacun, par binôme, chacun peut expliquer à son tour l'histoire, l'autre vérifiant s'il a bien compris.

On est ici dans la posture compréhensive d'un lecteur d'histoire : où et quand ça se passe ? De qui nous parle l'histoire ? Et qu'est-ce qui arrivé au(x) personnage(s) ? On est dans le descriptif-narratif. Comprendre, c'est saisir le sens d'un récit, le décor et les péripéties, son sens manifeste. Chacun peut évaluer sa "compréhension" de l'histoire s'il est capable de la raconter.

## Étape 2 : la posture projective ou identificatoire

On peut alors demander de continuer l'histoire, oralement devant le groupe ou/et individuellement par écrit, ce qui fait appel à l'imagination, mais mobilise aussi la sensibilité, parce que le participant va plus ou moins s'identifier à Gygès, par un transfert (au sens d'une projection des affects) du lecteur sur le personnage. Si les histoires sont écrites, elles peuvent être lues par des volontaires.

(Il pourrait être intéressant par la suite de confronter les suites proposées avec la suite réelle, car à travers chaque histoire s'inscrit implicitement un sens caché).

Mais il peut être fécond d'ancrer plus explicitement la posture projective : "Vous êtes Gygès, vous disposez de cet anneau qui vous rend invisible, qu'est-ce que vous (en) faites ?".

L'expérience montre que cette consigne peut être interprétée de deux façons :

1. Je deviens Gygès dans l'histoire, et au point où en est l'histoire, voilà ce que je fais, voilà comment je continue l'histoire. On continue ici à travailler sur et à partir du texte. Dans ce scénario, on demande au participant de s'identifier à un personnage, de donner chair à un acteur en prenant le relais du conteur, à partir d'une situation donnée par le texte et en nourrissant la suite de sa personnalité.
2. Autre attitude : moi untel, je dispose d'un anneau qui me rend invisible, qu'est-ce que je fais avec dans ma vie? Il y a ici décontextualisation, je fais une expérience de pensée, je m'invente une tranche de vie. Si on s'éloigne ici de l'histoire, on ancre sa problématique dans un vécu fictionnel personnel, qui implique, motive, et permettra ultérieurement, parce qu'on aura été confronté soi-même à la situation, de saisir l'enjeu du mythe, "le rapport au pouvoir dans son rapport au bien". Si on veut maintenir le travail sur le texte, on explicite "Vous êtes Gygès dans l'histoire, vous la continuez...". Si on veut davantage ancrer la problématique du texte dans le vécu personnel du participant, on demande plutôt : "Supposons que vous, vous possédiez un tel anneau : qu'est-ce que vous (en) faites ?". On peut d'ailleurs combiner successivement les deux consignes. Dans les deux cas, si l'on demande aux participants d'échanger sur la diversité des scénarios proposés, les interventions vont faire surgir des problématiques que l'animateur

pointera, car elles sont le terreau d'une discussion ultérieure plus centrée sur une des problématiques soulevées. Remarquons que l'identification à un personnage n'est pas évidente : certains peuvent ne pas s'identifier à Gygès parce qu'il est berger, ou qu'ils habitent en ville, ou parce qu'ils sont une fille, et pas un garçon... L'identification peut avoir des avantages comme des inconvénients : intérêt positif d'endosser l'étoffe d'un héros, mais aussi embarras, comme cet élève de maternelle parasité dans son identification parce qu'il devenait, par le fait de l'anneau, invisible aux yeux de sa mère (angoisse d'abandon).

### Étape 3 : la posture interprétative de l'histoire

Il s'agit maintenant d'appréhender non pas le sens manifeste du texte (la compréhension de l'histoire), mais son sens latent, caché, profond, anthropologique et philosophique, puisque le mythe vise à nous faire comprendre quelque chose de l'homme.

Distribution alors du quatrième paragraphe, ou/et lecture de la dernière phrase de l'histoire elle-même (Gygès séduit la reine et tue le roi).

Consigne : "En nous racontant cette histoire, qu'est-ce que ce texte veut nous faire comprendre (de l'humain) ?". On demande aux participants de dire comment ils interprètent le sens du texte (par exemple sa morale).

Il s'agit là d'un exercice de réflexivité, car il s'agit de déplacer le regard, de passer de la compréhension de l'histoire dans sa narrativité à ce qu'elle (nous) dit, sa signification, le message qu'elle contient. Et cela demande réflexion, car il s'agit d'explicitier un sens qui n'est pas immédiatement donné, littéral (dans la lettre du texte, qui est ici l'histoire), mais symbolique, de décoder, d'interpréter.

