

La pratique de la philosophie à l'école primaire

Oscar Brenifier



ALCOFRIBAS NASIER

Oscar Brenifier

La pratique de la philosophie à l'école primaire

ALCOFRIBAS NASIER

Chapitre I **Philosopher à l'école**

1. Philosopher au primaire	7
2. Les trois registres du philosophe	10
2.1. Penser par soi-même	11
2.2. Être soi-même	13
2.3. Être et penser par soi-même	15
3. Types de discussion	18
3.1. Le quoi de neuf ?	18
3.2. Conseil de classe	19
3.3. Débat d'opinions	19
3.4. Bouillonnement d'idées	20
3.5. Exercices oraux	21
3.6. Débat argumentatif	21
3.7. Discussion formalisée	22

Chapitre II **Philosopher**

1. Nature du philosophe	25
1.1. Pratique et matérialité	26
1.2. Opérations du philosophe	27
1.3. Identifier ou approfondir	28
1.4. Critiquer ou problématiser	29
1.5. Conceptualiser	31
2. Pratique du philosophe	32
2.1. Travailler l'opinion	32
2.2. Répondre à l'autre	34
2.3. Questionnement mutuel	35
2.4. Questionner pour apprendre à lire	37
2.5. La dimension du jeu	39
2.6. Le rôle de l'enseignant	40
3. Savoir ce que l'on dit	42
3.1. Parler au bon moment	43
3.2. Finir son idée	44
3.3. Le rôle de l'idée	45

Chapitre III **Fonctionnement pratique**

1. Ancrages et discussions	50
1.1. Atelier sur thème	50
1.2. Atelier sur texte	51
1.3. Atelier sur film	51
1.4. Atelier sur situation	52
1.5. Atelier sur objet	52
2. Exercice du « Questionnement mutuel »	53
2.1. Déroulement initial	53
2.2. Formuler une hypothèse	54
2.3. Questionner l'hypothèse	55

2.4. Objecter à l'hypothèse	57
2.5. Répondre à la question	57
2.6. Relier les hypothèses	59
2.7. Poursuivre le travail	60
3. Travail sur texte	65
3.1. Déroulement initial	66
3.2. Interprétations	66
3.3. Rôle de l'enseignant	67
3.4. Confronter les perspectives	68
3.5. La « vérité » du texte	70
4. L'exercice de la narration	74
4.1. Déroulement initial	74
4.2. Choix de la narration	76
4.3. Étude de la narration	77
4.4. Les enjeux	80
5. Variantes	84
5.1. Exercice sur les personnages	84
5.2. Liste de mots (classe difficile)	87
5.3. Citations de texte (classe difficile)	88
5.4. Œuvres d'art	90
5.5. Animation d'élèves	91
5.6. La dispute	93
5.7. Annoncer ce que l'on va dire	94
6. L'utilisation de l'écrit	96
6.1. Préparation de l'oral	96
6.2. Suivi des discussions	98
6.3. Cahier de philosophie	99
6.4. L'atelier par écrit	100

Chapitre IV **Philosopher en maternelle**

1. Petite section	105
2. Moyenne section	108
3. Grande section	110
4. Moments philosophiques	115

Chapitre V **Outils et compétences**

1. Outils et compétences intellectuels	121
1.1. Poser la pensée	121
1.2. Ignorance et simplicité	122
1.3. Idée et exemple	123
1.4. Hypothèse	125
1.5. Question et réponse	126
1.6. Affirmation et objection	127
1.7. Argument	129
1.8. Rhétorique	130
1.9. Même et autre	131

1.10. Problème	133
1.11. Reformuler	134
1.12. Jugement	136
1.13. Qualifier	138
1.14. Transcendants et catégories	138
1.15. Narration et analyse	140
1.16. Essentiel et accidentel	141
1.17. Définir	142
1.18. Conceptualiser	143
1.19. Lien	145
1.20. Transversalité	146
1.21. Logique	148
1.22. Dialectique	149
2. Outils et compétences psychologiques	150
2.1. Poser la pensée	150
2.2. Distanciation	152
2.3. Décentration	153
2.4. Travailler la subjectivité	154
2.5. Appropriation de la connaissance	156
2.6. Autonomie	157
2.7. Deuil du « vouloir dire »	159
2.8. L'esthétique du problème	160
2.9. Émergence de la conscience	162
3. Outils et compétences sociales	164
3.1. Statut de l'autre	164
3.2. Rapport au groupe	165
3.3. Responsabilité	166
3.4. Apprentissage des règles	168
3.5. Penser ensemble	169

Chapitre VI **Objections diverses**

1. Pas philosophes	172
2. Pas le temps	172
3. Spontanéité	174
4. Décentrage	175
5. Changer de casquette	176
6. Trop petits	177
7. Déstabilisation	179
8. C'est difficile pour eux	181
9. Le piège de la connaissance	181
10. Pas en forme	183
11. Et la vérité dans tout ça	184
12. Dilemme moral	186
13. Résistance	187

Chapitre VII **Pour conclure**

1. La perception des élèves	189
2. Les parents	192
3. Trop tôt ou trop tard	194

Annexe I **Mémento pratique**

1. Questions utiles au cours d'une discussion	199
2. Règles du jeu de la discussion philosophique	203
3. Recommandations à l'enseignant	204

Annexe II **Accéder à l'ignorance**

Annexe III **L'importance des antinomies**

1. Philosophier à travers les antinomies	211
2. Un qualificatif surchargé	211
3. Philosophie et utilité	213
4. Architecture de la pensée	215
5. Une lecture naïve	216
6. Être et apparaître	218
7. Quelques antinomies	221
7.1. Un et multiple	221
7.2. Être et apparaître	222
7.3. Nature et culture	222
8. Liste des antinomies et triptyques	223

Annexe IV **Regard critique sur la méthode Lipman**

1. Philosophie et relativisme	226
2. Ateliers	228
3. Le texte comme prétexte	229
4. Liste d'opinions	232
5. Travail conceptuel	235
6. Penser l'impensable	239
7. Échapper à la confrontation	242
8. Pragmatisme	247
9. Théorie et pratique	249
10. Pourquoi pas	252

*À Isabelle,
la « moving machine »
de cet ouvrage.*

Chapitre I

Philosopher à l'école

1. Philosopher au primaire

Que vient faire la philosophie à l'école primaire? Que ce soit sous un œil favorable ou critique, la plupart de ceux qui entendent parler d'une telle initiative restent perplexes et se posent la question. En quoi peut consister cette activité avec des enfants de trois à onze ans, alors que les jeunes de dix-huit ans, chez qui les résultats au baccalauréat en ce domaine ne sont pas particulièrement bons, ont souvent du mal avec cette matière étrange à la réputation plus que douteuse? Ou alors posons-nous la question autrement: à dix-huit ans, n'est-il pas presque trop tard pour philosopher, trop tard pour commencer en tout cas? Quel professeur ne constate pas périodiquement son impuissance, lorsqu'il tente une année durant d'induire parmi d'autres aptitudes une sorte d'esprit critique chez ses élèves, sans toujours beaucoup de succès? Car si certains élèves paraissent trouver une certaine aisance intellectuelle à se mouvoir dans le cheminement philosophique, pour des raisons généralement liées à un environnement familial favorable à ce type de démarche, ce n'est pas le cas de la grande majorité, pour qui la pensée critique et le développement de la parole comme outil de réflexion restent des pratiques étrangères et inusitées.

Ce n'est pas que l'initiation à cette pensée critique produirait nécessairement des miracles et résoudrait tous les problèmes

pédagogiques, mais si nous pensons qu'elle est d'une quelconque nécessité, ne pourrait-on pas éviter quelque peu le côté placage artificiel, tardif et parachuté de l'affaire – celui d'une seule et unique année s'instaurant comme un prétendu « couronnement » – en choisissant plutôt d'accoutumer progressivement les enfants à un tel état d'esprit, au fur et à mesure de leur développement cognitif et émotionnel? Évidemment, et là réside sans doute le nœud de l'affaire, il faudrait sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'une individualité qui s'élabore dès le plus jeune âge à travers la construction de la pensée. En ce renversement copernicien se trouve certainement la véritable difficulté: elle exige de faire basculer un certain nombre de concepts éducatifs.

Comme nous le voyons, il s'agit ici d'un philosophe qui se définit comme une pratique pédagogique et non comme un domaine à part, comme une matière spécifique. Tentons en premier lieu de cerner en quoi, par exemple, une discussion avec des enfants serait philosophique. Car la forme de l'exercice relève souvent de la discussion, en particulier lorsque l'écrit n'est pas encore au rendez-vous, lorsqu'il s'agit de confronter les perspectives ou lorsqu'il faut travailler au corps et mettre au jour les erreurs de la pensée. « Ne s'agirait-il pas uniquement d'une propédeutique à la philosophie, d'une simple préparation au philosophe? » nous sera-t-il demandé. Mais en fin de compte, dans une certaine tradition socratique, le philosophe n'est-il pas en essence une propédeutique, ne consiste-t-il pas en une préparation jamais achevée? Sa matière vive n'est-elle pas un questionnement incessant? Toute idée particulière n'est-elle pas une simple hypothèse, moment éphémère du processus de la pensée?

Dès lors, philosophe-t-on moins en une ébauche du philosophe qu'au cours d'une théorisation épaisse et complexe? L'érudit philosophe-t-il plus que ne le fait un enfant en maternelle? Rien

n'est moins sûr ; pire encore, la question est dépourvue de sens. Car si le philosophe est une mise à l'épreuve de l'être singulier, il n'est nullement certain que l'éveil de l'esprit critique ne représente pas un bouleversement personnel plus fondamental que les analyses savantes de notre routier de la pensée. C'est en ce sens que cette pratique se doit de s'installer très tôt chez l'enfant, à défaut de quoi il est à craindre que la vie de la pensée n'en vienne ultérieurement à se concevoir comme une opération périphérique, extérieure à l'existence, phénomène que l'on observe très souvent dans l'institution philosophique et dans l'enseignement en général.

Toutefois, admettons qu'en tentant d'installer une pratique philosophique dès le début de la scolarisation, nous prenions le risque de toucher aux limites de la philosophie. N'avons-nous pas simplement versé dans le simple apprentissage du langage, dans toute sa généralité ? Ou dans quelque art minimal de la discussion ? L'ingrédient philosophique n'est-il pas ici tellement dilué que c'est se faire plaisir que d'employer encore un tel mot pour définir cette pratique pédagogique ? Prenons là aussi ce problème sous un autre angle. Demandons-nous si au contraire le fait de rencontrer des situations limites, en mettant à l'épreuve l'idée même du philosophe et sa possibilité, ne nous place pas dans l'obligation de resserrer au maximum la définition de cette activité, d'articuler sous une forme minimale et donc essentielle son unité constitutive et limitative. Autrement dit, l'émergence du philosophe ne serait-elle pas par hasard la substance même du philosophe ? Cette question est celle vers laquelle semble pointer du doigt Socrate, qui à tout bout de champ, phénomène incompréhensible pour bien des érudits modernes, fait philosopher le premier venu, y compris les soi-disant ennemis de la philosophie que sont les savants sophistes, afin de nous mettre au défi en nous montrant ce qui peut être accompli. Cette banalisation extrême de la philosophie n'en devient-elle pas le révélateur par excellence, dramatisation de cette activité mystérieuse qui, à l'instar du sentiment amoureux, échappe à celui qui pense en détenir l'objet ?

2. Les trois registres du philosophe

En guise de point de départ de notre pratique, déterminons trois registres de l'exigence philosophique, trois aspects qui serviront à en composer la pratique. Ces trois facettes de l'activité semblent définir l'exigence supplémentaire par rapport au simple exercice de la parole ou à l'utilisation de la lecture et de l'écrit, comme le pratique déjà n'importe quel enseignant du primaire. Il s'agit des dimensions intellectuelles, existentielles et sociales, termes que chacun renommera comme il l'entend. L'ensemble des trois champs se résumant à l'idée de penser par soi-même, être soi-même, puis être et penser dans le groupe.

Intellectuel (Penser par soi-même)

- Proposer des concepts et des hypothèses.
- Structurer, articuler et clarifier des idées.
- Comprendre les idées des autres et les siennes.
- Analyser.
- Reformuler ou modifier une idée.
- Travailler le rapport entre exemple et idée.
- Argumenter.
- Pratique de l'interrogation et de l'objection.
- Initiation à la logique: lien entre les concepts, cohérence et légitimité des idées.
- Élaboration du jugement.
- Utilisation et création d'outils conceptuels: erreur, mensonge, vérité, « carabistouille », contraire, même, catégories, etc.
- Vérifier la compréhension et le sens d'une idée.

Existentiel (Être soi-même)

- Singularisation et universalisation de la pensée.
- Exprimer et assumer son identité au travers de ses choix et de ses jugements.
- Prendre conscience de soi: de ses idées et de son comportement.

- Maîtriser ses réactions.
- Travailler sa manière d'être et sa propre pensée.
- S'interroger, découvrir et reconnaître l'erreur et l'incohérence en soi-même.
- Voir, accepter, dire et travailler ses propres limites.
- Distanciation entre sa manière d'être, ses idées et soi-même.

Social (Être et penser dans le groupe)

- Écouter l'autre, lui faire place, le respecter et le comprendre.
- S'intéresser à la pensée de l'autre : se décentrer par la reformulation, le questionnement et le dialogue.
- Se risquer et s'intégrer dans un groupe : se mettre à l'épreuve de l'autre.
- Comprendre, accepter et appliquer des règles de fonctionnement.
- Discuter les règles de fonctionnement.
- Se responsabiliser : modification du statut de l'élève face au maître et au groupe.
- Penser ensemble plutôt que concurrence : apprentissage de la confrontation d'idées et de l'émulation.

2.1. Penser par soi-même

Un des résumés possibles de l'activité que nous décrivons en ces lieux est le principe du « Penser par soi-même », idée chère à la tradition philosophique, que Platon, Descartes ou Kant articulent comme injonction première et fondamentale. Bien entendu, certains esquisseront un sourire à l'idée du « Penser par soi-même » dès la maternelle. Nous aborderons un peu plus tard ces réticences ; qu'il nous suffise d'affirmer pour l'instant que si l'on poursuit jusqu'au bout ce schéma du soupçon, on n'hésitera pas à affirmer en Terminale – quand ce n'est pas à l'université comme cela est courant – que les élèves n'ont de toute façon rien d'intéressant à dire. Pas étonnant dès lors qu'ignorance et mépris, de soi et des autres, fassent florès de manière plus ou moins consciente et explicite.

« Penser par soi-même » signifie avant tout comprendre que la pensée et la connaissance ne tombent pas du ciel, toutes armées et casquées, mais qu'elles sont produites par des individus, ayant pour seul mérite de s'être arrêtés sur des idées, de les avoir exprimées, de les avoir examinées et de les avoir retravaillées. La pensée est donc une pratique, pas une révélation. Or si l'enfant s'habitue dès le plus jeune âge à croire que la pensée et la connaissance se résument à l'apprentissage et à la répétition des idées des adultes, idées toutes faites, ce n'est que fortuitement qu'il apprendra à penser par lui-même. De manière générale, c'est l'hétéronomie plutôt que l'autonomie qui sera encouragée dans son comportement général. Une difficulté reste: comment celui qui se pose en maître, l'enseignant, peut-il inciter ou encourager l'enfant à penser par lui-même ?

Il s'agit en premier lieu de croire que la pensée se définit malgré tout comme un acte naturel, dont est doté à divers degrés chaque être humain, dès son plus jeune âge. Toutefois un travail important doit s'accomplir, dont parents et enseignants ont la charge. En classe, tout exercice en ce sens consistera d'abord à demander à l'élève d'articuler les pensées plus ou moins conscientes qui surgissent et flottent dans son esprit. Leur articulation constitue la première et cruciale composante de la pratique du « penser par soi-même ». D'une part parce que la verbalisation permet une conscience accrue de ces idées et de la pensée qui les génère. D'autre part parce que les difficultés dans l'élaboration de ces idées renvoient assez directement aux difficultés de la pensée elle-même: imprécisions, paralogismes, incohérences, etc. Il ne s'agit donc pas simplement de faire parler l'enfant, de le faire s'exprimer, mais de l'inviter à une plus grande maîtrise de sa pensée et de sa parole. Mentionnons au passage que si la compréhension, l'apprentissage et la récapitulation d'une leçon aident aussi à acquérir cette capacité, ce mode traditionnel de l'enseignement, livré à lui-même, encourage au psittacisme, au formalisme, à la parole désincarnée et surtout au double langage:

une rupture radicale entre exprimer ce que l'on pense et tenir le discours que l'autorité attend de nous. Rupture aux conséquences on ne peut plus catastrophiques tant sur le plan intellectuel que social et existentiel.

En résumé, « Penser par soi-même » se compose de plusieurs éléments constitutifs. En premier lieu, cela signifie exprimer ce que l'on pense sur tel ou tel sujet, ce qui exige déjà de se le demander, et de préciser cette pensée afin d'être compris. Deuxièmement, cela signifie devenir conscient de ce que l'on pense, prise de conscience qui nous renvoie déjà partiellement aux implications et aux conséquences de ces pensées, d'où ébauche forcée de raisonnement. Troisièmement, cela signifie travailler sur cette pensée et cette parole, afin de satisfaire des exigences de clarté et de cohérence. Quatrièmement, cela signifie se risquer à l'autre, cet autre qui nous interroge, nous contredit, et dont nous devons assumer la pensée et la parole en revoyant et en réarticulant la nôtre. Or il n'est aucune leçon formelle qui pourra jamais remplacer cette pratique, pas plus que les discours sur la natation ne remplaceront jamais le saut dans le bain et les mouvements dans l'eau.

2.2. Être soi-même

Aussi choquant que puisse paraître pour certains une telle affirmation, aller à l'école est une activité aliénante pour le sujet existant et pensant qu'est l'enfant. Ceci dit, afin de rassurer quelque peu le lecteur, ajoutons que toute activité éducatrice et instituante est d'une certaine manière aliénante, puisqu'elle prétend arracher l'enfant de son état de nature afin de l'initier à la communauté des humains. Mais il s'agit simplement de prendre conscience des prétentions paradoxales d'une telle entreprise. D'autant plus que l'enseignement à la française, plutôt traditionnel, est un de ceux qui, en Occident, insistent le plus sur cette dimension d'arrachement qu'implique le processus éducatif, en dépit des inflexions certaines de l'enseignement primaire en particulier durant les dernières

décennies. Car tout le problème est de savoir dans quelle mesure on peut trancher entre une vision naturaliste où l'enfant est livré à lui-même, où l'on doit laisser exprimer ses tendances « naturelles », et une vision « classique » qui repose principalement sur la transmission, celles de valeurs, de connaissances, de vérités ou autres. Il ne se trouve guère de recette toute faite et parfaite, capable de garantir le succès de cette entreprise, mais il est simplement question d'être conscient de la tension à travers laquelle opère toute action éducative, seul garde-fou entre Charybde et Sylla.

Pour être concret, décrivons deux sortes de résistance à l'activité philosophique en classe, que ce soit à l'école primaire ou au secondaire. Tout d'abord, le syndrome du bon élève : celui-là ne se risque pas à moins d'être assuré d'avoir les bonnes réponses. Il sait que si une question lui est posée, c'est que la « bonne » réponse ou les moyens de trouver la « bonne » réponse lui ont déjà été fournis. Si une question est posée sans qu'il ne puisse deviner quelle réponse est attendue, il est troublé et reste coi : il ne prendra pas de risque. Il est en général très perspicace pour deviner les attentes de l'adulte, et se calquer sur ces attentes ne lui cause aucun problème, car il fait confiance à cet adulte, plus qu'à lui-même. C'est en général un élève plutôt agréable et on souhaiterait en avoir davantage comme lui car il est assez gratifiant pour l'enseignant. Il est donc très scolaire et fort admiratif de l'ordre établi, ce qui l'empêche quelque peu d'être créatif : il ne valorise guère le soi, en particulier s'il jure avec l'autorité en place. En ce sens il ne s'autorise pas à être lui-même, pour la bonne raison que toute son identité est fondée sur la sanction de l'institution : il n'a aucune distance face à la pression extérieure.

Image miroir du « bon élève », le « cancre », qui comme toute inversion conserve l'essentiel de ce à quoi il s'oppose. Le second est la version « rouée » du premier : il est tout aussi conscient que le premier des mécanismes institutionnels mis en place dans l'école, mais il est nettement plus cynique, ne serait-ce que parce qu'il ne se sent pas capable de jouer

le jeu, ou parce qu'il n'en a pas envie. Mais il sait le « jouer » à sa manière, il triche en toute conscience de cause: il doit être en classe et préférerait sans doute être ailleurs, mais il sait comment ne pas être en classe lorsqu'il y est. Il connaît très bien les limites à ne pas dépasser, et même lorsqu'il les transgresse c'est en sachant ce qu'il fait. Il sait ce qu'il faut faire et c'est pour cela qu'il ne le fait pas: il n'a aucune confiance en l'adulte, ou très peu, mais il sait obtenir ce qu'il veut, aussi destructeurs que soient parfois ses « désirs ».

Pourquoi nous étendons-nous sur ces « caricatures » d'élèves? Pour montrer en négatif ce que nous attendons du « Être soi-même » dans l'exercice philosophique: se risquer à des jugements sans aucune certitude ni assurance de la bonne réponse, se risquer à la confrontation avec l'autre sans jamais savoir qui a raison, accepter que l'autre – le semblable – a peut-être quelque chose à nous apprendre sans que nulle institution ne lui ait octroyé a priori une quelconque autorité. La hiérarchie entre enseignant et élève se dissout ici quelque peu, ce qui pose problème car on ne sait plus à quoi il faut obéir pour certains, on ne sait plus contre quoi il faut résister pour d'autres. Il ne reste plus qu'à s'impliquer et à s'engager, à risquer l'erreur et le manque, à être soi-même et à prendre conscience des limitations et des failles de notre être. En évitant tant la complaisance de la glorification de soi que la complaisance du mépris de soi.

2.3. Être et penser ensemble

Une bonne partie de l'exercice de la discussion philosophique se résume à la mise en rapport de l'élève avec le monde qu'il habite, ce que l'on pourrait appeler un processus de socialisation. Là encore on pourrait déclarer que ce processus spécifique ne se distingue en rien, puisque toute activité scolaire en groupe implique une dimension ou une autre de socialisation. D'autre part, on peut s'interroger sur le rapport entre cette socialisation

et la philosophie. Proposons l'idée que la dramatisation accrue du rapport à l'autre, rapport qui est central au fonctionnement de notre exercice, permet de créer une situation où ce rapport devient un objet pour lui-même. Il est plusieurs angles sous lesquels nous pouvons expliquer cela. Premièrement, les règles du jeu énoncées exigent pour chacun de se distinguer des autres. Deuxièmement, elles impliquent de connaître l'autre: savoir ce qu'il a dit. Troisièmement, elles impliquent d'entrer dans un dialogue, voire risquer de se confronter à l'autre. Quatrièmement, elles impliquent de pouvoir changer l'autre et de pouvoir être changé par lui. Cinquièmement, elles impliquent de verbaliser ces relations, d'ériger en sujet de discussion ce qui habituellement reste dans l'obscurité du non-dit ou à la rigueur se cantonne à la simple alternance entre réprimande et récompense. Faire du problème ou de la difficulté un objet à traiter en soi, une matière à réflexion: c'est sans doute une des caractéristiques spécifiques de l'activité philosophique, que l'on nomme parfois problématisation. Problématisation qui implique de prendre la pensée là où elle est, de la prendre comme elle est, et de travailler à partir de cette réalité plutôt qu'à partir d'une réalité théorique définie a priori.

Il serait ici possible de comparer notre activité à celle du sport d'équipe, facteur important de socialisation chez l'enfant, qui implique également de connaître l'autre, de savoir ce qu'il fait, d'agir sur lui et de se confronter à lui. Ce type d'activité se distingue de l'activité intellectuelle classique, qui en général s'effectue seul, même lorsque l'on est en groupe. Tendance intellectuelle individualiste que l'école encourage naturellement, souvent sans que les enseignants en soient pleinement conscients, tendance qui tend à s'exacerber au fil des années, avec les nombreux problèmes que cela pose et posera, en amplifiant le côté « gagnant et perdant » de l'affaire.

La pratique que nous décrivons ici encourage au contraire la dimension du « penser ensemble ». Elle tente d'introduire l'idée que l'on pense non pas contre l'autre ou pour se défendre de l'autre, parce qu'il nous effraie ou parce que nous sommes

en concurrence avec lui, mais grâce à l'autre, au travers de l'autre. D'une part parce que la réflexion générale évolue au fur et à mesure des contributions des élèves à la discussion. L'enseignant devra d'ailleurs périodiquement, au cours de l'atelier, récapituler les diverses contributions importantes qui donnent cadre et forment à la discussion. D'autre part parce que l'on apprend à profiter de l'autre, en discutant avec lui, en changeant d'avis, en le faisant changer d'avis, plutôt que de se cramponner frileusement, quand ce n'est pas rageusement, à son petit quant-à-soi. Là encore, le fait que les difficultés de prise en charge des problèmes posés par un camarade ou par l'enseignant fassent partie de la discussion, aide à dédramatiser la crispation individuelle et encourage l'enfant à raisonner plutôt qu'à avoir raison. Mentionnons au passage que ce genre de crainte, non traité, engendre des difficultés majeures, de plus en plus visibles au cours des années d'école, sans parler des répercussions chez l'adulte. Si dès les premières années l'enfant s'habitue à penser en commun, il apprend à la fois à assumer une pensée singulière, à l'exprimer, à la mettre à l'épreuve de celle des autres, à profiter de la pensée des autres et à faire profiter les autres de la sienne. La dimension philosophique consiste donc à s'assurer que l'enfant prenne conscience des processus de pensée individuels et collectifs, des obstacles épistémologiques qui contraignent la pensée et son expression, en verbalisant ces freins et ces obstacles, en les érigeant en sujet de discussion.

Un dernier argument en faveur de ce processus accru de socialisation de la pensée est que l'inégalité des chances entre les enfants apparaît très tôt, dès la maternelle, où il est visible que certains enfants n'ont pas du tout l'habitude de la discussion. Indépendamment de la relative facilité ou difficulté individuelle de discuter, l'enseignant s'aperçoit qu'il est des enfants qui ne sont pas fondamentalement surpris que l'on veuille discuter avec eux, alors que d'autres semblent ne pas comprendre du tout ce que l'on attend d'eux lorsqu'ils sont invités à parler, comportements renvoyant sans doute

au contexte familial. Pour ces raisons, la parole, qui devrait être source d'intégration et de socialisation, devient source de ségrégation et d'exclusion.

3. Types de discussion

Afin de mieux établir ce que nous entendons par discussion philosophique, tentons de tracer brièvement une sorte de typologie de la discussion. Définissons quelques grandes catégories de discussions, afin de préciser la nature de celle que nous cherchons à susciter. Non pas que ces autres types de discussion n'aient aucune espèce d'intérêt, mais plutôt parce que chacune d'entre elles joue un autre rôle, remplit une fonction autre que celle du philosophe. Tout exercice contient des exigences spécifiques, tout exercice permet d'accomplir des tâches spécifiques. Il s'agit d'être clair sur ces exigences et ces tâches, car en cette délimitation il détient sa vérité propre. Cette délimitation lui permet de réaliser ce qu'il peut réaliser, et en même temps l'empêche de prétendre réaliser ce qu'il ne peut pas réaliser. Or, dans la mesure où le moment de discussion fait partie des directives guidant le travail de l'enseignant en primaire, il est préférable de savoir de quoi il retourne avant même que la discussion ne s'engage et que des règles soient proposées.

3.1. Le quoi de neuf ?

Cet exercice, bien connu des enseignants, consiste à faire parler à tour de rôle les élèves, afin qu'ils relatent ce qui leur est arrivé ou ce qui les préoccupe, sans autre contrainte que celle de parler chacun à son tour et de s'exprimer clairement afin d'être compris par les camarades. L'enjeu de cette modalité est, d'une part, existentiel : il permet aux élèves de faire part aux autres de leur propre existence, des événements auxquels ils sont confrontés, des soucis qui les habitent. En sachant que pour certains enfants, ce moment de discussion en classe sera

la seule occasion où ils pourront en toute quiétude partager leurs bonheurs, leurs ennuis et socialiser leur propre existence. D'autre part, il est celui de l'expression verbale : trouver les mots et articuler des phrases pour exprimer ce qui nous tient à cœur, pour raconter, sans souci de ce qui est nécessairement juste, bien ou vrai, uniquement pour être entendu par les autres.

3.2. Conseil de classe

Cette discussion a comme finalité première de mettre au jour des difficultés, de résoudre des problèmes, en particulier concernant le fonctionnement social de la classe. Il s'adresse principalement aux problèmes pratiques et éthiques, pour lesquels il serait préférable de trouver une solution, bien que cela ne soit pas toujours possible. Des décisions sont prises, démocratiquement, censées engager toute la classe, ce qui présuppose que le groupe parvienne à une sorte d'accord où la majorité l'emporte sur la minorité, puisqu'il s'agit de clore la discussion. Discussion dans laquelle l'enseignant modèlera plus ou moins le contenu, selon les situations. Ce type d'échange peut servir d'initiation à l'exercice de la citoyenneté, il place l'élève dans une situation d'acteur responsable. Il amène aussi naturellement à travailler l'expression orale et à rendre compte des problèmes généraux posés par des situations particulières, donc à travailler le rapport entre exemple et idée, bien que l'on tende à y souligner le côté pratique des choses.

3.3. Débat d'opinions

Ce schéma relativement libre ressemble au « Quoi de neuf ? », mis à part le fait qu'il demande de traiter un sujet particulier, exigence supplémentaire qui n'est pas anodine. Tout dépend ensuite du degré de vigilance et d'intervention de l'enseignant, ou des élèves, afin de recentrer la discussion et de ne pas s'embourber dans des chemins de traverse. Autre paramètre déterminant : dans quelle mesure l'enseignant intervient-il pour rectifier le tir en ce qui a trait au contenu, ainsi que pour

demander des éclaircissements ou des justifications? Pour nous, s'il se risque à cela, ou à toute autre tentative de formalisation de la pensée, la discussion devient d'une autre nature. Néanmoins l'élève apprend à attendre patiemment son tour pour parler, à articuler sa pensée pour s'exprimer et tenter d'être compris par les autres. D'autant plus que ce type de discussion est très propice au « oui, mais... » ou au « je ne suis pas d'accord » qui marquent l'opposition et un souci appuyé, plus ou moins conscient, de singularisation du locuteur. La sincérité, la conviction et la passion, le sentiment en général, y jouent un rôle assez marqué du fait de la spontanéité des interventions, accompagnée d'une absence d'exigence formelle qui favorise le flux des idées plutôt que la rigueur. De ce fait, la discussion peut s'enliser facilement dans des parties de ping-pong entre deux ou quelques individus qui s'accrochent à leur thèse sans nécessairement se comprendre, bien que l'on puisse considérer que cela fasse partie intégrante de l'exercice, avec l'espoir que les enjeux s'éclaircissent au fur et à mesure. Il est à ajouter que le débat d'opinions se fonde souvent sur des présupposés égalitaires et relativistes.

3.4. Bouillonnement d'idées

Discussion qui ressemble au modèle américain du « brainstorming ». Il est pratiqué très naturellement dans l'enseignement, en particulier sous sa forme directive, ou téléologique : celle d'une finalité attendue. Ce mode de discussion est plutôt fusionnel : la classe y est conçue comme une totalité, on cherche peu à y singulariser la parole, et le fait que deux ou plusieurs élèves parlent en même temps ne gêne pas nécessairement. Il s'agit avant tout de faire émerger des idées, ou bribe d'idées, voire de simples mots. Le schéma peut être ouvert : les idées sont prises comme elles arrivent, notées sur le tableau ou pas, ou bien il peut être fermé : les idées qui sont prises sont celles approuvées, voire attendues, par l'enseignant, qui les sélectionne au fur et à mesure de leur apparition. La mise en

valeur des idées sera généralement réalisée par l'enseignant, immédiatement ou en un second temps. À moins qu'un autre type de discussion ou un travail écrit subséquent permette aux élèves de produire par la suite cette analyse. Ce schéma a pour qualité première son dynamisme et sa vivacité, et pour défaut premier qu'il ne s'agit pas vraiment d'articuler des idées ou d'argumenter, mais de lancer en vrac des intuitions ou des éléments de connaissances. Ici, il s'agit soit d'énoncer une liste d'idées, soit de trouver les (ou la) bonnes réponses, soit de simplement faire « participer » la classe à l'enseignement.

3.5. Exercices oraux

De telles discussions sont destinées à mettre en pratique des éléments de cours : exercices de vocabulaire, de grammaire, de science, ou autre. Elles ont pour but de mettre en œuvre des leçons spécifiques, en particulier pour faire réfléchir l'élève sur cette leçon et vérifier le degré d'appropriation de son contenu. Ces exercices s'effectueront en général en petits groupes, et ils auront parfois pour but la production d'un écrit, sous la forme d'un résumé ou d'une analyse. Si la forme de la discussion, non déterminée, reste à être établie par les élèves eux-mêmes, de manière plus ou moins aléatoire, son résultat doit toutefois correspondre à des attendus spécifiques de l'enseignant, qui seront évalués selon le degré de compréhension du cours initial. L'exigence de forme n'est pas néanmoins sans importance, puisqu'elle demande de savoir articuler et justifier des idées, d'effectuer des synthèses, etc.

3.6. Débat argumentatif

Ce modèle est plus traditionnellement utilisé dans les pays anglo-saxons, bien que son influence commence à se faire sentir en France. Il correspond aussi à l'ancienne forme de la rhétorique, art de la discussion qui autrefois était considéré comme un préambule essentiel au philosophe. Il s'agit avant tout d'apprendre à argumenter en faveur d'une thèse particu-

lière, pour la défendre contre une autre thèse. Pour cela, il est parfois nécessaire d'apprendre au préalable les diverses formes de l'argumentation, formes dont il s'agit ensuite de montrer l'utilisation, voire qu'il s'agit d'identifier. Mais cela peut aussi se faire de manière très intuitive et informelle. Un certain décentrage y est demandé, puisqu'il n'est pas toujours question de défendre une thèse qui nous agrée a priori. Ce genre d'exercice, spécialité du collège, plus difficilement utilisable à l'école primaire, serait plutôt réservé aux classes de cycle 3.

3.7. Discussion formalisée

La discussion formalisée, catégorie à laquelle appartient la discussion philosophique telle que nous l'entendons dans cet ouvrage, se caractérise avant tout par sa lenteur. Elle opère généralement dans le décalage, puisque les formes, imposées comme règles du jeu, ont pour but premier d'installer des mécanismes formels censés permettre l'articulation d'une métaréflexion qui nous paraît essentielle au philosophe. Elle invite les participants non seulement à parler et agir, mais à se regarder parler et agir, à se décentrer et se distancier d'eux-mêmes, afin de prendre conscience et d'analyser leurs propos et leur propre comportement, ainsi que ceux de leurs voisins. Ceci est aussi possible naturellement dans d'autres modes de discussion, mais dans ce cadre, cet aspect est quelque peu « forcé ». Il s'agit donc de proposer, ou plutôt d'imposer des règles, qui peuvent au demeurant être discutées, de les mettre en place, ce qui en soit est un exercice parfois très exigeant, puisqu'un certain ascétisme est introduit de fait, contrairement par exemple au spontanéisme ou au naturalisme du débat d'opinions. Si l'enseignant avance généralement des règles en un premier temps, les élèves peuvent aussi animer le débat et énoncer leurs propres règles, sachant qu'elles devront être respectées par tous pour que le jeu fonctionne. Ces règles peuvent être très diverses, et elles orienteront la nature de la métadiscussion : soit sur des analyses de contenu, soit sur la production

de synthèses, soit sur l'émergence de problématiques, soit sur une délibération, soit sur de la conceptualisation, etc. Si ces règles, avec leur complexité et leur pesanteur, peuvent poser quelque peu la discussion – exigence de forme et jamais de contenu – et inviter à un fonctionnement plus abstrait, elles peuvent avoir le défaut tendanciel de privilégier en un premier temps la parole des plus habiles à manier l'abstraction, à moins que certaines autres règles viennent compenser la tendance élitiste des premières. Toutefois, des élèves plus timides pourront se retrouver parfois plus facilement dans ces espaces de paroles très carrés, avec ses moments réservés ou protégés.

Tout exercice de discussion, nécessairement spécifique, tendra d'une façon donnée à privilégier certains fonctionnements et certaines catégories d'élèves, plutôt que d'autres. Chacun de ces types de discussion ne peut donc prétendre à une sorte d'hégémonie ou de toute-puissance, chacun d'entre eux représente une modalité utilisable, alternativement avec d'autres, selon le but poursuivi. D'ailleurs, il peut être productif d'utiliser divers fonctionnements, afin de permettre aux élèves, qui apprendront à les distinguer, les divers statuts de la parole et de l'échange verbal. Ces diverses modalités pourront parfois s'entremêler sans que cela ne pose de réel problème. Les résumés ou définitions que nous avons établis ci-dessus n'ont aucune vocation à l'exclusivité ni à l'exhaustivité. Ils ont pour but unique d'établir des éléments de comparaison, afin de mieux saisir les enjeux et de préciser les attendus et les règles, exigence que devrait esquisser le moins possible l'enseignant.

Chapitre II

Philosopher

1. Nature du philosophe

Dans tout exercice, il n'est pas toujours facile de distinguer les exigences de fond des exigences de forme, de relier les règles formelles aux compétences à travailler. Toutefois, nous tenterons de décrire nos exercices en distinguant au mieux ce qui relève de l'une et de l'autre caractéristiques. Ceci afin de percevoir ce qui relève de l'esprit et ce qui relève de la lettre. Pour ce faire, il nous semble éclairant à ce point d'avancer d'abord une thèse en ce qui concerne la nature du philosophe, puisque les règles de fonctionnement ne seront jamais que la mise en œuvre plus ou moins réussie d'un projet théorique. Bien que nous ne puissions pas nier non plus le fait que la théorie subisse en retour une inflexion au vu de la mise en œuvre, de ses réussites et de ses ratés. Sans cela, nous justifierions l'idée courante qui consiste à penser que la philosophie est la chasse gardée de la théorisation, et que toute pratique n'est jamais qu'une pâle représentation de cette théorie, une sorte de pis-aller, une philosophie pour « handicapés », quand ce n'est l'idée que la pratique philosophique constituerait une totale contradiction de termes. De manière rapide, pour distinguer notre approche, disons que la représentation courante de la philosophie en est une avant tout d'érudition et de spéculation sur cette érudition, alors que la nôtre en est une de réflexion sur le discours et l'être d'un sujet quel

qu'il soit, élève de maternelle ou universitaire. Dans cette perspective, tentons de résumer ce qui pour nous constitue l'essentiel du philosophe, ou d'une pratique philosophique, en sollicitant un peu de patience de notre lecteur pour ce passage abstrait et théorique, relativement succinct.

1.1. Pratique et matérialité

Une pratique peut être définie comme une activité qui confronte une théorie donnée à une matérialité, c'est-à-dire à une altérité. La matière étant ce qui offre une résistance à nos volontés et à nos actions, elle est ce qui est autre, ce sur quoi nous prétendons agir. Or qu'est-ce qui pour notre pensée est autre? En premier, la matérialité la plus évidente du philosophe est la totalité du monde, incluant l'existence humaine, à travers les multiples représentations que nous en avons. Un monde que nous connaissons sous la forme du mythe (*mythos*), narration des événements quotidiens, ou sous la forme d'informations culturelles, scientifiques et techniques éparses composant un discours (*logos*). Deuxièmement, la matérialité est pour chacun d'entre nous « l'autre », notre image, notre semblable, avec qui nous pouvons entrer en dialogue et en confrontation. Troisièmement, la matérialité est la cohérence, l'unité présumée de notre discours, dont les failles et l'incomplétude nous obligent à nous confronter à des ordres plus élevés et plus complets d'architecture mentale.