Interpréter, dans une conception constructiviste de la lecture, c'est construire un sens possible du texte : c'est faire parler le texte, car il ne parle pas explicitement de lui-même. L'interprétation du texte est un "droit du lecteur" dit U. Eco. On ne peut cependant faire dire n'importe quoi à un texte, par exemple au mythe de Gygès que l'invisibilité, ou le pouvoir qu'elle confère à l'homme, rend celui-ci bon : il faudrait en effet pouvoir montrer précisément dans le texte ce qui autorise une telle lecture. C'est qu'il y a un "droit du texte" (et non de l'auteur), comme limite au droit du lecteur, par exemple celui qui évite le contre-sens.

Plusieurs interprétations sur des textes consistants, c'est-à-dire anthropologiquement porteurs, sont toujours possibles, et leur richesse, leur profondeur (c'est le cas des mythes), autorise plusieurs interprétations, dont la preuve de la légitimité s'appuie sur la lettre du texte pour en inférer un sens profond. D'où l'intérêt d'une discussion sur "le conflit des interprétations" (P. Ricoeur), quand le texte résiste à l'univocité.

Exemple : Gygès tue le roi et ce n'est pas bien de tuer. Á quoi un participant répond : mais le roi domine les bergers, et le tuer c'est la révolte légitime des soumis. Mais il est rétorqué : il tue dans son

intérêt personnel, et non collectif, pour jouir du pouvoir. Ou bien : l'anneau est magique, il rend Gygès mauvais. Avec deux contradicteurs différents : non, Gygès était déjà mauvais, puisqu'il avait volé l'anneau sur le cadavre ; non, ce n'est pas l'anneau qui est maléfique, c'est l'utilisation que Gygès en fait, il pourrait l'utiliser pour le bien (exemple d'un élève : voler de l'argent pour le donner aux pauvres).

Le débat d'interprétation suppose que l'animateur fasse exprimer par les participants leur interprétation personnelle du texte, reformule clairement les thèses en présence, et facilite la confrontation argumentée des participants sur les différentes interprétations en présence, de façon à dégager soit une interprétation consensuelle au sein du groupe, qui colle bien avec l'histoire, soit une pluralité d'interprétation différentes, divergentes ou complémentaires, mais toutes crédibles.

Jusque là, l'animateur cherchait principalement à ce que l'on s'en tienne à comprendre l'histoire puis interpréter le texte, c'est-à-dire à savoir ce qu'il nous dit explicitement puis implicitement. Certes en permanence, dans des séances entre enfants ou adultes analysées, les participants depuis la phase projective commençaient des échanges pour exprimer des désaccords ou des convergences de fond : sur un scénario quand on continuait le texte, sur ce qu'on oserait ou pas faire avec cet anneau, sur le fond du message délivré par le texte. Mais si l'animateur visait surtout un travail sur le texte, il ramenait sans cesse les échanges à la compréhension de l'histoire, à la production d'une suite, à l'élaboration de scénarios avec la possession de cet anneau, à l'exégèse de la "morale" de l'histoire... Car autre chose est de comprendre ou interpréter un texte, ou de débattre sur la légitimité d'une interprétation, autre chose de discuter d'un accord ou d'un désaccord sur une proposition d'action ("Est-ce que tu es d'accord avec la suite de l'histoire, ou avec l'utilisation de l'anneau qu'en ferait untel ?), ou sur une thèse explicitement dégagée de l'histoire (Le pouvoir rend-il l'homme méchant ?). Là aussi, un ordre est souhaitable : travailler sur ce que le texte peut vouloir dire avant de discuter l'adhésion ou le rejet de son message. Donc ne pas court-circuiter le débat d'interprétation par un débat d'opinion. Dans le premier on argumente sur la légitimité de telle ou telle interprétation du texte, dans le second sur celle de la thèse qu'il semble soutenir. Deux façons de développer une capacité argumentative : une sur un texte (on est là dans le débat interprétatif en français), l'autre à propos de lui (la discussion à visée philosophique), et qui peuvent s'articuler dans une démarche d'ensemble.

La particularité du mythe de Gygès est que Glaucon, le sophiste opposé à Socrate que fait parler Platon, donne sa propre interprétation de l'histoire, qu'il n'avait en fait raconté que pour exemplifier sa thèse : le pouvoir rend injuste. Et il énonce in fine son point de vue, que va combattre Socrate : celui-ci soutient que nul n'est méchant volontairement, et que Gygès en commettant le mal prend celui-ci pour un bien, c'est-à-dire se trompe, ce qui implique que la connaissance véritable du Bien mène au bien, et que la vérité est la voix de l'éthique.

On aurait pu et on pourrait s'en tenir pour une séquence centrée sur le travail d'un texte aux trois premiers paragraphes. Et terminer la séance en distribuant le dernier paragraphe du texte, avec

l'interprétation de Glaucon, qui se fait l'interprète de l'histoire qu'il a racontée. Cela permet de confronter le sens de l'histoire proposé à celui ou ceux des participants qui ont émergé.