Avec ces principes en tête, au demeurant inspirés par Platon, il devient possible de concevoir une pratique qui consiste en des exercices mettant à l'œuvre la pensée individuelle, dans des situations de groupe ou singulières, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Le fonctionnement de base, à travers le dialogue, consiste d'abord à identifier les présupposés à partir desquels fonctionne notre propre pensée, ensuite à effectuer une analyse critique et faire émerger les problèmes, puis à formuler des concepts afin d'exprimer l'idée globale ainsi enrichie et créer des termes capables, en les nommant,

de rendre compte des contradictions, voire de les résoudre. Dans ce processus, chacun cherche à devenir conscient de sa propre appréhension du monde et de lui-même, à délibérer sur les possibilités d'autres schémas de pensée, et à s'engager sur un chemin anagogique où il dépassera sa propre opinion, transgression qui est au cœur du philosophe. Dans cette pratique, la connaissance des auteurs classiques ou d'éléments culturels est très utile, mais ne constitue pas un pré-requis absolu. Quels que soient les outils utilisés, le défi principal reste l'activité constitutive de l'esprit singulier.

L'activité pratique philosophique implique de confronter la théorie à l'altérité, une vision à une autre vision, une vision à la réalité qui la dépasse, une vision à elle-même. Elle implique donc la pensée sous le mode du dédoublement, sous le mode du dialogue, avec soi, avec l'autre, avec le monde, avec la vérité. Nous avons défini ici trois modes à cette confrontation : les représentations que nous avons du monde, sous forme narrative ou conceptuelle, « l'autre » comme celui avec qui je peux m'engager dans le dialogue, et l'unité de pensée, comme logique, dialectique ou cohérence du discours.

1.2. Opérations du philosophe

Autrement dit, au-delà du contenu culturel et spécifique qui en est l'apparence, généreuse et parfois trompeuse – si tant est que nous pouvons faire l'économie de cette apparence – que reste-t-il à la philosophie ? En guise de réponse, nous proposons une formulation, définie de manière assez lapidaire, qui pourra paraître comme une paraphrase triste et appauvrie de Hegel, dans le but de se concentrer uniquement sur l'opérativité de la philosophie en tant que productrice de problèmes et de concepts, plutôt que sur la complexité et l'étendue de son corpus. Nous définirons l'activité philosophique comme une activité constitutive du soi déterminée par trois opérations : l'identification, la critique et la conceptualisation. Si nous acceptons ces trois termes, au moins temporairement,

le temps d'en éprouver la solidité, voyons ce que ce processus philosophique signifie, et comment il implique et nécessite l'altérité, pour se constituer en pratique.

1.3. Identifier ou approfondir

Comment le moi que je suis peut-il se définir et devenir conscient de lui-même, à moins de se voir confronté à l'autre ? Moi et l'autre, mien et tien, se définissent mutuellement. Je dois connaître la poire pour connaître la pomme, cette poire qui se définit comme une non-pomme, cette poire qui définit donc la pomme. De là l'utilité de nommer, afin de distinguer. Nom propre qui singularise, nom commun qui universalise. Pour identifier, il faut postuler et connaître la différence, postuler et distinguer la communauté. Classifier entre le singulier, le genre et l'espèce comme le recommande Aristote. Il s'agit d'établir des propositions qui se distinguent d'autres propositions tout en partageant des éléments communs sans lesquels la comparaison serait dépourvue de sens. Dialectique du même et de l'autre : tout est même et autre qu'autre chose. Rien ne se pense ni n'existe sans un rapport à l'autre. Ainsi le premier moment de la pratique philosophique consiste à tenter d'identifier la nature du sujet, à la fois le sujet dont on parle et le sujet qui parle. Que dit-il ? Que dit-il de lui-même lorsqu'il dit quelque chose à propos de quelque chose ? Quelles sont les implications et les conséquences des idées qu'il avance ? Quelles sont les idées qui constituent la pierre angulaire de sa pensée ? Que faut-il clarifier ? Que faut-il préciser ? En quoi cette pensée se distingue-t-elle d'une autre ? Pourquoi affirme-t-elle ce qu'elle affirme ? Quels sont ses arguments et ses justifications ?

Pour approfondir ou identifier nous utilisons principalement les outils suivants :

- Analyser : décomposer un terme ou une proposition, en déterminer le contenu, qu'il soit initialement explicite ou implicite, afin d'en clarifier la portée.

- Synthétiser: réduire un discours ou une proposition en des termes plus concis ou plus communs qui rendent plus explicites le contenu et l'intention de ce qui a été dit, ou afin de résumer ce que l'on veut dire.
- Argumenter: prouver ou justifier une thèse à l'aide de nouvelles propositions étayant l'affirmation initiale, ou par un enchaînement de propositions faisant office de démonstration. L'argumentation philosophique n'a pas la même finalité que l'argumentation rhétorique: elle permet d'approfondir une thèse plus qu'elle lui donne raison.
- Expliquer: rendre une proposition explicite en utilisant des termes différents de la proposition initiale afin de préciser son sens ou sa raison d'être.
- Exemplifier: donner des exemples et les analyser: produire un – ou plusieurs – cas concret permettant d'illustrer une proposition, de lui donner sens ou de l'approfondir en la justifiant. Il s'agit ensuite de clarifier le contenu de cet exemple et d'articuler le rapport qu'il entretient avec la proposition initiale.
- Chercher les présupposés: identifier les propositions sous-jacentes ou postulats non exprimés qu'une proposition initiale prend pour acquis qui ne sont pas mentionnés de manière explicite.

1.4. Critiquer ou problématiser

Tout objet de pensée, nécessairement engoncé dans des choix et des partis pris, est de droit assujéti à une activité critique. Sous la forme du soupçon, de la négation, de l'interrogation ou de la comparaison, autant de formes d'opposition susceptibles d'engendrer une problématique. Mais pour soumettre mon idée à une telle activité, et même pour simplement accepter en toute bonne foi que l'autre joue ce rôle, je dois devenir momentanément autre que moi-même. Cette aliénation ou contorsion du sujet pensant, parfois ardue et pénible, exprime la difficulté initiale de la critique, qui en un second temps, à travers la pratique, peut d'ailleurs

devenir une nouvelle nature. Pour identifier, je pense l'autre, afin de m'en distinguer, pour critiquer, je dois penser à travers l'autre, je dois penser comme l'autre, temporairement tout au moins ; que cet autre soit le voisin, le monde ou l'unité de mon discours. Ce n'est plus seulement l'objet qui change, mais le sujet. Le dédoublement est plus radical, il devient réflexif. Ce qui n'implique pas de « tomber » dans l'autre. Il est nécessaire de maintenir la tension de cette dualité, justement à travers la formulation d'une problématique. Platon nous indique que penser, c'est s'engager dans un dialogue avec soi-même. Pour cela, il devient nécessaire de s'opposer à soi-même.

Et tout en tentant de penser l'impensable, cette pensée étrangère que je n'arrive pas à penser, je dois garder à l'esprit mon incapacité fondamentale à m'échapper véritablement de moi-même, qui reste la problématique de fond : l'hypothèse fondamentale que toute hypothèse particulière est limitée et faillible, et que c'est uniquement à partir d'une extériorité pas toujours identifiable qu'elle découvre ses limites et sa vérité propre. Hypothèse fondamentale que Platon nomme anhypothétique : une hypothèse dont j'ai absolument besoin mais que je ne peux formuler, puisque l'extériorité par définition nous échappe. On entrevoit là l'intérêt de « l'autre », cet interlocuteur qui très naturellement incarne cette extériorité, la possibilité d'un travail de négativité.

Dans cette perspective, les notions de critique ou de problème sont revalorisées, comme constitutives de la pensée, comme une mise en valeur bénéfique et nécessaire de l'idée.

En résumé, sur le plan philosophique toute proposition est problématisable a priori.

Le travail de problématisation peut s'effectuer en produisant les différentes interprétations d'une même proposition ou concept, ou les diverses réponses que l'on peut apporter à une même question. Ces deux outils principaux sont la question et l'objection.

1.5. Conceptualiser

Si identifier signifie penser l'autre à partir de moi, si critiquer signifie me penser à partir de l'autre, conceptualiser signifie penser dans la simultanéité de moi et de l'autre, puisqu'elle permet d'unifier ou de résoudre le dilemme, unifier une pluralité. Néanmoins, cette perspective éminemment dialectique doit se méfier d'elle-même, car aussi toute-puissante qu'elle se prétende, elle est également et nécessairement cantonnée à des prémisses spécifiques et des définitions particulières. Tout concept entend des présupposés. Un concept doit donc contenir en lui-même l'énonciation d'une problématique au moins, problématique dont il devient à la fois l'outil et la manifestation. Il traite un problème donné sous un angle nouveau qui permet de le cerner. En ce sens, il est ce qui permet d'interroger, de critiquer et de distinguer, ce qui permet d'éclairer et de construire la pensée. Et si le concept apparaît ici comme l'étape finale du processus de problématisation, affirmons tout de même qu'il inaugure le discours tout autant qu'il le termine. Ainsi le concept de « conscience » répond à la question « Un savoir peut-il se savoir lui-même ? », et à partir de ce « nommer », il devient la possibilité de l'émergence d'un nouveau discours. Un concept n'est en fin de compte qu'un mot-clé, clef de voûte ou pierre angulaire d'une pensée, qui doit devenir visible à lui-même pour véritablement jouer son rôle de concept.

Conceptualiser, c'est identifier le terme clef d'une proposition ou d'une thèse, ou bien produire ce terme omniprésent même s'il n'est pas prononcé. Le terme peut être un simple mot ou une expression. Il sert principalement à éclairer un problème ou à le résoudre.

2. Pratique du philosophe

2.1. Travailler l'opinion

Partons de l'hypothèse que philosopher, c'est arracher l'opinion à elle-même en la problématisant, en la mettant à l'épreuve. Autrement dit, l'exercice philosophique se résume à travailler l'idée, à la pétrir comme la glaise, à la sortir de son statut d'évidence pétrifiée, à ébranler un instant ses fondements. En général, de par ce simple fait, une idée se transformera. Ou elle ne se transformera pas, mais elle ne sera plus exactement identique à elle-même, parce qu'elle aura vécu; elle se sera néanmoins modifiée dans la mesure où elle aura été travaillée, dans la mesure où elle aura entendu ce qu'elle ignorait, dans la mesure où elle aura été confrontée à ce qu'elle n'est pas. Car philosopher constitue avant tout une exigence, un travail, une transformation et non pas un simple discours; ce dernier ne représente à la rigueur que le produit fini, atteint parfois d'une rigidité illusoire. Sortir l'idée de sa gangue protectrice, celle de l'intuition non formulée, ou de la formulation toute faite, dont on entrevoit désormais les lectures multiples et les conséquences implicites, les présupposés non avoués, voilà ce qui caractérise l'essence du philosophe, ce qui distingue l'activité du philosophe de celle de l'historien de la philosophie.

En ce sens, installer une discussion où chacun parle à son tour représente déjà une conquête sur le plan du philosophe. Entendre sur un sujet donné un discours différent du nôtre, nous y confronter par l'écoute et par la parole, y compris au travers du sentiment d'agression que risque de nous infliger cette parole étrangère. Le simple fait de ne pas interrompre le discours de l'autre signifie déjà une forme importante d'acceptation, ascèse pas toujours facile à s'imposer à soi-même. Il n'y a qu'à observer avec quel naturel enfants ou adultes se coupent instinctivement et incessamment la parole, avec quelle aisance certains monopolisent abusivement cette même parole. Ceci dit, il est tout de même possible d'utiliser l'autre pour

philosopher, de philosopher au travers du dialogue, y compris au cours d'une conversation hachée où s'entrechoquent bruyamment et confusément les idées, idées entrelacées de conviction et de passion. Mais il est à craindre, à moins d'avoir une rare et grande maîtrise de soi, que le philosophe s'effectuera uniquement après la discussion, une fois éteint le feu de l'action, dans le calme de la méditation solitaire, en revoyant et repensant ce qui a été dit ici ou là, ou ce qui aurait pu être dit. Or il est dommage et quelque peu tardif de philosopher après coup, une fois le tumulte estompé, plutôt que de philosopher pendant la discussion, au moment présent, là où l'on devrait être plus à même de le faire. D'autant plus qu'il n'est pas facile de faire taire les élans passionnels liés aux ancrages et implications divers de l'ego une fois que ceux-ci ont été violemment sollicités, s'ils n'ont pas complètement bouché toute perspective de réflexion.

Pour ces raisons, dans la mesure où le philosophe nécessite un certain cadre, artificiel et formel, pour fonctionner, il s'agit en premier lieu de proposer des règles et de nommer un ou des responsables ou arbitres, qui garantiront le bon fonctionnement de ces règles. Comme nous l'avons évoqué, la règle qui nous semble la plus indispensable de toutes est celle du « chacun son tour », déterminée soit par une inscription chronologique, soit par décision de l'arbitre ou encore par une autre procédure. Elle permet d'éviter la foire d'empoigne et protège d'une crispation liée à la précipitation. Elle permet surtout une respiration, acte nécessaire à la pensée, qui pour philosopher doit avoir le temps de s'abstraire des mots et se libérer du besoin et du désir immédiats de réagir et parler. Une certaine théâtralisation doit donc s'effectuer, une dramatisation du verbe qui permettra de singulariser chaque prise de parole. Une règle qui se révèle assez efficace est celle qui propose qu'une parole soit prononcée pour tous ou pour personne. Elle protège le groupe de ces nombreux apartés qui installent une sorte de brouhaha, bruit de fond qui restreint

l'écoute et déconcentre. Elle empêche aussi l'énergie verbale de se diffuser et de s'épuiser en de nombreuses petites interjections et remarques annexes, qui bien souvent servent plus au défolement nerveux qu'à une véritable pensée.

La théâtralisation permet l'objectivation, la capacité de devenir un spectateur distant, accessible à l'analyse et capable d'un métadiscours. La sacralisation de la parole ainsi effectuée permet de sortir d'une vision consumériste où la parole peut être complètement banalisée, bradée d'autant plus facilement qu'elle est gratuite et que tout le monde peut en produire sans effort aucun. On en vient alors à peser les mots, à choisir de manière plus circonspecte les idées que l'on souhaite exprimer et les termes que l'on veut employer. Une conscience de soi s'instaure, soucieuse de ses propres propos, désireuse de se placer en position critique face à soi-même, capable de saisir les enjeux, implications et conséquences du discours qu'elle déroule. Ensuite, grâce aux perspectives qui ne sont pas les nôtres, par le principe du contre-pied, un effet miroir se produit, qui peut nous rendre conscient de nos propres présupposés, de nos non-dits et de nos contradictions.

2.2. Répondre à l'autre

Penser, c'est entrer en dialogue avec soi-même, ce qui implique de savoir ce que l'on dit. De la même manière, lorsque le dialogue s'effectue avec un autre qui n'est pas nous-même, il s'agit de savoir ce qu'il dit. Une première exigence s'impose : écouter et entendre ce qui émerge de l'étranger, des étrangers. D'une part afin de ne pas répéter ce qu'ils disent, d'autre part afin de comparer leurs réponses aux nôtres, ensuite afin de leur répondre, dans la mesure où un désaccord ou un problème émerge. Périodiquement, afin d'attirer l'attention de tous, l'animateur d'une discussion demandera si chacun est en accord avec ce qu'a dit Untel ou Unetelle, surtout si la proposition a un contenu original ou provocateur. Ou bien, afin de faciliter cette mise en rapport, il lancera ou relancera la discussion

en demandant quels sont ceux qui ont aimé et quels sont ceux qui n'ont pas aimé ceci ou cela. Ceci permet d'installer une pluralité de perspectives, une prise de conscience des oppositions, permettant à chacun de se situer par rapport à ses pairs, l'obligeant de fait à se distinguer du groupe ou d'une quelconque autorité, celle du maître, celle du groupe ou celle des voisins. Un nouveau réflexe s'installera, très naturellement, la parole singulière acquérant peu à peu un véritable poids, permettant à l'élève d'émerger de la dimension anodine du débat d'opinions où les réponses fusent sans prendre le temps de penser.

L'articulation et le travail sur ces désaccords, désaccords tant sur la récapitulation de faits que sur les appréciations et jugements, incitent et entraînent le discutant à argumenter et à justifier sa propre parole plutôt que d'en rester au « Oui! Non! Si! Non! ». Cette mise en scène de la parole doit engendrer une situation de réflexion et de décripation, ce qui offre la possibilité d'utiliser l'autre afin de revoir ses propres pensées et affirmations. En même temps, un travail sur la concentration et la mémoire s'effectue, car chacun est censé se rappeler ce que les uns et les autres ont dit, ce qui périodiquement sera vérifié et demandé par l'animateur, surtout lorsqu'il s'y trouvera un enjeu, comme celui de l'opposition ou de la répétition.

2.3. Questionnement mutuel

Comme nous l'avons vu, le simple fait d'installer une procédure formelle d'écoute induit déjà au philosopher, mais il ne faut toutefois pas se leurrer : l'opinion est tenace et les habitudes de la parole réfléchie ne s'acquièrent pas de façon aussi miraculeuse et instantanée. Pour cette raison, des dispositifs supplémentaires s'avèrent utiles à l'introduction de la pensée philosophique dans la discussion. Parmi ces diverses procédures, l'une d'entre elles nous paraît plus particulièrement efficace : la pratique du questionnement mutuel. Le principe en est simple. Une fois qu'une parole s'est exprimée sur un quelconque sujet, avant de passer

à l'expression d'une autre perspective, avant de laisser la place à une autre réaction, un temps est réservé de manière exclusive aux questions. Dans cette partie du jeu, chaque participant doit se concevoir comme le « Socrate » de la personne qui vient de s'exprimer, comme la sage-femme d'un discours considéré a priori comme à peine ébauché. Ainsi chaque idée ou hypothèse sera étudiée et approfondie avant de passer à une autre.

À la grande surprise de tous, une fois que l'on réussit à distinguer correctement une question d'une affirmation, ce qui n'est pas donné, on s'aperçoit qu'il est plus difficile de questionner que d'affirmer. C'est la constatation qui s'imposera rapidement aux participants dans ce type d'exercice. Car une question se doit d'être une véritable question : une interrogation. Il s'agit là d'exclure les affirmations plus ou moins déguisées qui ne manqueront pas de s'exprimer. Dans notre jeu, nous entendons par question une interrogation qui tient de ce que Hegel appelle une critique interne, c'est-à-dire une mise à l'épreuve de la cohérence d'un discours et une demande d'éclaircissement de ses hypothèses de départ.

Cette pratique s'inspire aussi du principe de remontée anagogique, telle que décrite par Platon comme méthode socratique : il s'agit d'identifier l'unité ou l'origine d'un discours. On y voit peu à peu l'interrogé prendre conscience des limites et contradictions implicites de ses propres affirmations, confrontation l'amenant à revoir sa position dans la mesure où il entrevoit les enjeux sous-jacents restés jusque-là invisibles. Le dévoilement de ces enjeux est généralement induit par la découverte d'une unité paradoxale, substantielle et première, précédemment obscurcie par la multiplicité éparse du propos.

Pour ce faire, pour connaître une efficacité maximale, la question se doit de reprendre le plus possible les termes mêmes du discours qu'elle souhaite interroger, de coller le plus près possible à l'articulation de sa structure et de ses éléments. L'exemple même d'une « mauvaise » question est la forme du « Moi je pense que, qu'en penses-tu ? ». Un des critères pour une « bonne » question est que l'auditeur doit au maximum

ignorer l'opinion de celui qui interroge, sa position devant se cantonner à une perspective principalement critique, même si dans l'absolu une position aussi dénuée de subjectivité n'est pas totalement concevable. Mais le simple fait de se risquer à une telle ascèse est important. Tout d'abord elle est un exercice d'écoute et de compréhension, puisqu'elle oblige à entendre et comprendre avec rigueur celui que nous prétendons interroger. Puis elle nous apprend à nous débarrasser momentanément du « sac à dos » : la masse d'opinions et de convictions qui nous habite. Ensuite elle nous apprend à nous « oublier » : à nous décaler et nous décentrer de nous-même par le fait de se recentrer sur une autre personne, un autre discours, d'autres prémisses, une autre logique.

2.4. Questionner pour apprendre à lire

Ces divers éléments sont en principe essentiels à une discussion ou à la lecture d'un texte. Car bien souvent, ce qui empêche la lecture ou l'écoute n'est pas tant l'incompréhension face à ce qui est dit, que le refus d'accepter les concepts avancés par l'auteur à tel point que le texte nous paraît dépourvu de sens. L'exercice proposé, qui revient à penser l'impensable, constitue donc une sorte de mise en abîme du lecteur ou de l'interrogeur. Confronté à la difficulté du questionnement, le questionneur s'apercevra de la rigidité de sa pensée. Ainsi, souvent, il se lancera dans un discours affirmatif avant de poser une question, s'y perdra, pour ne plus arriver à conclure et poser sa question. Au moment où il finira par s'en rendre compte, il réalisera qu'il est en train de développer ses propres idées, en ayant complètement oublié la pensée de la personne qu'il devait interroger. Une autre manière d'obtenir cette prise de conscience est de demander à l'interrogeur ce qui lui paraît essentiel dans les propos de son interlocuteur, ou de reformuler son discours, et l'on s'aperçoit alors que la difficulté de questionner vient en grande partie du manque d'attention et d'écoute.

Un processus identique opère chez celui qui est interrogé. À maintes reprises, en prétextant répondre, il se lancera dans un développement très éloigné du propos ou se perdra dans un méandre confus qui ne touche en rien à la question posée. Il suffira de lui demander à quelle question il répond pour s'en apercevoir : soit il ne s'en souviendra plus, soit il en donnera une lecture vague ou biaisée. Cette vérification est une procédure à utiliser en permanence, afin d'assurer un maximum de concentration et de précision dans le dialogue. Lorsque quelqu'un a développé une idée, surtout si l'explication a été un peu longue, l'animateur pourra exiger une synthèse de trois ou quatre phrases, voire une phrase unique capable de rendre la problématique claire et distincte. Ou encore, une fois la question posée il demandera à son destinataire si la question lui semble explicite, quitte à ce que ce dernier vérifie sa compréhension en proposant une reformulation. Une procédure semblable s'appliquera aussi aux réponses proposées : on demandera à l'interrogateur dans un premier temps si la réponse obtenue lui paraît claire, et dans un second temps si elle correspond vraiment à la question ou si elle l'esquive et passe à côté. Une reformulation pourra à tout moment être sollicitée comme outil de vérification.

Deux types de difficultés vont se poser ici. D'une part la difficulté d'entendre, de comprendre et d'assumer un jugement en conséquence, car il nous en coûte parfois de déclarer à notre interlocuteur qu'il n'a pas compris notre propos ou qu'il n'a pas répondu à notre question. D'autre part la crainte de ne pas avoir été compris et le sentiment permanent d'avoir été « trahi » par l'autre, qui feront que certains exprimeront constamment leur insatisfaction, au point de rendre toute discussion impossible. Les premiers fonctionneront sur un schéma trop conciliatoire, les seconds sur une perspective trop personnelle et conflictuelle. Ces deux cas de figure se poseront de manière plus fréquente chez les adolescents, plus nerveux dans le rapport qu'ils entretiennent à leur propre discours.

2.5. La dimension du jeu

Cette aliénation, la perte de soi temporaire en l'autre qui est exigée par l'exercice, avec ses nombreuses épreuves, met au jour à la fois la difficulté du dialogue, la confusion de notre pensée et la rigidité intellectuelle liée à cette confusion. La difficulté à philosopher se manifestera bien souvent à travers ces trois symptômes, en diverses proportions. Il est alors important pour l'animateur de percevoir au mieux jusqu'à quel point il peut exiger de la rigueur avec telle ou telle personne. Certains devront être poussés à confronter plus avant le problème, d'autres devront davantage être aidés et encouragés, en gommant quelque peu les imperfections de fonctionnement. L'exercice a un aspect éprouvant; pour cela, il est important d'installer une dimension ludique et d'utiliser si possible l'humour, qui serviront de « périodure » à l'accouchement. Sans le côté jeu, la pression intellectuelle et psychologique mise sur l'écoute et la parole peut devenir trop difficile à vivre. La crainte du jugement, celle du regard extérieur et de la critique, sera atténuée par la dédramatisation des enjeux. Déjà en expliquant que contrairement aux discussions habituelles, il ne s'agit ni d'avoir raison, ni d'avoir le dernier mot, mais de pratiquer cette gymnastique comme n'importe quel sport ou jeu de société.

L'autre manière de présenter l'exercice utilise l'analogie d'un groupe de scientifiques constituant une communauté de réflexion. Pour cette raison, chaque hypothèse se doit d'être soumise à l'épreuve des camarades, lentement, consciencieusement et patiemment. L'un après l'autre, chaque concept doit être étudié et travaillé grâce aux questions du groupe, afin d'en tester le fonctionnement et la validité, afin d'en vérifier le seuil de tolérance. De ce point de vue, c'est rendre service aux autres et à soi-même que d'accepter et d'encourager ce questionnement, sans craindre de ne pas être gentil ou de perdre la face. La différence ne se trouve plus entre ceux qui au travers du discours se contredisent et ceux qui ne se contredisent pas, mais entre ceux qui se contredisent et ne le savent

pas, et ceux qui se contredisent et le savent. Tout l'enjeu est dès lors de faire apparaître les incohérences et les manques grâce aux questions, afin de construire la pensée. Il est donc important de faire passer l'idée que le discours parfait n'existe pas, pas plus chez le maître que chez l'élève, aussi frustrantes que soient ces prémisses.

2.6. Le rôle de l'enseignant

Dans la fonction que nous décrivons, l'enseignant peut sembler perdre sa fonction traditionnelle: celui qui en gros connaît les réponses aux questions. Soit il donne ces réponses, soit il vérifie dans quelle mesure les élèves savent les donner. Dans une telle perspective, seule la dissertation reste un travail – solitaire – où une place relative, selon les critères des correcteurs, est accordée à l'apport personnel de l'élève. Ici, l'enseignant ressemble davantage à un arbitre ou à un animateur. Son rôle est tout d'abord d'assurer que les pensées soient claires et comprises, ce qu'il vérifiera non seulement au moyen de sa propre compréhension mais aussi grâce aux paroles de ceux qui réagissent à un discours ou à une question donnée. Il doit au maximum utiliser les relations entre participants plutôt que d'émettre lui-même un jugement. En agissant ainsi, il permet à chaque élève de mesurer la clarté de sa parole et de ses concepts, ce qui dans de nombreux cas représente déjà beaucoup. Ensuite il sera là pour souligner les enjeux soulevés par l'échange. Il devra savoir reconnaître les « grandes » problématiques au moment où elles émergeront, sans que ceux qui les articulent en soient nécessairement conscients. Il pourra donc reformuler de manière adéquate et ainsi établir des liens avec des problématiques d'auteurs. Induire cette prise de conscience aidera à la fois à conceptualiser le discours et à valoriser celui qui le prononce. Un défi se posera ici à l'enseignant: il devra manifester une grande flexibilité intellectuelle afin de déceler une problématique classique exprimée sous une forme transposée, peu claire, ou très

schématique. Car il s'agit d'apprendre à chacun à s'écouter afin de profiter au maximum de ses propres intuitions – comme dans une dissertation – tout autant que d'écouter les autres et de profiter de leurs intuitions.

Le rôle spécifique de l'enseignant reste cependant d'initier les participants à la pratique philosophique en introduisant dans le débat un certain nombre de principes constitutifs de la pensée, tels la logique, la dialectique ou le principe de la raison suffisante, même si ces outils ne constituent en rien des absolus. Ou faire accepter l'idée qu'à défaut de justifier un argument face à une contradiction, on se doit de l'abandonner, ne serait-ce que temporairement, condition indispensable à la réflexion rigoureuse. Mais ceci aura lieu au cours du débat, plutôt que par une théorisation a priori, permettant ainsi à chaque participant d'appréhender par lui-même la légitimité de ces outils. Comment éviter le piège d'un relativisme fourre-tout, avec les « ça dépend » qui en eux-mêmes ne veulent rien dire, ou la multiplicité infinie qui prétend à l'évidence sans fournir de réel argument. Construire un métadiscours plutôt que tomber dans le « oui-non-oui-non ». Peser le choix des termes utilisés. Autant d'éléments indispensables à la construction d'une dissertation. Remarque qui permet de répondre à l'enseignant réticent à se lancer dans ce genre de projet, par souci du programme et crainte de la perte de temps.

Il est clair que l'enseignant n'est pas tellement formé à ce genre de pratique. Toutefois, ceci n'est pas un problème dans la mesure où il ne craint pas l'erreur et le tâtonnement. Car s'il est une difficulté principale, identique chez les élèves et les enseignants, c'est la crainte liée à l'incertitude de la prise de risque, en une activité où l'on ne se sent pas nécessairement à l'aise. Mais voilà peut-être une excellente occasion d'effectuer un rapprochement entre le maître et ses élèves, qui feront ensemble l'expérience de précieux moments philosophiques, inquiétants, formateurs et marquants. Car philosopher, n'est-ce pas avant tout installer un état d'esprit ?

3. Savoir ce que l'on dit

« La vérité est bien dans leurs opinions, mais non pas au point où ils se figurent. » (Pascal).

Il est un obstacle récurrent qui empêche de comprendre la nature et les enjeux de l'exercice philosophique lorsqu'il prend la forme d'une discussion. Celui qui consiste à penser que philosopher revient à s'exprimer, à communiquer, ou à défendre une thèse. S'il est possible de mener un échange philosophique sous bien des formes, y compris celles que nous venons de mentionner, nous souhaitons ici travailler l'idée d'un discours philosophique comme un discours qui se saisit lui-même, qui se voit lui-même, qui s'élabore de manière consciente et déterminée. Nous partons du principe que philosopher ne consiste pas uniquement à penser, car il pose une injonction plus spécifique : le philosophe somme de penser la pensée, de penser sa pensée. C'est donc convoquer des idées, tout en étant conscient, ou en tentant de prendre conscience, de la nature, de la fragilité, des implications et des conséquences des idées que nous exprimons. Les nôtres, et celles de nos interlocuteurs, bien entendu. C'est alors que la parole est interpellation de l'être.

Le principe auquel nous faisons appel ici ne prétend pas diminuer le rôle de l'intuition, de la parole spontanée, voire même de la compréhension approximative qui préside à bien des discussions, mais nous souhaitons simplement arrêter un instant le regard du lecteur sur les limites visibles de certains types d'échanges, qui par complaisance ou par ignorance restent en deçà d'eux-mêmes. De manière générale, disons que le problème est celui de ce que l'on peut nommer la pensée associative. Elle fonctionne sur le schéma général du « ça me fait penser à quelque chose », sur le modèle du « je voudrais rebondir » si populaire dans les débats télévisés, ou encore sur celui du « je voudrais compléter », ou du « je voudrais apporter une nuance ». Autant d'expressions qui au fond ne signifient

pas grand-chose, disent souvent ce qu'elles ne disent pas ou veulent dire quelque chose qu'elles n'évoquent nullement.

En classe, cela se manifeste par une nette tendance de l'enseignant à faire primer l'expression d'idées, aussi vagues soient-elles, sur toute autre considération : l'élève s'est exprimé, c'est bien ! Ce souci est poussé à un tel point que ledit enseignant est prêt à finir les phrases de l'élève, à lui mettre des mots dans la bouche sous prétexte de reformuler, uniquement pour pouvoir dire : il a dit quelque chose, il a parlé. Or si un tel souci ou un tel comportement peut se comprendre dans certains types d'exercices de langage, il peut poser problème pour le travail philosophique. Pour étayer notre hypothèse, nous décrivons quelques compétences particulières, liées à la discussion, qui nous semblent essentielles au travail philosophique.

3.1. Parler au bon moment

Certains nous objecteront d'emblée que l'exigence de « parler au bon moment » n'est qu'une préoccupation superficielle, dénuée de substance réelle. Ceci pour deux raisons possibles. Soit parce que cette règle est conçue comme un simple acte de politesse : par exemple ne pas couper la parole à un interlocuteur. Soit parce qu'elle est animée par un simple but pratique : parler en même temps que quelqu'un d'autre empêche d'entendre et de comprendre. Mais de telles perspectives oublient l'intérêt premier du philosophe : le rapport à sa propre parole. Déjà, le simple fait de pouvoir solliciter ou mobiliser de manière délibérée sa pensée et sa parole, non pas par quelque enchaînement fortuit et incontrôlé, mais par un acte voulu, conscient de lui-même, modifie en profondeur le rapport entre soi-même et sa pensée. Ensuite, si l'idée en question ne devient pas l'objet d'un dialogue avec soi-même, il est à craindre que cette idée, tout comme elle surgira inopinément, ne sera pas vraiment comprise, ni même entendue par son auteur. Pour vérifier cela, il n'est qu'à demander à un enfant ou à un adulte dont la parole a jailli trop spontanément,

de répéter ce qu'il vient de dire, pour apercevoir le problème : bien souvent il ne saura pas le faire.

Il est une raison importante à cet oubli : l'aspect gauche et maladroit du comportement renvoie à une dévalorisation de soi. « Mes propres idées n'ont aucune espèce d'importance, pourquoi les exprimerai-je ? Pourquoi en soignerai-je la forme et l'apparence ? Pourquoi parlerai-je pour être entendu ? D'ailleurs, comment puis-je choisir le moment approprié pour les prononcer ? C'est malgré moi que ma parole sort, voire en dépit de moi : elle ne m'appartient pas ». Ainsi, lorsqu'on demande à cet individu de parler au « bon moment », c'est un effort important qu'on exige de lui, mais un effort on ne peut plus nécessaire. Il implique un travail en profondeur de soi sur soi, qui, s'il n'est pas toujours facile, est absolument vital.

Le problème est identique quand on impose de lever la main pour parler, quand bien même cela paraît ardu, en particulier avec les jeunes enfants. Pourquoi d'ailleurs ne pas faire de cette exigence un exercice en soi ? Si ce n'est qu'il est un peu frustrant pour l'enseignant, qui avant tout veut montrer aux autres et à lui-même que « ses » enfants ont des idées. Pourtant, peut-être répètent-ils simplement ce qu'ils ont entendu à la maison ou à l'école, mais cela fait tellement plaisir à entendre... Tandis que le fait de prononcer une parole au bon moment, montre au contraire que l'enfant sait faire ce qu'il a à faire, et qu'un débat intérieur non accidentel s'est engagé. Et à quelques nuances près, il en va de même pour l'adulte. Se distancier de soi, en découplant sa parole et son être, comme acte constitutif de l'être.

3.2. Finir son idée

Comme nous l'avons évoqué, il est si tentant de finir les phrases de son interlocuteur, enfant ou adulte ! Mais si nous y réfléchissons bien, qu'est-ce qui nous anime, sinon une sorte d'impatience déguisée sous les oripeaux d'une empathie superficielle et complaisante. Si l'enfant tombe, faut-il néces-

sairement se précipiter pour le relever, ou bien lui laisser la chance de se ressaisir, même s'il pleure, et lui donner l'occasion d'apprendre à se relever tout seul ? D'autant plus que les mots ou bouts de phrases qui nous sont obligeamment fournis par l'enseignant ou par le voisin, sont peut-être très éloignés ou très en deçà de ce que nous étions sur le point d'articuler. Mais tout comme celui qui se noie se précipite sur l'objet qu'on lui lance, sans même réfléchir, alors que l'objet lancé ne lui est peut-être d'aucune utilité, celui qui cherche ses mots s'empare souvent instinctivement de ce qui lui est dit sans même en analyser le contenu, sans prendre le temps et la peine d'en vérifier l'efficacité ou la justesse.

Immanquablement, en prétendant aider l'autre, nous cherchons surtout à nous faire plaisir, nous cédon sans vergogne à nos impulsions. Alors que celui qui peine à terminer son œuvre effectue pourtant un travail important sur lui-même et sa pensée. Ce qui ne signifie pas qu'il doive peiner sans aucune assistance, mais la première assistance qui lui est due est celle qui consiste à lui laisser du temps, à lui permettre de se retrouver lui-même sans subir la pression du groupe ou de l'autorité en place qui le bouscule sous prétexte de le secourir. Quitte à installer des procédures qui lui permettront de sortir de l'impasse, si impasse il y a. Par exemple, en apprenant à dire : « Je n'y arrive pas », « Je suis coincé », ou bien en demandant « Est-ce que quelqu'un d'autre peut m'aider ? ». Car dès cet instant, le problème est articulé, il est signalé, et en ce sens le sujet reste libre et autonome, puisqu'il est conscient du problème et réussit à l'articuler avec des mots.

3.3. Le rôle de l'idée

Leibniz avance la téméraire hypothèse que ce n'est pas dans la chose en soi, mais dans le lien que se trouve la substance vive. Profitant de cette intuition, nous avancerons le principe que ce qui distingue la pensée philosophique par rapport à la pensée en général, est précisément le lien, c'est-à-dire le rapport

articulé entre les idées. Une idée n'est en soi jamais qu'une idée, un mot n'est jamais qu'un mot, mais dans l'articulation grammaticale, syntaxique et logique, le mot accède au statut de concept, puisqu'il devient opératoire, et l'idée participe à l'élaboration de la pensée, puisqu'en s'associant à d'autres elle permet d'échafauder et construire.

Ce n'est pas tant des idées que nous cherchons, aussi futées et brillantes soient-elles, car la discussion ressemblerait ainsi à une vague liste d'épicerie, à un vulgaire débat d'opinions, produisant une pensée globale inchoative et désordonnée. Ce sont des liens, des rapports, qui impliquent la maîtrise de ces connecteurs généralement si mal compris et utilisés, à commencer par le « mais » qui procède du « oui, mais... », et une compréhension accrue des relations et corrélations entre les propositions. Combien de dialogues échangent des propos conflictuels sans en relever le moindrement la nature contradictoire, sans en évaluer le potentiel problématique ! Combien de propos affirment un désaccord sans préciser ou percevoir le caractère spécifique de ce désaccord, tandis que les propositions en question ne portent pas sur le même objet, ou affirment la même idée en changeant simplement les mots !

Aussi, plutôt que de se précipiter sur d'autres idées, ou plutôt d'autres intuitions, avant d'empiler plus de mots, pourquoi ne pas prendre le temps de déterminer et d'évaluer le rapport entre les concepts et les idées, afin de prendre conscience de la nature et de la portée de nos propos. Mais là encore, l'impatience règne : ce travail est laborieux, il est apparemment moins glorieux et plus frustrant, et pourtant, n'est-il pas plus conséquent ?

Aussi, exercice très simple, demandons à celui qui va parler d'annoncer en premier lieu le but de sa parole, d'articuler le lien entre son intention et ce qui a déjà été dit, de qualifier son discours. S'il n'y arrive pas, qu'il le reconnaisse, et qu'il tente de réaliser ce travail une fois que sa parole a été prononcée. S'il n'y arrive toujours pas, il peut alors demander aux autres s'ils veulent bien et s'ils peuvent l'aider. Mais pour réaliser

cela, il s'agit de s'intéresser à la parole déjà prononcée, et ne pas uniquement penser à ce que l'on a envie de dire, même si ailleurs l'herbe est plus verte. Il s'agit de se fixer un but, de s'y atteler et se concentrer, et ne pas se laisser déborder par le bouillonnement intérieur, lorsque les idées se bousculent au portillon comme pour une sortie de métro à l'heure de pointe. « *Schwarmerei* », dirait Hegel, vrombissement d'un essaim de guêpes où plus rien ne se distingue.