On peut aussi commencer à discuter sur la thèse de Glaucon : on est alors dans une discussion à visée philosophique à dominante argumentative sur une thèse défendue dans l'Antiquité par des sophistes.

#### Étape 4 : la posture philosophique

Supposons que nous nous en soyons tenus aux trois premiers paragraphes pour comprendre puis interpréter le texte.

Posons alors la consigne suivante : "A votre avis, quel est le problème que vous pose ce texte, ou que vous vous posez à propos du texte ? Formulez-le sous forme d'une question générale, dégagée de l'histoire de Gygès."

On obtient parfois, avec des adultes comme avec des enfants, malgré la réflexion préalable sur l'interprétation du message du texte, ce type de réaction, chez ceux qui sont encore imprégnés de l'histoire : une question contenant une présence du personnage ou de l'objet (ex : "Pourquoi Gygès n'utilise pas bien l'anneau ? Pourquoi cet anneau rend-il Gygès mauvais ? Qu'est-ce qu'un anneau magique ?" ... quand ce n'est pas : "Qu'est-ce que c'était ce cadavre de géant ?"). La difficulté est de se dégager du texte, de décontextualiser la réflexion, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier.

On obtient aussi souvent des réponses du type : "le problème du pouvoir, de l'autorité, de l'influence, du mal...". C'est-à-dire un mot, une notion forte, ou alors une expression "le rapport de l'homme au pouvoir, ne plus être regardé, choisir le mal...". C'est-à-dire un thème, pas une question.

D'où deux exigences à impulser :

1. une question, car c'est toujours plus facile de discuter à partir d'une question, qui fournit un point de départ et un démarrage ; une question, car se mettre devant une question, c'est se mettre en recherche (de réponse). Mais pas une question d'information, factuelle (Quelle heure est-il ?), qui attend sa réponse d'un autre, une réponse unique, exacte, qui n'implique aucune réflexion personnelle et se clôt aussitôt le renseignement ou le savoir apporté. Une question à laquelle la réponse n'est pas immédiatement certaine, qui ne se conclut pas simplement par oui ou non, car on arrête de réfléchir si cela paraît trop évident ; mais une question où on sent la difficulté à répondre, parce qu'elle porte sur un problème complexe, susceptible de plusieurs solutions... Bref une question qui fait problème pour l'homme.
2. Une question générale, qui ne se pose pas seulement à un personnage de fiction, mais suffisamment importante pour concerner chaque humain et tous les humains, de portée universelle. Une question abstraite, dégagée de circonstances trop concrètes, particulières, porteuse de notions-clefs à approfondir (exemple d'une séance avec des adultes sur Gygès :

"Qu'est-ce que le pouvoir ? Est-ce que le pouvoir corrompt ? A-t-on besoin d'usurper le pouvoir pour se sentir fort ? Le rôle de l'autorité est-il de soumettre ? Jusqu'à quel point le regard d'autrui influence-t-il nos actes ? ...).

Ce travail de formulation (et de reformulation) de questions est souvent laborieux, et l'animateur doit aider les participants ou les faire aider par les autres, à partir de leur intuition intéressante mais vague du problème qu'ils veulent soulever. Chaque question est écrite au tableau (pas plus de quatre à six, sinon c'est trop complexe après pour en choisir une). On peut marquer ou non le nom des personnes qui les ont énoncées, selon que l'on veut insister sur le fait que tout questionnement, même général et abstrait, est ancré dans une personne, ou décontextualiser. Rappeler que la question doit renvoyer à un problème soulevé par le texte, pour que tout le travail antérieur sur le texte puisse être si nécessaire réinvesti dans la discussion.

On procède alors, après énoncé des questions ou leur regroupement, au choix de l'une des questions sur laquelle on va discuter collectivement. Il s'agit d'une dévolution du questionnement au groupe. Car les questions écrites ont été proposées par une personne, et si on regroupe les questions, par deux ou trois personnes qui se sont impliquées dans une reformulation, qu'elles en aient déjà formulé une, ou que leur recul les amène à en regrouper deux ou trois. Il s'agit donc de faire partager l'intérêt d'une question au départ minoritaire par le maximum d'élèves, pour que la classe soit motivée par le sujet choisi.

C'est pourquoi on propose un premier vote où chacun peut voter plusieurs fois, pour dégager les deux questions qui ont le plus de suffrages. Puis un second vote alternatif, où l'on ne vote que pour l'une des deux qui ont obtenu le plus de voix (comme cela la question retenue obtient toujours une majorité des voix exprimées, ce qui est dynamique parce qu'on s'engage d'autant plus facilement dans une discussion qu'on a choisi personnellement le sujet de débat).

On peut alors commencer la discussion à visée philosophique...