Le tout n'est pas de dire, mais de déterminer de manière délibérée ce que l'on veut dire, de dire effectivement ce que l'on veut dire, et de savoir ce que l'on dit. Sans cela, la discussion peut s'avérer tout à fait sympathique et conviviale, mais est-ce bien philosophique ? Ce n'est pas la sincérité, ni la profondeur des paroles émises, qui qualifient un propos philosophique. L'une comme l'autre tombent dans le piège de l'évidence, car il est possible d'émettre une idée ou de répéter ce que nous avons entendu, sans pour autant savoir ce que nous avons dit, sans pour autant en saisir le contenu, les implications et les conséquences. Quels sont les mots-clés de notre propos, ce que nous pourrions nommer les concepts ? Quelle en est la proposition principale, qui sous-tend les autres ? Comment synthétiser nos propos ? Quelle est l'idée forte qui n'est pas exprimée et qui pourtant est présente ? Qu'est-ce qui nous autorise à affirmer ce que nous affirmons ? Quelles sont les propositions et comment s'articulent-elles ? Quel est le potentiel contradictoire de notre discours ? Sur quelle ignorance repose-t-il ?

Le philosophe, en tant qu'attitude, s'érige sans doute sur un acte de foi fondamental : tout discours est limité, biaisé, contradictoire, incomplet ou faux par rapport à diverses exigences, telles la vérité, la réalité, l'efficacité, la transparence, l'intention, etc. L'opposition ne se situe pas alors entre ceux qui détiennent une parole parfaite et ceux qui souffrent de diverses imperfections, mais entre ceux qui sont conscients de leurs propres manques et ceux qui préfèrent les ignorer.

Chapitre III

Fonctionnement pratique

Divers ancrages de travail seront brièvement énoncés, puis des schémas de discussion plus précis seront présentés. Ces descriptions feront appel à diverses compétences, de différents niveaux, en particulier à ce qui a trait à l'abstraction. Selon les âges et les capacités des élèves, l'enseignant adaptera, simplifiera le fonctionnement ou diminuera les exigences, tout en n'hésitant pas de temps à autre à se risquer à des questions difficiles, ne serait-ce que pour que les élèves envisagent momentanément la difficulté posée. Le simple fait de percevoir un problème est utile en soi, et à l'occasion, l'enseignant pourra être surpris des capacités de ses élèves. Surprise que tous pourront partager, à différents degrés.

Une mise en garde importante s'impose ici. Bien que divers schémas soient décrits, ils offrent surtout quelques outils à l'enseignant, et non des recettes toutes faites qu'il s'agirait d'appliquer tels que présentés. D'autant plus que certains descriptifs, pris dans leurs détails, sont assez complexes. Aussi est-il recommandé de choisir ici et là des outils qui paraissent convenir à la classe et à soi-même, et de concocter des fonctionnements où l'on se sent à l'aise, quitte à les modifier et les développer au fur et à mesure de sa pratique. Sans quoi l'exercice tomberait dans un formalisme peu parlant et sans vie.

1. Ancrages de discussions

Diverses formules peuvent être utilisées, qui tout en utilisant des supports différents fonctionnent à peu près de la même manière. La principale différence portant sur le type d'ancrage de la discussion. Atelier sur une question ou un thème général, atelier sur texte, atelier sur film, atelier sur une situation, atelier sur un objet. Autant de possibilités qui, dans l'absolu, peuvent être déclinées à l'infini, bien que l'on tende toujours à retomber sur ces quelques choix. Dans ces divers cas de figure, le fonctionnement repose toujours sur le fait que l'enseignant opère en creux et non en plein, c'est-à-dire qu'il travaille comme un animateur plutôt que comme un enseignant. Son rôle est avant tout d'interroger les enfants, de permettre et d'assurer que les enfants s'interrogent, de les inviter à articuler de manière précise et concises leurs pensées, leurs choix et de les justifier, de valoriser les interventions et leurs enjeux, de mettre en rapport les différentes prises de paroles, de susciter des moments philosophiques, de réguler, dramatiser ou dédramatiser le débat.

1.1. Atelier sur thème

Soit le thème est imposé par l'enseignant, pour diverses raisons: problèmes existentiels, sociaux, ou plus directement scolaires qui lui semblent devoir être traités. Quelques exemples: « Faut-il être gentil avec son copain ? », « Doit-on toujours obéir ? », « Pourquoi allons-nous à l'école ? », « Préférons-nous la classe ou la récréation ? ». Ou encore le thème peut être choisi par l'ensemble de la classe, choix et vote devenant alors une partie intégrante de l'exercice, voire l'exercice en soi, puisqu'il pourrait s'agir avant tout d'élaborer des questions, de les justifier, ou de les comparer. Quoi qu'il en soit, les élèves seront de préférence invités non seulement à proposer individuellement des questions, pour en choisir une collectivement, mais aussi à argumenter sur leur choix et celui

des autres. Dans le cas de la formulation par les élèves, selon les niveaux, le thème pourra être une phrase, ou se réduire à un simple mot : les parents, la télévision, un animal, le Père Noël, les voitures, etc. Toutefois, une question est en général préférable à un simple mot, voire à une proposition affirmative, dans la mesure où, plus efficace, elle permet mieux de cadrer une discussion et évite la parole qui se disperse tous azimuts. Il pourra aussi s'agir de produire des exemples concrets qui illustrent le thème, permettant de le traiter de manière moins abstraite, sans exclure pour autant la conceptualisation.

1.2. Atelier sur texte

Il s'agit généralement d'une histoire, d'un conte, qui au préalable sera raconté aux enfants, de préférence au moins deux ou trois fois, afin qu'ils en retiennent le mieux possible les éléments narratifs ou bien le texte écrit sera fourni. Lors de l'atelier, la trame de base de la discussion portera en gros sur des questions du type : « L'histoire vous a-t-elle plu, et pourquoi ? », « Quel personnage avez-vous préféré, et pourquoi ? », ou de manière plus directement discursive et analytique : « Quelle est la morale de cette histoire ? », « Que veut montrer l'auteur ? », « Quelle est l'idée principale du texte ? ». On peut aussi demander d'identifier les diverses questions posées par le texte. Les élèves devront à la fois articuler leurs choix, les argumenter et les comparer à ceux de leurs camarades. Les textes pourront aussi être de nature plus informative, par exemple des articles de journaux, dans la mesure où ils offrent quelques perspectives d'analyses multiples ou de diversité d'interprétation.

1.3. Atelier sur film

Le principe est identique à celui de l'atelier sur texte, bien que le film ait en général, pour des raisons pratiques, été visionné une seule fois. Il s'agira d'articuler et de comparer différents éléments narratifs, différents rejets ou préférences

de personnages, et différentes appréciations ou interprétations du film. Cet exercice revêt une importance particulière, dans la mesure où les élèves passent un nombre d'heures parfois très conséquent devant la télévision.

1.4. Atelier sur situation

En général, ces situations renverront plutôt à des questions morales et sociales, utiles entre autres à traiter les problèmes de vie de classe ou des faits de société. Il s'agira de formuler des questions ou des jugements, et comme toujours, de les justifier en les reliant à la situation vécue ou décrite. Si la situation est vécue ou a été vécue par les participants, la première partie de l'exercice pourrait d'ailleurs consister à produire une description individuelle de la situation, montrant que déjà, dans la perception des faits et le choix des mots, les analyses divergent. Il en va de même s'il s'agit de relater les éléments cruciaux d'un événement extérieur connu de tous. Il serait ensuite souhaitable de définir les enjeux qui émergent au sein de cette diversité d'interprétation.

1.5. Atelier sur objet

Ce type d'exercice est en particulier utile avec les petites classes, en maternelle. Partant d'objets concrets, tels une feuille d'arbre, une personne ou un objet usuel de la classe, il permettra de vérifier le rapport entre les choses et ce que l'on dit d'elles, entre le discours et la perception des sens. Il peut s'agir aussi de la comparaison entre divers objets, afin de faire émerger un certain nombre de qualificatifs et de comparatifs, en s'exerçant à l'articulation du jugement, à l'argumentation, à la mise en rapport des paroles entre elles.

2. Exercice du « Questionnement mutuel »

Le questionnement mutuel est une procédure aux multiples variantes, dont le but est d'entraîner les élèves à se questionner et à développer plus avant des idées. Dans son fonctionnement intellectuel habituel, la tendance « naturelle » de l'élève est de rester sur l'expression à peine ébauchée d'une idée, de répondre à une question de manière très laconique, voire par un simple oui ou non si la question s'y prête. Le principe du questionnement mutuel est de travailler spécifiquement sur le questionnement, comme moteur de l'élaboration d'idées. Ce schéma utilise le modèle de base sur lequel reposent la plupart des autres exercices. Il s'agit avant tout de ne pas « réagir » à ce qui est dit, mais de contempler et penser la parole de l'autre et la sienne, pour en déterminer la nature et le sens.

Pour plus de lisibilité, il est conseillé à l'enseignant, à la fois pour lui-même et pour la classe, d'utiliser le tableau comme « témoin », afin de structurer la discussion à l'aide des idées principales.

2.1. Déroulement initial

Sur un sujet donné, de préférence une question de réflexion, assez ouverte ou identique à celles qui sont posées lors d'un devoir ou d'un examen, portant sur des questions très diverses, d'ordre cognitif, moral, esthétique, existentiel ou autre, les élèves sont invités à présenter une idée initiale, plus ou moins étayée, selon l'exigence formelle déterminée par l'enseignant. Le sujet peut être déterminé à l'avance, afin que chacun réfléchisse et se prépare avant l'atelier, ou bien le jour même, de manière impromptue. Un écrit quelque peu construit, ou bref, ne serait-ce que quelques lignes, peut également être exigé.

Cela a l'avantage d'inviter l'élève à fournir d'emblée un effort personnel et de démarrer à partir d'une idée relativement construite. Cette préparation est de surcroît utile lorsque des élèves ont du mal à s'exprimer : ils peuvent préparer leurs propositions, soit au démarrage, soit au cours de la discussion, en interrompant momentanément l'oral pour passer à l'écrit.

2.2. Formuler une hypothèse

Au début de la séance, un premier élève, nommé ou volontaire, présente ce que l'on nommera une hypothèse, ou une idée. Ce terme d'hypothèse est important, dans son esprit tout au moins : il instaure une certaine distanciation avec les idées, surtout les siennes propres, idées qui deviennent dès lors un outil de travail, modifiable au fil de la réflexion. Avant même d'en étudier la validité, le premier critère de jugement, comme pour toute parole, reste la clarté du sens. Pour cela, si manque de clarté il y a, l'animateur interrogera l'intervenant, ou attendra que les autres participants posent des questions, les encourageant en ce sens. Si le discours est confus, le tableau pourra être utilisé comme outil de mise à l'épreuve, afin d'y noter en quelques mots l'idée en question, ou résumer en une seule phrase, ou deux maximum, l'essentiel de l'hypothèse, phrase prononcée par l'auteur de l'hypothèse. Cet exercice de « la phrase », qui demande à l'élève de résumer succinctement son propos ou d'en choisir l'idée principale, incarne en soi une exigence de pensée et de parole, exercice de bréviléquence, qui renvoie le participant à ses propres difficultés de précision conceptuelle. Si un élève a du mal à articuler son hypothèse, l'enseignant sollicitera les participants désireux d'aider à la reformulation, plutôt que de reformuler lui-même, afin de ne pas fausser l'exercice. D'ailleurs, bien souvent il serait embarrassé de résumer lui-même ce que l'élève a voulu exprimer, ne serait-ce que par manque de clarté du propos, et il s'épargnera une tâche qui n'est pas la sienne. S'il écrit au tableau l'hypothèse, l'élève doit lui en dicter les termes mot à mot, en lui donnant

comme consigne par exemple de cantonner sa formulation à une seule ligne du tableau.

Une fois l'hypothèse articulée, il sera demandé à l'auteur puis à l'ensemble de la classe de vérifier si elle répond effectivement à la question. En cas de doute, après argumentation des uns et des autres, la classe déterminera au vote si l'hypothèse est recevable ou non.

2.3. Questionner l'hypothèse

Une fois l'hypothèse exprimée et validée, tous sont invités à questionner son auteur. Les questions se doivent d'être des questions, et non des affirmations déguisées. Pour les petites classes, et parfois même pour les grandes, le simple fait de distinguer une question d'une réponse est un apprentissage important. Des petits exercices pourront être inventés en parallèle pour travailler cette distinction, en tentant par exemple d'identifier ce qui constitue une question, ne serait-ce que par le commencement de l'énoncé. Il ne s'agit pas simplement d'un problème de forme, mais de prendre conscience de l'attitude mentale impliquée dans le fait de questionner ou de répondre. Si le questionnement est un art, en particulier dans le domaine philosophique, on ne peut faire l'économie de s'initier aux outils de base.

Les questions posées auront pour rôle premier de permettre d'explicitier des points obscurs de l'hypothèse initiale, de développer tel ou tel aspect en manque d'achèvement, elles soulèveront des contradictions de principe ou de fait. L'archétype même de la fausse question est du genre : « Je pense que, qu'en penses-tu ? ». Il doit s'agir d'une critique interne, selon le concept de Hegel, qui exige de pénétrer une thèse particulière pour la creuser de l'intérieur et non pas la critiquer par rapport à des prémisses différentes. Cela habitue l'élève à se décentrer de lui-même, à laisser de côté ses propres opinions afin d'approfondir un schéma qui n'est pas le sien.

Il s'apercevra avec surprise du défi que présente le questionnement, en ce qu'il se distingue de l'affirmation.

Il n'est pas toujours facile de distinguer une « vraie question » d'une « fausse question », ou une « question » utile d'une « question inutile », ne serait-ce qu'à cause de l'ambiguïté ou de la finesse d'une telle discrimination. Mais n'oublions pas que ce n'est pas tant la décision qui prime, que l'articulation du processus de décision : l'élève est-il clair sur ce qu'implique sa question ? Déjà, il faut que la question soit claire en son énoncé, pour la personne questionnée. En cas de divergence sur la clarté entre l'auteur de la question et son interlocuteur, la classe pourra être appelée en renfort, pour expliciter la question ou pour trancher sur sa recevabilité.

Divers autres critères d'appréciation peuvent être conçus et utilisés, mais cinq d'entre eux nous semblent dotés d'une certaine efficacité.

- Premièrement : sait-on, ou devine-t-on, ce qu'affirme le questionneur ? Laisse-t-il transparaître une hypothèse au travers de sa question ? Auquel cas, il s'agit d'une affirmation déguisée.

- Deuxièmement : propose-t-il un concept tout fait ? Si dans l'articulation de sa réponse, l'auteur de l'hypothèse initiale reprend simplement les termes de la question, sans produire de lui-même un quelconque concept, la question n'en est pas une, puisqu'elle propose déjà un concept. L'idée reste que les questions obligent la personne questionnée à accoucher de concepts, et non simplement à les accepter ou à les refuser.

- Troisièmement : les appels à définition sont à éviter, ils deviennent un système pour les questionneurs, qui peuvent demander de définir ainsi chacun des termes de l'hypothèse initiale sans poser de réels problèmes à l'hypothèse.

- Quatrièmement : la question à laquelle l'hypothèse a déjà répondu. Cela permet par exemple d'éviter de répéter les questions déjà posées. Ou bien de ne pas réellement questionner l'hypothèse initiale.

– Cinquièmement: la question hors sujet, qui n’a pas de lien explicite avec l’hypothèse exprimée. Ce qui amène chacun à réfléchir au moins de manière intuitive sur le lien logique ou la cohérence entre les idées.

2.4. Objecter à l’hypothèse

En cas de difficulté avec le questionnement, ou comme procédure alternative, il est possible de demander de fournir des objections plutôt que des questions, l’objection servant aussi à faire avancer la réflexion. En effet, pour répondre, l’auteur de l’hypothèse initiale devra mobiliser de nouveaux concepts dans son argumentation, ou revoir son hypothèse de départ. Parfois ces objections porteront sur des imperfections de forme qu’elles mettront au jour, permettant ainsi de les corriger, ce qui n’est pas inutile. Cet échange consiste à travailler l’idée initiale, et pas uniquement à passer sans transition d’une idée à une autre.

Il s’agira toutefois d’identifier si la parole fournie est une objection ou une question. Par exemple, s’il a le choix, avant de parler, l’élève devra déterminer s’il va poser une question ou une objection. Son intervention sera recevable si la classe détermine qu’il a bien tenu parole. Pour cela, il sera systématiquement demandé, avant de répondre, si l’identification est jugée correcte. En cas de divergence, des arguments seront fournis, puis la classe tranchera. De la même manière que pour les questions, on se demandera si l’objection a été oui ou non traitée par l’auteur de l’hypothèse initiale.

2.5. Répondre à la question

Une fois la question posée, l’auteur de l’hypothèse déterminera si la question lui paraît claire, et si elle porte sur son idée. S’il pense que non, il aura le droit de la refuser, ou même devra le refuser. Sa décision est souveraine, puisqu’il ne se sent pas à même de répondre. Il est également possible de prendre la classe à témoin comme jury, pour départager les protagonistes, si l’auteur de la question n’est pas d’accord avec

ce jugement. Toutefois, il est important de ne pas se lancer ici dans un débat interminable. L'impossibilité de s'entendre relève aussi du processus d'apprentissage de la pensée. Cela crée une certaine tension qui oblige les participants à peser leurs propos, à clarifier leur pensée et à mesurer les conséquences de leurs paroles chez un interlocuteur.

Si l'auteur de l'hypothèse accepte la question, il y répond, en justifiant quelque peu sa réponse : il devra y répondre en avançant une idée, un concept dans l'argument, ce qui permettra de développer ou d'approfondir quelque peu l'hypothèse initiale. Ensuite, l'animateur s'enquerra de manière semblable auprès du questionneur, afin de voir d'une part si la réponse est claire, d'autre part s'il a été répondu à la question. Il sera ici attentif à une difficulté courante : bien souvent, le questionneur tendra à confondre « être en désaccord avec la réponse » et décréter que « la réponse ne répond pas à la question ». Pour effectuer cette distinction, il s'agira à nouveau de mettre de côté ses propres opinions, et de vérifier simplement si l'auteur de l'hypothèse traite la question ou s'il l'évite, sans espérer une réponse précise attendue. En effet, deux chemins différents peuvent conduire en un même lieu, le tout étant de savoir si l'un et l'autre y mènent bien.

Pareillement, il lui faudra distinguer une réponse dont on attend plus de précisions d'une non-réponse. Si la réponse paraît insuffisante au questionneur, demandons-lui si elle est tout de même une réponse. Néanmoins, le questionneur aura priorité sur ses camarades pour interroger à nouveau l'auteur de l'hypothèse. Le principe est d'ailleurs de le laisser poser plusieurs questions d'affilée afin d'obtenir un résultat concret, à moins que l'animateur décide qu'il est temps de passer à quelqu'un d'autre. Le but du questionnement étant certes de permettre le développement d'une idée, mais aussi de montrer les limites de cette idée, en pointant vers ses manques et ses contradictions. L'auteur d'une idée sera d'ailleurs souvent surpris

des conséquences de ses idées, en particulier des problèmes imprévus qu'elles posent.

Un test intéressant après l'articulation d'une réponse, surtout si elle semble en décalage avec la question, consistera à demander à l'auteur s'il se souvient de la question posée et de la reformuler. Souvent, il n'en aura plus qu'un souvenir tronqué ou carrément faux. Cela permet aux élèves de prendre une conscience accrue d'un problème typique lors du travail quotidien et des examens : la question a été mal lue. De manière semblable, vérifier si l'on est entendu par son interlocuteur permet de mieux prendre conscience de la difficulté d'être compris : il ne suffit pas de dire les choses et de penser être clair pour être compréhensible.

2.6. Relier les hypothèses

Après avoir passé un certain temps avec une première hypothèse, temps imparti que l'animateur déterminera en fonction de l'intérêt et des circonstances, un autre élève présentera son hypothèse. Néanmoins, avant de répondre aux questions qui lui seront adressées, il devra tenter de cerner les enjeux entre son hypothèse et la précédente. Ou déterminer le rapport entre son idée et la précédente. Car il est important de ne pas abandonner le fil de la discussion à une suite disparate d'idées. Ce lien conceptuel, ou problématisation, pourra ou non être effectué, mais quoi qu'il en soit, le fait de poser en permanence le postulat de ce lien incitera l'élève à ne pas rester prisonnier d'une formulation donnée, mais plutôt à tenter d'en chercher les présupposés, en comparant des idées entre elles. Cela lui posera parfois problème, car il s'agit alors de pénétrer plus avant l'abstraction.

Par exemple, une fois la nouvelle hypothèse exprimée, résumée et inscrite sur le tableau en ses points essentiels, il sera demandé à son auteur de vérifier si elle se distingue réellement de la (ou des) précédente(s), afin de déterminer si oui ou non son analyse est originale. Régulièrement, une fois le brouhaha

des mots estompé, l'intervenant se rendra compte qu'il n'a rien exprimé de fondamentalement nouveau, qu'il a simplement paraphrasé son camarade, auquel cas, s'il n'arrive pas à distinguer son discours du précédent, son hypothèse sera rayée du tableau pour absence de nouveauté, puisqu'elle se trouve réductible à une hypothèse déjà inscrite. Il s'agit ici d'apprendre à distinguer la différence d'idée et la simple différence de mots. Une différence réelle devra se manifester soit par une opposition à un point précis et important, soit par une différence substantielle de sens. Parfois la substantialité de la différence sera ténue, voire insuffisante ou inexistante, auquel cas un participant pourra s'opposer à ce statut de « nouveauté », objection sur laquelle chacun pourra s'exprimer ; nous suggérons qu'un vote de l'assemblée tranche au final la légitimité de la nouvelle hypothèse. Sur ce point, l'animateur n'hésitera pas à soulever périodiquement le problème, sans pour autant tenter de prouver quoi que ce soit, afin d'amener les participants à se poser la question et à trancher. Ce travail sur le « pareil et pas pareil », dès les petites classes, est un outil intéressant de réflexion.

2.7. Poursuivre le travail

Le fait d'inscrire les idées au tableau est utile pour montrer visuellement et schématiquement l'ensemble des idées et arguments évoqués, afin de construire une pensée. Mais il peut aussi être demandé aux élèves de rédiger un travail plus achevé et concis à partir de ce qui a émergé durant l'atelier. À moins que l'enseignant décide de la produire lui-même. En ce sens, la pratique n'a pas à être en rupture avec le cours.

Selon les séances, le produit fini sera plus ou moins inchoatif, plus ou moins dense, plus ou moins riche. Dans l'absolu, peu importe, il s'agit avant tout de faire travailler les élèves et d'examiner où ils en sont sur tel ou tel sujet. Cela peut également servir de préparation à un cours ultérieur, où l'enseignant reviendra sur des éléments évoqués, en les précisant, en les enrichissant, en utilisant les éléments fournis et en montrant les

insuffisances. Il est productif et formateur pour les élèves d'établir un rapport entre leur travail, leurs idées, et les apports de l'érudition. Ils se confrontent ainsi aux leçons et aux références livresques de manière plus réelle, en outre cela démystifie la matière enseignée, montrant que la connaissance ne sort pas des livres ou de la tête du maître, mais de chacun.

Exemples

Ces diverses propositions, émanant des enseignants et des élèves, ont été utilisées en classe, elles sont destinées à illustrer nos propos et refléter la réalité de l'exercice, mais n'ont aucune prétention d'idéalité.

Exemples de questions

- 1** Faut-il être gentil avec son copain ?
- 2** Pourquoi fait-on un métier ?
- 3** Pourquoi y a-t-il des règles ?
- 4** Quelle est la différence entre une fille et un garçon ?
- 5** À quoi sert de connaître ?

Exemples d'hypothèses

- 1** *À quoi servent les débats en classe ?*
 - a. Ça sert à se remplir d'idées.
 - b. Ça nous permet de nous défendre avec les mots.
 - c. Ça sert à partager et à mélanger nos idées.
 - d. Ça sert à apprendre ce que l'on ne sait pas.
 - e. Ça sert à mieux se parler.
- 2** *Pourquoi fait-on un métier ?*
 - a. Pour gagner de l'argent.
 - b. Pour rendre service aux gens.
 - c. Pour ne pas avoir à tout faire et tout savoir tout seul.
 - d. Pour se sentir bien parce qu'on a un travail.
 - e. Pour nourrir sa famille.

3 L'homme est-il un animal ?

- a. Non, parce que les animaux ne s'habillent pas.
- b. Non, parce que nous n'avons pas de plumes ou de poils.
- c. Oui, parce qu'il y a très longtemps, les hommes étaient des singes.
- d. Oui, parce que nous aussi on mange d'autres animaux.
- e. Oui, parce que les animaux ont une tête, des bras, des jambes comme nous.
- f. Oui, parce que les animaux ont un cœur et ils sont vivants.

Exemples de questions recevables et non recevables

Hypothèse: On apprend un métier pour gagner de l'argent.

Questions:

1 Pourquoi on apprend un métier ?

Inutile: cette question a déjà eu sa réponse.

2 C'est pas pour rendre service aux gens que l'on apprend un métier ?

Fausse: affirmation déguisée, on sait ce que pense le questionneur. Il s'agit d'une nouvelle idée.

3 Est-ce qu'il y a des gens qui n'ont pas de travail ?

Inutile: hors sujet, car sans rapport explicite avec l'hypothèse exprimée.

4 C'est quoi un métier ?

Appel à définition: à éviter ou ne pas en abuser, trop facile, le questionneur ne s'engage pas et l'on peut ainsi questionner chacun des termes de l'hypothèse.

5 Est-ce qu'un métier, c'est pour rester avec sa famille ?

Question obscure: l'auteur doit refaire sa question, ou demander de l'aide, voir si quelqu'un le comprend et peut l'aider à reformuler.

6 Pourquoi faut-il gagner de l'argent ?

Question porteuse: elle incite à penser plus avant le souhait de gagner de l'argent.

7 Est-ce que l'argent, ça rend heureux ?

Question porteuse: elle oblige à problématiser la réponse en pensant aux limites de l'hypothèse.

Enjeux

Des hypothèses émises dans « Exemples d'hypothèses, 2 », on pourrait voir émerger les enjeux suivants :

1 Pourquoi fait-on un métier ?

- a. Pour gagner de l'argent.
- b. Pour rendre service aux gens.
- c. Pour ne pas avoir à tout faire et tout savoir tout seul.
- d. Pour se sentir bien parce qu'on a un travail.
- e. Pour nourrir sa famille.

L'hypothèse a. peut s'opposer aux *hypothèses b. et e.* , car dans a. on pense plus à soi plus qu'aux autres.

L'hypothèse b. s'oppose à *l'hypothèse e.* car on pense à plus de gens dans *b.* que dans *e.* .

L'hypothèse b. s'oppose à *l'hypothèse d.* parce que dans *b.* on veut faire quelque chose, alors que dans *d.* on veut juste se sentir bien.

L'hypothèse c. s'oppose à *l'hypothèse b.* car dans *b.* on pense à ce qu'on peut faire pour les autres, tandis que dans *c.* on pense à ce que les autres peuvent faire pour nous.

Résumé

Le « Questionnement mutuel » est un exercice collectif, qui consiste à creuser en commun une question donnée en proposant des réponses sous forme d'hypothèses, en les développant ou en les modifiant grâce à des interrogations pertinentes, et en comparant ces diverses réponses pour en extraire les enjeux plus fondamentaux.

Le travail à effectuer se porte sur les points suivants : approfondir une question, produire des idées, les articuler précisément et clairement, produire des questions subsidiaires et y répondre, écouter l'autre, assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées, synthétiser ou analyser l'ensemble du travail.

Pistes supplémentaires

En guise de préliminaires, deux exercices courts peuvent être proposés.

Premièrement, à la question initiale, chaque élève doit rédiger trois réponses différentes.

Deuxièmement, pour une hypothèse donnée, chaque élève doit rédiger trois questions différentes. Ces diverses propositions peuvent ensuite être comparées et discutées oralement. Pour les classes où les élèves ne savent pas encore écrire, quelques élèves d'autres niveaux peuvent être recrutés comme secrétaires de séance.

Un exercice par écrit, plus complet, peut être proposé en guise d'initiation ou de complément à ce type d'atelier. À la question posée par l'enseignant, chaque élève doit répondre, brièvement, sur une feuille volante.

Chacun passe ensuite sa feuille à son voisin, qui doit interroger la réponse proposée.

L'élève reprend sa feuille puis répond à la question. Un deuxième voisin pose une nouvelle question sur la réponse initiale. L'élève répond à nouveau. La procédure se répète une troisième fois. Chaque élève est invité à analyser le résultat de ces échanges sur sa réponse initiale: son idée a-t-elle changé? A-t-elle été précisée? Quelle est la nature du changement? Réponses et questions concordent-elles? Le sujet est-il traité? Une discussion plénière s'installe ensuite afin de discuter quelques copies, ou bien l'enseignant produira lui-même quelques analyses de copies.

Autre exercice, écrit ou oral: chaque élève produit une réponse écrite à la question initiale. Un tour de table est effectué, où chaque élève lit sa réponse. Chacun doit poser par écrit une question à un camarade, qu'il choisit lui-même. Le travail sur les questions et réponses s'effectue ensuite oralement, un élève à la fois. Ou bien chacun est invité à choisir deux réponses à la question initiale, qui paraissent s'opposer, afin d'analyser leurs enjeux.

Dans ces différents cas de figure, l'enseignant peut choisir de se concentrer sur un aspect spécifique du travail. Le recours à l'écrit a un avantage: chacun doit s'investir d'emblée, et l'enseignant n'a pas à attendre que se lève une main « courageuse ».

3. Travail sur texte

L'exercice du travail sur texte ressemble certainement à ce que certains enseignants pratiquent déjà avec leurs élèves, de manière plus ou moins formalisée. Exercice de lecture, il se fonde sur l'idée qu'un des fondements de tout enseignement est d'apprendre à lire, que ce soit un livre, le monde ou l'existence. Notre travail est ici d'effectuer une lecture « rapprochée » du texte, de produire des analyses et de comparer leurs enjeux.

3.1. Déroulement initial

Un texte court (une page ou deux) est distribué à l'avance aux participants. Texte d'auteur (conte, fable, article journalistique ou autre), texte d'enseignant ou texte d'élève: selon la nature du texte, les enjeux et le travail se modifieront peut-être quelque peu. Les élèves le lisent et y réfléchissent, sans nécessairement connaître le nom de l'auteur, l'origine ou la nature du texte, bien que cela ne constitue nullement une règle. Bien entendu, le texte doit se contenir suffisamment lui-même pour ne pas avoir à se référer à tout instant à une autorité ou des références extérieures. Il doit manifester adéquatement sa propre vérité, son propre contenu.

3.2. Interprétations

La séance commence par une lecture à voix haute, où l'on tentera d'exiger du lecteur un rendu intelligent des articulations, quelque peu théâtralisé, afin de donner vie au texte et s'en rapprocher. Cette lecture sera effectuée par un seul élève, ou partagée par toute la classe à raison d'une phrase par élève. Cette lecture n'est pas indispensable, elle peut même être gênante si le texte est un peu long, mais elle permet d'offrir une bonne mise en condition. S'il s'agit de petites classes, non encore lectrices, l'enseignant lira à plusieurs reprises le texte, afin que les élèves s'imprègnent suffisamment du donné.

S'ensuit un tour de table, systématique ou non, où l'on entendra naturellement un certain nombre d'interprétations possibles – et impossibles – du texte. Lors de cet exercice, l'enseignant retiendra « courageusement » ses envies de bondir dès qu'il remarquera des « erreurs » de lecture ou de grossiers contresens. Il est essentiel que l'erreur s'exprime sans crainte de représailles, à l'instar de l'opinion qui sans cela ne serait jamais travaillée. N'oublions pas la mise en garde de Hegel: « La peur de l'erreur est la première erreur ». Sinon, la crainte du jugement extérieur empêchera les élèves les plus timides

de s'exprimer, et incitera les plus malins à paraphraser ce qu'ils percevront comme l'articulation de la vérité du moment, celle du pouvoir en place, plutôt que de se poser de véritables questions. Ce qui n'exclut en rien, bien au contraire, le traitement de l'erreur : il en sera facilité.

3.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant se doit, comme pour tout débat formalisé, de devenir un animateur, même si ce mot, mal connoté, le hérisse quelque peu, ou un guide s'il préfère. Son rôle est de mettre en évidence à la fois les propos de chacun et ceux de l'ensemble du groupe. Ceci s'effectuera par le type d'interventions suivantes. Il sollicitera des précisions si une lecture particulière ne lui paraît pas totalement claire, ou si un aspect donné mérite d'être quelque peu développé. Il réclamera des explications s'il identifie dans une lecture spécifique des contradictions intrinsèques, sans se soucier de ce qu'il considère comme la justesse ou la véracité du propos. De temps à autre, il reformulera, ou synthétisera le propos exprimé, afin d'en faire ressortir l'essentiel, tout en vérifiant auprès de la personne concernée si c'est bien cela qu'elle a voulu dire. Il doit en ces moments-là faire la part des choses entre parler à la place du participant et l'aider à préciser son intention. Pour éviter le piège de « parler pour l'élève », il préférera inciter l'élève à terminer lui-même son propos, à le rendre plus concis, ou bien à solliciter de l'aide auprès d'un de ses camarades. L'enseignant demandera de justifier telle ou telle interprétation au moyen de citations précises du texte, sur lesquelles un débat pourra s'installer. Une mise en garde est nécessaire contre l'idée qu'une hypothèse de lecture est justifiée par la totalité du texte sans pouvoir citer un passage particulier : il s'agit là de l'argument classique de l'élève qui tente, consciemment ou non, d'éviter de se confronter réellement au texte en prétextant une « globalité » du texte. Puis

l'enseignant juxtaposera au fur et à mesure, ou à la fin du tour de table, les lectures aux différences les plus criantes, en les soulignant, pour faire émerger les aspects les plus contradictoires du processus en cours. Présentée comme un jeu, cette situation devrait titiller quelque peu les participants.

Au fil de la pratique, l'enseignant incitera les participants à prendre part à ce processus en les autorisant ou en les encourageant eux aussi à pratiquer ces diverses interrogations. D'autant plus qu'avec la réitération des ateliers, les uns et les autres commenceront à appréhender ce jeu de questionnement, qu'ils prendront peu à peu en charge. En le pratiquant avec leurs camarades, ils commenceront à se l'appliquer à eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils s'habitueront à interroger leurs propres articulations de pensée. Si un participant exprime une réelle difficulté avec le texte au point de n'oser rien dire, l'enseignant lui proposera de tenter d'expliquer cette difficulté, ou encore de prendre une ou deux phrases au hasard – celles qui le frappent plus spécialement ou celles qui lui paraissent les plus hermétiques –, qu'il commentera dans la mesure de ses possibilités. D'autres pourront l'aider dans ce processus.

Mentionnons que les paroles les plus hésitantes ne sont pas pour autant les moins pertinentes. Le tout est d'apprendre à poser des questions ouvertes, pour libérer l'élève de la crainte de l'autorité extérieure, que ce soit celle du maître ou celle de ses pairs. Il est important de noter que l'enseignant doit imposer au groupe le même respect de la parole singulière qu'il s'impose à lui-même, ce qui est particulièrement important – et difficile parfois – avec de jeunes enfants, parfois peu habitués ou réfractaires à ce type de « self-control ».

3.4. Confronter les perspectives

Dès la fin du tour de table, ou à la fin de la période consacrée à cette partie de l'exercice, commencera le second moment, que l'on peut nommer confrontation des perspectives. Bien

qu'à un certain degré, cet aspect du travail ait sans doute déjà commencé, car certains participants auront certainement profité de leur prise de parole initiale pour prendre à contre-pied ou critiquer les idées exprimées avant les leurs. Cette partie servira à condenser les problématiques : l'enseignant obligera au maximum les intervenants à resserrer leurs divers propos afin de prendre en charge les enjeux principaux de la discussion, qui seront généralement ceux du texte, sans pour autant empêcher le surgissement de nouvelles problématiques, dans la mesure où elles entretiendront un rapport assez proche au sujet. Il pourra de la même manière tenter l'ouverture de certaines pistes porteuses qui auront été soulevées, et sur lesquelles la parole est passée trop vite. Il doit être à l'affût de toute ébauche de pensée, de toute intuition inexploitée. Par exemple il soulignera une phrase articulée sans aucun développement, en sollicitant des réactions. Tout autant d'ailleurs sur une perspective qui lui paraîtra toucher à l'essentiel, que sur une autre qui lui semblera au contraire tomber dans la méprise ou l'inexactitude, espérant ainsi provoquer des réactions.

Une modalité spécifique de cet exercice est la production par l'élève d'une phrase unique, destinée à résumer l'essentiel du texte. Plus facile, on peut aussi demander de déterminer la phrase la plus importante ou la plus significative du texte. Ces demandes invitent l'élève à discriminer les idées et à hiérarchiser sa propre pensée, à séparer le primordial de l'accessoire. Ces différentes phrases, accompagnées d'une citation ou d'un bref argument les soutenant, seront inscrites au tableau et comparées entre elles, débattues, afin de cerner les différents enjeux d'interprétation, à l'instar du « Questionnement mutuel ».

Autre exercice important à proposer : l'enseignant demandera à chaque participant s'il se pense d'accord ou pas avec ce que le texte affirme, afin qu'il conçoive sa propre position et la justifie. En cas de désaccord, le participant devra imaginer ce que l'auteur aurait répondu à son objection. Cette navette entre l'auteur et son lecteur sort le texte de sa gangue objective

et intouchable, permettant à la fois une appropriation personnelle des enjeux et une distanciation de soi.

Il est à noter que ce type de méthode suscitera parfois une certaine angoisse chez l'élève, habitué à des réponses toutes prêtes et à des explications de texte « officielles », dépourvues d'ambiguïté ou de contradictions. Il s'agira pourtant de maintenir la tension ainsi générée, tout en restant encourageant afin de donner confiance aux capacités intellectuelles individuelles. D'une certaine manière, cette situation correspond mieux qu'un cours magistral à la réalité, à la fois celle de l'examen et celle de la vie, puisque rien n'est jamais donné d'avance.

3.5. La « vérité » du texte

L'enseignant sera surpris – s'il en a la patience – de voir que bien des fausses pistes se rectifieront d'elles-mêmes, par le travail du groupe, rectifications nettement plus gratifiantes que s'il les avait effectuées lui-même, en usant de sa maîtrise et de son autorité. Sans compter que les aléas et divers détours de la discussion seront sans aucun doute plus stimulants intellectuellement pour lui que s'il s'était cantonné à développer directement ses propres idées sur la question. Il verra le texte étudié prendre une sorte de nouvelle vie, car chaque séance de lecture d'un même texte s'avèrera unique et vivifiante : le plus brillant des monologues ne remplacera jamais le côté riche et productif de la multiplicité et de l'échange. Il devra pour la même raison solliciter sa propre créativité et interroger l'ampleur de son appréhension du texte, pour mettre en œuvre une telle pratique. Ce qui pourra générer chez lui aussi un léger sentiment d'angoisse, mais procurera également de grandes joies si l'insécurité liée à la prise de risque est suffisamment assumée.

De toute façon, il n'abandonne pas son rôle d'enseignant au sens traditionnel du terme, car à l'occasion de la conclusion, ou préférablement à un autre moment de classe, il trouvera l'occasion de rectifier un certain nombre de points qui lui paraîtront indispensables à la bonne compréhension du texte étudié. Si

nécessaire, il produira à cette occasion une sorte de courte analyse sur les moments importants du travail effectué, mettant au jour des enjeux méthodologiques et thématiques, développement qui pour les auditeurs s'effectuera dans une ambiance beaucoup plus propice à l'écoute et à l'appropriation. D'une part, l'enseignant aura saisi plus précisément la nature des difficultés que présente le texte étudié pour les lecteurs auxquels il sera confronté. D'autre part, les auditeurs seront plus enclins à écouter ses propos dans la mesure où ils auront établi un lien plus personnel et substantiel au texte, et se sentiront partie prenante du débat en cours. Quant au contexte, celui de l'auteur, d'une époque, du type de texte, peut-être en aura-t-il été question, peut-être l'enseignant en aura-t-il glissé un mot au cours de la discussion, peut-être des participants plus préparés que d'autres en auront-ils parlé, mais quoi qu'il en soit, l'enseignant pourra décider d'introduire un certain nombre d'informations en fin de session, qui remettront les choses en perspective et serviront de conclusion à cette lecture-réflexion.

Travail sur Cendrillon

Morale de l'histoire : Hypothèses

1 *Pour être heureux, il faut trouver quelqu'un qui nous aime.*

Cendrillon est devenue heureuse lorsqu'elle a trouvé son prince charmant.

2 *Quand on est seul on ne sait pas comment résoudre les problèmes.*

Cendrillon est embêtée jusqu'au moment où sa marraine vient l'aider.

3 *Si on est patient, les problèmes seront résolus.*

Cendrillon a fini par devenir heureuse alors qu'elle ne l'était pas au début.

Enjeux

Comment devient-on heureux ? Parce que quelqu'un nous aime, parce que quelqu'un nous aide, ou parce qu'on est patient. Dans les deux premiers cas, cela dépend des autres, dans le troisième, cela dépend de nous. Dans le premier cas, nous sommes liés à l'autre par des sentiments, dans le second par l'utilité.

Résumé

Le « Travail sur texte » est un exercice collectif, qui consiste à creuser en commun un texte donné en proposant des hypothèses de lectures, en les justifiant, en les développant ou en les modifiant grâce à des interrogations pertinentes, et en comparant ces diverses réponses pour en extraire les enjeux les plus fondamentaux.

Le travail à effectuer se porte sur les points suivants : approfondir la compréhension d'un texte, produire des idées, les articuler précisément et clairement, produire des questions subsidiaires et y répondre, écouter l'autre, assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées, synthétiser ou analyser l'ensemble du travail.

Pistes

En guise de préliminaires, deux exercices courts peuvent être proposés.

– Après lecture du texte, chaque élève doit rédiger par écrit une phrase qui capture l'idée principale du texte et deux autres phrases qui rendent compte de deux idées annexes, en justifiant ces choix.

– Pour une hypothèse donnée de lecture, chaque élève doit produire par écrit trois questions ou objections différentes. Ces diverses propositions sont ensuite comparées et discutées oralement.

Un exercice écrit, plus complet, peut être proposé en guise d'initiation ou de complément à ce type d'atelier. Après lecture du texte, chaque élève doit répondre, brièvement, sur une feuille volante à la question : « Quelle est l'idée principale de ce texte ? » et citer un passage spécifique en guise de preuve. Chacun passe ensuite sa feuille à son voisin, qui questionne la réponse proposée ou lui offre une objection. L'élève reprend sa feuille puis répond à la question ou à l'objection. Un deuxième voisin pose une nouvelle question sur la réponse initiale ou propose une nouvelle objection. L'élève répond à nouveau. La procédure se répète une troisième fois. Chaque élève est invité à analyser le résultat de ces échanges sur sa réponse initiale : son idée a-t-elle changé ? A-t-elle été précisée ? Quelle est la nature du changement ? Réponses et questions, réponses et objections concordent-elles ? Le texte est-il correctement analysé ? Une discussion plénière s'installe ensuite afin de discuter quelques copies, ou bien l'enseignant produit lui-même quelques analyses de copies.

Autre exercice, écrit ou oral : chaque élève produit par écrit une hypothèse de lecture, citation à l'appui. Un tour de table est effectué, où chaque élève lit sa réponse. Chacun pose par écrit une question ou une objection à un camarade, qu'il choisit lui-même. Le travail sur les questions ou objections et réponses s'effectue ensuite oralement, un élève à la fois. Ou bien chacun est invité à choisir deux thèses, qui se distinguent ou paraissent s'opposer, afin d'analyser leurs enjeux.

Dans ces différents cas de figure, l'enseignant peut choisir de se concentrer sur un aspect spécifique du travail. Le recours à l'écrit a un avantage : chacun doit s'investir de fait, et l'enseignant n'a pas à attendre que se lève une main « courageuse ».

4. L'exercice de la narration

Dans le travail scolaire, dans la réflexion, l'exemple a souvent un statut incertain. Souvent absent, sous-estimé ou mal employé, en fin de compte on ne sait plus trop s'il est superflu, s'il se suffit à lui-même, s'il sert de décoration ou de remplissage, s'il explique ou s'il prouve, s'il pose un problème ou s'il l'illustre. On pourra toujours s'essayer à décortiquer et comparer ces différentes valeurs de l'exemple, commenter leurs importances respectives, mais dans l'exercice que nous proposons il s'agit plutôt d'inviter le participant à mettre la main à la pâte en travaillant l'exemple au travers d'une procédure spécifique de discussion et d'analyse qui le fera réfléchir sur son énonciation, son choix, son utilisation et son sens.

4.1. Déroulement initial

Comme pour une discussion plus classique, il s'agit tout d'abord de choisir et d'articuler un sujet, sous la forme d'une question, d'une affirmation ou d'un simple thème, choix qui selon les besoins sera effectué par l'animateur ou les participants – au moyen d'une liste de propositions et d'un vote – avant ou pendant l'atelier. Ceci implique aussi de déterminer si les participants peuvent ou doivent préparer leur intervention avant de venir à la séance ou si l'on se contente d'improviser. Un temps de travail peut être utilement consacré uniquement à la rédaction d'un tel exemple. Mentionnons que cet exercice risque de nécessiter un temps de réalisation assez

conséquent, qui pourra donc s'étaler sur plus d'une séance. Il est également possible de se consacrer uniquement à certains aspects du travail.

Une fois le sujet choisi, tous les participants seront invités à produire une narration censée illustrer le sujet. En gros, une narration doit relater un événement particulier. Pour différentes raisons, l'exemple se présentera toujours sous la forme d'un cas spécifique. Le principal avantage de cette règle deviendra plus évident par la suite, mais disons qu'elle permet entre autres d'interroger la cohérence et la légitimité du cas dans son cadre événementiel et conceptuel. Une manière simple de présenter l'exigence est de dire que la narration doit pouvoir commencer par les termes consacrés « Il était une fois... » ou encore « Par un bel après-midi d'été... ».

Dans sa phase initiale, la narration ne doit pas s'accompagner de commentaires ou d'explications. Toute transgression de cette règle sera initialement relevée par l'animateur, et par la suite, dans la mesure du possible et de préférence, par les participants. D'entrée de jeu, l'assemblée des participants est d'ailleurs appelée à former une sorte de jury dont les membres garantiront le bon respect des règles de fonctionnement. Tout participant peut donc objecter à telle ou telle parole qui lui semble ne pas correspondre à l'exigence du moment. D'autant plus que cet exercice comprend des phases bien spécifiques où évoluent les exigences quant à la nature du discours. Toute objection devra être justifiée, d'autres commentaires seront formulés, confirmant ou infirmant l'objection ; toute contestation se conclura par un vote, la majorité simple emportant la décision d'acceptation ou de rejet.

La narration portera, par exemple, sur un événement vécu par le narrateur, ou par une tierce personne connue directement ou indirectement, sur une fiction tirée d'un ouvrage ou d'un film, voire sur des circonstances complètement inventées par leur auteur. D'ailleurs le narrateur n'aura pas à annoncer l'origine ou la nature de son histoire, qui peut être un mélange de réalité et de fiction. Il en assumera pleinement les termes,

nul ne pouvant lui objecter des faits extérieurs ou une autre version de l'histoire dans la mesure où cette dernière est déjà connue. De la même manière, spécifions que dans cette partie de l'exercice, aucune objection ne peut être adressée quant au fond, que ce soit pour déclarer un hors sujet, un accord ou un désaccord ou même une incohérence. Les deux seules objections légitimes, celles qui s'effectuent en général ici, portent sur le statut narratif de ce qui est raconté, ainsi que sur la présence de commentaires. Ces deux objections courantes montrent deux difficultés sur lesquelles il s'agit de travailler : premièrement, celle de penser le singulier plutôt que la généralité, deuxièmement, celle de relater l'événement séparé tant bien que mal de son explication et de sa conclusion. Ces exigences, tout à fait arbitraires, permettent néanmoins aux participants de prendre conscience de la nature de leur discours et de déterminer volontairement le cours de leur parole.

Une crainte fréquemment exprimée quant à cet exercice consiste à douter de la capacité du groupe à générer divers exemples narratifs. Doute émanant tant de l'animateur que des participants eux-mêmes. Empiriquement, disons que sur un sujet d'intérêt général, tout groupe donné arrivera inévitablement à produire un certain nombre de narrations. Bien entendu, comme toujours avec ce genre d'exercice, il s'agit d'être patient, de dédramatiser l'affaire, de croire à la capacité créatrice de l'être humain et de ne pas s'attendre nécessairement à de l'incroyable et du merveilleux. On pourra être surpris du travail accompli avec une histoire simple de quatre ou cinq phrases.

4.2. Choix de la narration

Une liste de cinq à dix histoires sera établie, chacune dotée d'un titre inscrit au tableau, voire accompagnée d'un court résumé. La classe devra choisir laquelle d'entre elles correspond le mieux au sujet en question, l'éclaire de la manière la plus intéressante. Une discussion s'engagera où

chacun – ou quelques-uns selon le nombre de participants et le temps imparti – exprimera sa préférence et les raisons qui la motivent. On choisira deux ou trois narrations si elles paraissent se valoir, ou critiquer des narrations qui semblent ne pas convenir. Il est important de spécifier que les critères premiers de jugement ne sont ni l'originalité de l'histoire, ni sa qualité narrative, ni sa conclusion implicite, ni son charme, ni sa dimension de vérité, mais principalement son rapport au contenu. Les arguments de choix et d'exclusion porteront principalement sur la capacité de la narration en question d'éclairer le sujet étudié, sur le sens qu'elle engendre, plutôt que sur ces critères plus esthétiques. À moins, là encore, de décider d'orienter l'atelier dans une autre direction.

Les participants seront tentés de choisir l'histoire qui leur paraît jolie, celle dont l'esprit leur convient ou celle qui leur parle le plus. La difficulté sera de faire passer l'élève au stade du métanarratif, ce qui posera divers problèmes, variant quelque peu selon les âges, problèmes qu'il s'agira d'identifier et de traiter, en prenant son temps, au fil des exercices. L'exigence est ici d'émerger de la sensibilité immédiate pour entrer dans l'entendement et la conceptualisation. Afin de mieux élaborer un choix collectif, les arguments principaux défendant ou critiquant chaque narration seront inscrits au tableau. À la fin de ce tour de table, un vote se tiendra afin de déterminer l'histoire qui convient le mieux au sujet étudié. Cette partie de l'exercice aura permis de travailler sur le rapport entre l'exemple et le sujet à traiter, montrant la difficulté de penser les enjeux conceptuels d'une narration, la métanarration.

4.3. Étude de la narration

Une fois la narration sélectionnée, son auteur devra à nouveau la raconter afin que chacun se remémore les éléments qui la composent. Après quoi les participants seront invités à questionner le narrateur, exclusivement sur

les détails factuels. Le « jury » joue dans cette partie un rôle important qui consiste à surveiller en permanence la nature des questions et des réponses. Toute possible transgression devra être signalée, le rejet d'un propos devant être argumenté et soumis à l'approbation de groupe. Ici, il s'agit principalement de distinguer ce qui tient du factuel de ce qui tient de l'opinion ou du jugement, distinguer ce qui est une précision légitime de ce qui implique un changement important des données, distinguer ce qui représente une réponse de ce qui élude la question, distinguer ce qui se contente de répondre précisément à la question de ce qui en profite pour aborder ou introduire d'autres éléments. Là encore, tout différend sera tranché par un vote à la majorité après un débat minimal. La difficulté principale réside dans le fait que l'auteur est responsable de son histoire, qu'il en choisit arbitrairement les termes, et qu'il est donc parfois difficile de discerner le factuel de l'interprétatif. À ce sujet, il faudra admettre, après argumentation, le pouvoir momentané du groupe en ce qui a trait à l'acceptation ou au refus d'une parole. Non pas parce que le groupe détient en tant que tel une quelconque vérité infaillible, mais parce que l'enjeu d'une discussion consiste à tenter de restreindre l'arbitraire sans pour autant prétendre l'éliminer.

Une fois la discussion sur les éléments factuels achevée, par épuisement des questions ou par interruption de l'animateur, s'instaurera la partie analytique. La parole appartient d'abord à l'auteur de l'histoire, qui en analysera les enjeux, la conclusion et le rapport au sujet étudié: que nous dit cette histoire à propos de la question traitée? Une fois son analyse terminée, d'autres participants seront invités à prendre la parole. Trois types d'intervention sont alors possibles: premièrement une question adressée à l'auteur d'une analyse ou hypothèse de lecture, deuxièmement une nouvelle hypothèse de lecture, troisièmement la formulation des enjeux entre diverses hypothèses de lecture, une comparaison entre deux idées ou plus.

Avant de s'exprimer, tout intervenant devra de préférence, si possible, annoncer la nature de son intervention : question, hypothèse (idée), ou enjeux (comparaison). L'exigence de l'annonce préalable oblige l'intervenant à être conscient du discours qu'il s'apprête à tenir, ce qui n'est pas toujours évident. Cet engagement évite entre autres une pensée qui s'exprime sans nécessairement déterminer son but, sans penser son rôle et surtout sans se penser dans le rapport à ce qui a déjà été énoncé. Le monologue, flux de conscience ou pensée associative, doit ici être exclus puisque l'exercice implique de penser ensemble, au moyen de la construction d'un dialogue. Dans ce contexte, l'autre doit toujours être présent dans la pensée et le discours ; le discours commun, en dépit de sa multiplicité et son éclatement relatif, se trouve au centre de la réflexion, ce qui oblige à maintenir une sorte de fil conducteur, exigence permanente de recentrage et de concentration.

Souvent, le participant qui demande à intervenir ignore la raison d'être de son discours. Une idée lui est venue qu'il tient à exprimer, mais il ne sait pas encore ce qu'il veut en faire. Soit il oublie les règles du jeu et commence à parler sans préciser la nature de son discours, auquel cas, si possible, l'animateur l'interrompra pour exiger l'annonce préalable, soit il démarre en annonçant une catégorie pour la modifier en cours de discours, soit encore une fois terminé, réalisant qu'il n'a pas tenu son engagement, il recatégorise son discours. L'assemblée des participants doit, bien entendu, jouer ici aussi son rôle de jury, afin d'objecter au besoin, si l'annonce a été transgressée. La difficulté principale pour l'intervenant est de penser simultanément sur deux plans : celui du discours, et celui du métadiscours, c'est-à-dire penser son discours en même temps que penser la nature et la raison d'être du discours, ou encore penser la nature ou raison d'être avant d'articuler le discours. Les difficultés rencontrées le conduiront à mieux comprendre son propre fonctionnement intellectuel.

4.4. Les enjeux

Les distinctions entre les types de discours ne sont pas purement formelles, elles incarnent des différences substantielles quant à leur fond et leur fonction. Nous nous sommes déjà arrêtés sur les hypothèses et les questions, examinons un instant la nature et l'émergence de ce que nous nommons les enjeux.

Cerner les enjeux entre deux ou plusieurs hypothèses représente le type d'intervention le plus difficile, car le plus abstrait, le plus complexe : il demande de penser au moins deux idées à la fois. Il représente le métadiscours par excellence, puisqu'il s'agit de déterminer la nature précise de l'opposition ou du rapport entre deux hypothèses, en ce qu'elles détiennent de plus fondamental sur le plan de leur substance. Par exemple, signaler en des termes adaptés l'opposition entre des présupposés objectifs ou subjectifs, égocentriques ou altruistes, matérialistes ou idéalistes, métaphysiques ou politiques, entre différentes visions de l'homme ou de la société, qui renvoient bien souvent aux grandes antinomies de la philosophie. Tenter l'identification de ces présupposés habituera les participants à discerner la parole implicite, le non-dit d'une analyse, en entrevoyant comment tels ou tels discours découlent naturellement de tels ou tels présupposés, présupposés souvent ignorés par ceux qui les véhiculent.

Le premier à tenter cette analyse des enjeux est celui qui vient d'exprimer une nouvelle hypothèse, censément nouvelle et différente : si ce n'est déjà fait, il sera invité à discerner la différence supposée entre son discours et le (ou les) précédent(s). La plupart du temps, il n'y arrivera pas immédiatement, auquel cas l'animateur passera à une autre intervention. Plus souvent ce seront les autres, les observateurs, qui réussiront le mieux cet exercice, pour la bonne raison que celui qui exprime sa différence se trouve trop pris dans l'immédiat de son discours, par la conviction et le sentiment d'évidence qui l'animent, et qu'il n'est pas habitué à identifier ses propres présupposés intellec-

tuels. Le niveau de pensée et d'expression exigé ici peut aussi se nommer pour raisons pédagogiques « le premier étage » en opposition au « rez-de-chaussée » de l'opinion et de l'analyse habituelle. Il s'agit en effet d'aller en amont dans la matrice intellectuelle, d'entrer en un processus anagogique qui permet d'identifier les schémas structurels, pour entrevoir une sorte « d'espace de phase » de l'esprit individuel.

Parfois, en un premier exercice, selon les groupes, il ne sera pas réellement possible de générer l'identification des enjeux. L'animateur pourra alors choisir de le faire lui-même en guise de conclusion, sans trancher, bien entendu, sur la validité comparative des présupposés, ce qui n'aurait ici aucun sens. Quoi qu'il en soit, il devra s'assurer que les participants ont réalisé de quelle manière les divers présupposés qualifient différemment la narration et sa relation au sujet à traiter.

Mise à part la dernière étape (les enjeux), la difficulté principale à laquelle devra être attentif l'animateur sera la capacité des participants à suivre les différentes parties de cet exercice. En effet, il s'agit de passer à tout moment du discours narratif au discours analytique, de la question à l'affirmation, de l'analyse à la méta-analyse, de l'exemple concret au sujet abstrait, de son propre discours à celui de l'autre et vice versa, ceci pendant deux heures, exigence de suivi du jeu et de concentration que certains peuvent avoir du mal à satisfaire. Aussi ne devra-t-il pas hésiter à rappeler périodiquement où en est la partie. Il doit garder présent à l'esprit que c'est précisément cette flexibilité de la pensée, sa conscience et sa maîtrise d'elle-même que doivent travailler et apprendre les participants.

Exemples de narration, analyses et enjeux
Question : Est-ce qu'il faut être gentil avec les copains ?

Narrations :

- a. Quand j'étais petite, j'avais une copine que j'aimais beaucoup. Mais un jour, j'ai été punie pour une faute qu'elle avait faite, et elle n'a rien dit. Je n'ai plus été copine avec elle.

Analyse 1 : Il faut apprendre à choisir des copines qui sont gentilles.

Analyse 2 : Il faut dire la vérité, même si ça ne plaît pas aux copines.

- b. J'avais une copine, mais un jour elle me parlait, un autre jour elle me disait : je ne te cause plus. J'en avais assez alors je lui ai dit que je ne lui causais plus, pendant une semaine. Depuis, elle est beaucoup plus gentille avec moi.

Analyse 1 : Il ne faut pas être trop gentil avec les copains.

Analyse 2 : Il faut faire aux copines ce qu'elles te font.

- c. J'ai un copain qui veut toujours que je l'aide en classe, même quand on n'a pas le droit. Mais quand il me demande de l'aider, je n'arrive pas à lui dire qu'il ne faut pas le faire. Alors maintenant, c'est toujours mon copain, mais je ne m'assieds pas avec lui.

Analyse 1 : Il faut être gentil avec son copain, mais pas tout le temps.

Analyse 2 : Un vrai copain ne devrait pas toujours demander quelque chose : ce n'est pas gentil.

Enjeux : Si on veut être gentil, est-ce qu'il faut être totalement gentil ? Avec les copains, est-ce qu'il faut faire comme eux ? Est-ce qu'il faut savoir choisir ses copains avant d'être gentil avec eux ?

Résumé

L'« Exercice de la narration » est un exercice collectif, qui consiste à creuser en commun une question donnée en citant des exemples spécifiques, que l'on analyse afin de produire des réponses sous forme d'hypothèse, en développant ou en modifiant ces hypothèses grâce à des interrogations pertinentes, et en comparant ces diverses réponses pour extraire les enjeux plus fondamentaux de la question initiale.

Le travail à effectuer se porte sur les points suivants : approfondir une question en citant des exemples, analyser ces exemples, produire des idées, les articuler précisément et clairement, produire des questions subsidiaires et y répondre, écouter l'autre, assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées, synthétiser ou analyser l'ensemble du travail.

Pistes

En guise de préliminaires, deux exercices courts peuvent être proposés.

- Suite à la question initiale, chaque élève doit rédiger un exemple et fournir deux analyses possibles de cet exemple.

- Pour un exemple donné, chaque élève doit produire par écrit deux analyses différentes et possibles. Ces diverses propositions peuvent ensuite être comparées et discutées oralement. Un exercice par écrit, plus complet, peut être proposé en guise d'initiation ou de complément à ce type d'atelier. Pour travailler la question posée par l'enseignant, chaque élève doit rédiger, brièvement, sur une feuille volante, un exemple spécifique, avec l'analyse qu'il en fait, afin de montrer comment cet exemple permet de répondre à la question initiale. Chacun passe ensuite sa feuille à son voisin, qui interroge alors l'exemple ou l'analyse proposée, formule une objection, ou encore suggère une nouvelle analyse.

L'élève reprend sa feuille puis répond à la question ou à l'objection. Un deuxième voisin pose une nouvelle question ou objection sur l'exemple et l'analyse de départ. L'élève répond à nouveau.

La procédure se répète une troisième fois. Chaque élève est invité à analyser le résultat de ces échanges sur sa réponse initiale: son exemple est-il approprié? Son analyse a-t-elle changé? A-t-elle été précisée? Quelle est la nature du changement? Réponses, questions et objections concordent-elles? Le sujet est-il traité? Une discussion plénière s'installe ensuite afin de discuter quelques copies, ou bien l'enseignant produit lui-même quelques analyses de copies.

Autre exercice, écrit ou oral: chaque élève produit par écrit un exemple pour illustrer la question initiale. Ce peut être un exemple réel ou fictif. Un tour de table est effectué, où chaque élève lit sa rédaction. Chacun doit poser par écrit une question à un camarade, qu'il choisit lui-même. Le travail sur les questions et réponses s'effectue ensuite oralement, un élève à la fois. Ou bien chacun est invité à choisir deux exemples proposés qui paraissent s'opposer, afin d'analyser leurs enjeux.

Dans ces différents cas de figure, l'enseignant peut choisir de se concentrer sur un aspect spécifique du travail. Le recours à l'écrit a un avantage: chacun doit s'investir de fait, l'élève a le temps de se préparer et il ne reste plus qu'à lire ce que l'on a rédigé.

5. Variantes

5.1. Exercice sur les personnages

Pour les plus petits (maternelle, CP, CE1) qui ont encore du mal à conceptualiser l'ensemble d'un texte, il est possible de commencer par un exercice de conceptualisation des

personnages. Pour cela, il s'agit de commencer par leur raconter une histoire ou de leur projeter un film, puis de leur demander de choisir un personnage, soit parce qu'ils le préfèrent, soit parce qu'ils ne l'aiment pas. Cette consigne exige des élèves d'exercer leur jugement et de s'engager existentiellement. En une seconde étape, ou dans la foulée, ils justifieront leur choix. Cette justification pourra prendre différentes formes. La plus immédiate pour les enfants consistera à vouloir relater des éléments narratifs qui les ont marqués. Ils auront en cela une tendance au « et puis, et puis, et puis... », qu'il s'agira de limiter en leur demandant de choisir un élément spécifique ou d'articuler une pensée synthétique. Ainsi, au lieu de raconter tout ce qu'a fait le héros, soit ils diront qu'il a vaincu le dragon, événement spécifique qui implique de faire un choix d'une partie du texte, soit qu'il a sauvé la vie de la princesse, synthèse qui résume l'aventure.

À ce point, certains enfants auront peut-être déjà émis un jugement qualifiant un des personnages: ils préféreront la princesse parce qu'elle est belle, le prince parce qu'il est courageux, le clown parce qu'il est drôle, ou n'aimeront pas la sorcière parce qu'elle est méchante. S'ils disent par exemple qu'ils n'aiment pas la sorcière parce qu'elle leur fait peur, il faudra les inviter à déterminer pourquoi elle leur fait peur, afin de ne pas en rester à une simple impression suscitée par le personnage. Il s'agira de s'assurer qu'ils qualifient ce personnage, qu'ils le pensent et le conceptualisent. Toutefois, il sera utile, une fois cette qualification effectuée, de citer un passage de la narration ou un résumé synthétique qui justifie le qualificatif: le prince est courageux parce qu'il a combattu le dragon, la sorcière est méchante parce qu'elle veut tuer la princesse qui ne lui a rien fait. Ceux qui savent lire pourront aussi montrer dans le texte le passage qu'ils ont utilisé. Quant aux enfants qui en sont restés à citer un passage, ils devront tenter de produire un qualificatif approprié pour le personnage en question, correspondant à l'élément narratif qu'ils auront évoqué. Il se peut qu'ils aient du mal à produire

un tel terme. Auquel cas, comme dans les autres exercices, ils demanderont de l'aide après avoir tenté en vain de formuler leur idée. Toutefois, afin de ne pas en rester à cette demande d'aide, plutôt passive bien que très importante, l'élève en question écoutera les différentes propositions de ses camarades et devra choisir celle qui lui paraît la plus adéquate.

Dans ces différents cas de figure, tout terme qualifiant choisi sera soumis au débat. L'enseignant pourra par exemple demander s'il y a une quelconque opposition au terme proposé. Tout élève pourra alors tenter d'expliquer ce qui ne va pas avec le terme choisi, ou en proposer un autre. Un vote de la classe pourra être sollicité, afin de voir où en sont les divers élèves et de confronter l'auteur du concept à ses camarades.

Ce vote peut avoir un rôle de sanction ou de simple consultation, selon le mode de fonctionnement que l'enseignant jugera préférable. Le rôle simplement consultatif nous paraît préférable, afin que l'élève apprenne à assumer sa propre pensée, y compris seul contre tous. De toute façon si « erreur » il y a, elle tendra en général à se régler d'elle-même, si ce n'est dans l'instant, ce sera au fur et à mesure de l'exercice. S'il y a une quelconque dissension, le principal sera de tenir un débat qui permettra d'approfondir la compréhension générale de l'histoire et de ses enjeux. Y compris parfois de réaliser que plusieurs lectures sont possibles, ce qui permettra de s'initier à la problématisation. Ainsi le héros qui joue un tour pour parvenir à ses fins pourra tour à tour se voir accusé d'être menteur et d'être malin. Ce paradoxe apparent, avec ses visions simultanément négatives et positives d'un même personnage, méritera un temps de réflexion qui permettra sans doute de soulever des échanges porteurs. Pour cela l'enseignant se devra d'insister sur l'aspect provocateur de ce constat, afin que chacun puisse en profiter et travaille le problème.

Ainsi, à travers le travail sur les personnages, à la fois en résumant leur rôle et en les qualifiant, chaque enfant apportera

sa contribution à la compréhension de l'histoire. Un schéma pourra être tracé sur le tableau, qui résumera l'ensemble des commentaires. Si des personnages ont été laissés de côté, en particulier s'ils sont importants, l'enseignant demandera à la classe de réaliser sur ces derniers un travail semblable à celui déjà effectué.

5.2. Liste de mots (classe difficile)

Une des difficultés posées par l'exercice, comme nous l'avons dit, repose sur le fait que la parole est contrôlée et qu'il n'est pas question de simplement interjeter ce qui passe par la tête, puisqu'il s'agit de construire, d'approfondir, d'argumenter, etc. Si quelques élèves éprouvent des difficultés à contrôler ainsi leur parole, ceci peut se régler assez facilement, dans la mesure où leurs camarades serviront de régulateur et viendront à leur secours, les seconds entraînant les premiers dans la démarche philosophique. Mais si une classe entière ou la majorité a du mal avec cette exigence, difficulté qui se manifeste par une certaine turbulence, quelque peu décourageante pour l'enseignant, il est une technique particulière, de nature progressive, qui peut s'avérer efficace. Au lieu de démarrer d'emblée avec une exigence formelle qui exige de produire des idées achevées et restreint l'expression, l'enseignant demandera de produire de simples mots sur le sujet, dont il dressera la liste sur le tableau, sans autres commentaires. L'enseignant aura toutefois la possibilité de questionner un élève quant à la pertinence de son mot par rapport au sujet. Ou encore un autre élève aura le droit de soulever une objection ou une question de compréhension, sans nécessairement insister lourdement sur la dimension analytique. Cette première période consistera en un moment de « déchargement » où chacun aura la possibilité de participer et contribuer au débat en exprimant ce qui lui trotte par la tête, puisqu'il s'agira de mobiliser de simples mots qui ne prennent guère de temps à prononcer et à écrire et ne présentent pas de difficulté majeure à formuler.

Après ce premier temps, qui peut prendre jusqu'à la moitié de la période allouée pour l'exercice, viendra le travail sur les mots, à l'aide de la liste notée au tableau qui constitue la trace écrite de ce qui a été produit. Il s'agira alors de découvrir soit des couples de mots ayant un potentiel contradictoire, soit des mots qui sont redondants parce qu'ils disent la même chose, soit encore des mots qui paraissent hors sujet. Cette étape d'analyse consistera pour chacun à repenser les mots fournis, dans leur rapport au sujet ainsi que dans leurs rapports entre eux. Ceci implique de repenser ces termes, pour les conceptualiser et les problématiser, puisque sur un même sujet des mots différents et même contradictoires seront présentés.

À chaque fois qu'un problème sera soulevé par un élève, un court débat s'ensuivra, dont le but sera par exemple de creuser et articuler une courte problématique. Il pourra parfois se terminer par un vote, afin que la classe tranche lorsqu'il s'agit de déterminer une solution unique comme le hors sujet.

Au fur et à mesure de l'exercice, la liste de mots se réduira avec les redondances et les hors sujets éliminés, et des couples ou groupes de mots seront identifiés qui permettront de structurer l'ensemble des commentaires sur le texte.

5.3. Citations de texte (classe difficile)

Il est parfois difficile pour un élève de produire une phrase qui résume l'idée d'un texte ou en donne la morale. Il est une autre manière de procéder, facilitant la tâche des élèves, qui consiste à choisir dans un texte donné une phrase avec la consigne suivante : « Quelle est la phrase qu'il faudrait choisir pour donner l'idée la plus importante de ce texte ? ». L'élève doit ensuite recopier cette phrase ou l'entourer sur un polycopié, et tenter (ou non) de rédiger une justification de son choix : quelques mots ou une simple phrase justifieront son choix, selon le degré d'exigence attendu par l'enseignant. Il sera conseillé à ce dernier de passer dans les rangs pour vérifier

ce que chacun rédige, afin que lorsque la partie suivante démarre, chacun ait bien respecté la consigne initiale.

Ensuite, différents modes de choix seront utilisés pour déterminer les phrases étudiées, car en une seule séance, les diverses sélections ne pourront pas être toutes travaillées, faute de temps. Si l'on accepte de s'en référer à l'arbitraire, les phrases ou les noms des élèves seront placés dans une boîte et tirés au hasard. La phrase choisie sera inscrite au tableau. Si une justification a été rédigée, elle sera aussi inscrite. Sinon, l'élève ayant choisi la phrase sera invité à en produire une, ou à demander de l'aide s'il semble avoir du mal à y arriver seul. Il devra toutefois avoir la possibilité d'accepter ou de refuser ce qui lui sera proposé par ses camarades.

Une fois la phrase et la justification inscrites, une première discussion s'instaurera, quant au choix et à sa justification, durant un temps déterminé. Cependant, afin que la discussion ne parte pas dans tous les sens, l'élève devra toujours préciser la nature de son intervention : est-ce pour soutenir ou critiquer ce choix, ou est-ce pour soutenir ou critiquer la justification. Toute autre considération parallèle ou secondaire, ne portant pas sur le problème immédiat, sera refusée. À moins de trouver une manière de faire un lien. N'oublions pas qu'il ne s'agit pas ici d'avoir simplement de bonnes idées, mais de construire la pensée. En guise de conclusion de ce moment déterminé, l'élève dont la proposition est étudiée pourra dire s'il modifie ou non quoi que ce soit à ce qui est écrit. On peut aussi demander à la classe de voter pour accepter ou non la validité de la proposition finale.

Puis une seconde proposition sera choisie, pour être à la fois analysée et comparée avec la proposition précédente. Une discussion s'instaurera à nouveau, pour creuser le contenu de la phrase, la justification, le rapport au texte, etc. Il sera plus spécifiquement demandé aux élèves de comparer la validité respective des deux phrases quant à l'ensemble du texte, et un choix pourra ou non être demandé. Le choix a parfois pour seule utilité de susciter des enjeux ludiques, mais parfois il peut

s'opposer au travail de problématisation. Comme toujours, le doigté de l'enseignant s'avèrera ici indispensable.

Au bout d'une séance, trois ou quatre propositions auront été étudiées, qui auront suffi à creuser le texte et faire émerger ses enjeux. Rien n'empêche néanmoins de poursuivre le travail durant une autre séance si le besoin s'en fait sentir. Mais on ne doit pas oublier que ce n'est pas tant le texte qui est au centre, que la capacité des élèves à formuler, analyser, problématiser, etc. Il pourra d'ailleurs être demandé aux élèves de terminer l'exercice par une analyse écrite individuelle du texte.

5.4. Œuvres d'art

Pour diverses raisons, un enseignant pourra décider de travailler à l'aide d'autres supports que le texte ou le narratif : par souci de variété, par sensibilité personnelle, pour un projet de classe artistique, etc. L'œuvre d'art, voire un simple objet pourra alors servir de point de départ de la réflexion. Toutefois, il est recommandé d'en utiliser au moins deux, car la comparaison facilite en général l'analyse, sans toutefois faire de ce conseil une règle absolue. Comme toujours, il est d'ailleurs recommandé d'essayer diverses procédures et de modifier périodiquement les règles et le fonctionnement.

Pour aider le travail et favoriser l'engagement de l'élève, il lui sera demandé de choisir celle des deux œuvres qu'il préfère, et de justifier cette préférence. La tendance initiale sera de dire « Parce que je l'aime mieux », « Parce qu'elle est plus belle » et autres commentaires généraux peu substantiels. Mais rapidement, en voyant la répétition de ce type de phrase, et parce que certains de ses camarades auront émis des commentaires plus conséquents, la majorité des élèves se risqueront à prolonger et préciser leur pensée. Ils tenteront alors de développer des appréciations esthétiques, sur les formes, les couleurs, l'harmonie, etc., sur la description du contenu, puis sur le sens de l'œuvre, sa nature et son intention. Il ne faudra toutefois pas s'étonner si certaines œuvres restent quelque peu hermé-

tiques aux élèves, et l'enseignant apprendra empiriquement à prévoir ce qui parle aux élèves et ce qui leur parle moins ; principe qui n'est pas moins valable pour les textes. Il pourra à ce sujet tenter par lui-même d'analyser les œuvres avant de les apporter en classe. De la même manière, il pourra à l'occasion donner quelques exemples d'analyse de son cru, afin d'initier les élèves à ce type d'exercice, surtout s'ils n'ont pas de culture en ce domaine. Toutefois il devra distinguer ces moments d'explication des moments de discussion, bien que rien ne l'empêche en un second temps d'analyser lui-même les œuvres que les élèves auront travaillées.

À l'instar du travail sur texte ou d'une question générale, il sera important de prendre une à une diverses analyses, afin que chacun prenne le temps de les comprendre, de les analyser, de les critiquer. Selon le contexte, les élèves rédigeront ou non leur choix et sa justification. Un premier choix justifié pourra ensuite être inscrit au tableau, suivi d'un débat. L'auteur du choix pourra en guise de conclusion modifier ou non son analyse. On passera ensuite à une autre analyse, commentée par la classe. Diverses analyses pourront être comparées.

Un autre travail consistera en une analyse des critères utilisés, afin de les mettre au jour et de les conceptualiser. L'enseignant pourrait demander en fin de compte ce que l'auteur a voulu exprimer à travers son œuvre, afin de synthétiser l'ensemble du travail. Diverses propositions seront inscrites au tableau et discutées, voire choisies par un vote de classe. Des critiques pourront aussi être formulées quant à la réalisation de l'œuvre, et son adéquation avec les intentions attribuées à l'artiste.

5.5. Animation d'élèves

(Autonomie et élèves qui ne parlent pas)

Au bout d'un certain temps de pratique, quelques mois par exemple, il est utile et intéressant de proposer une anima-

tion d'élèves, ceci dès les petites classes. Cette activité peut être menée en classe entière ou en petits groupes. Il est aussi possible, pour les petites classes, d'inviter de plus grands élèves à venir animer les discussions, expérience productive pour les uns comme pour les autres.

L'intérêt de cette modalité est multiple. D'une part, elle permet d'évaluer l'assimilation des outils et des procédures par les élèves. Deuxièmement, elle favorise le développement de l'autonomie. Troisièmement, elle facilite la parole, en particulier pour ces élèves que l'autorité et la compétence professorale peuvent intimider. Quatrièmement, l'éclatement en petits groupes facilite le travail dans des classes difficiles où le travail de classe entière tourne trop facilement au capharnaüm, en particulier parce qu'il implique une trop grande patience de la part des élèves. Toutefois, ces buts spécifiques doivent être gardés à l'esprit, car la première réaction de l'enseignant, devant les balbutiements, maladresses et hésitations des élèves responsables désignés, sera d'intervenir afin de rectifier, de préciser, d'induire ou de modifier. Ce qui au demeurant ne doit pas être interdit, si ce n'est qu'il faudra s'assurer de donner un temps minimal aux élèves afin de tâtonner et structurer leur fonctionnement. Pour cette raison, il vaut mieux parfois s'abstenir dans la mesure du possible de toute intervention. Il est clair que la rigueur et l'exigence formelle ne seront pas du même niveau qu'avec l'enseignant, mais l'exercice ne sera pas moins difficile et exigeant pour les élèves, pour d'autres raisons.

Pour les grandes classes, on pourra aussi installer une division du travail, par exemple entre animateur, secrétaire, questionneur, ou autres fonctions, que ce soit en classe entière ou par petits groupes. Il nous paraît toujours utile, afin d'éviter l'éparpillement des propos, d'utiliser le tableau, où seront articulées les propositions principales qui structurent la discussion. Mais le rôle du tableau, en petits groupes, pourra être remplacé par un secrétaire de séance prenant des notes sur une feuille, visible par tous de préférence. Sinon, il est aussi

possible, de manière plus informelle, de travailler uniquement à l'oral, en un premier temps tout au moins.

Peut-être sera-il nécessaire de définir des procédures minimales, afin que les animateurs se retrouvent dans leur tâche. Mais la difficulté portera sans doute sur l'acceptation par tous du rôle de responsabilité tenu par un de leurs pairs. La tentation sera grande de transgresser ses consignes, aussi s'agira-t-il d'expliquer le pacte de confiance qui engage tout un chacun pour que le groupe puisse fonctionner. Il s'agira aussi de choisir les animateurs à tour de rôle, même si certains se débrouillent nettement mieux que d'autres. Cela évitera le sentiment d'arbitraire et d'injustice, toujours présent dans un groupe. Ce tourniquet est aussi crucial en groupe classe, où la pression sur l'animateur, due au nombre, est plus grande encore, et ce dernier pourra se sentir facilement perdu. Il ne faudra pas hésiter à faire animer les élèves à tour de rôle, ne serait-ce que dix minutes seulement. L'expérience de prendre en charge un groupe est importante, qui amène l'élève à ne pas se cantonner à ses seules idées.

5.6. La dispute

Cet exercice, plus académique et classique, est une adaptation de la traditionnelle dispute, qui connut son essor au Moyen Âge. Sur une question donnée, plusieurs élèves préparent un petit texte en guise de réponse. Peut-être auront-ils eu la possibilité, s'ils sont plus grands, d'effectuer certaines recherches dans une documentation qui leur a été fournie ou qui leur est accessible. Peut-être auront-ils reçu comme consigne de défendre deux thèses opposées, les uns devant répondre affirmativement à la question, les autres négativement. Une fois la présentation lue devant la classe, chacun est invité à poser des questions, auxquelles les « conférenciers » devront répondre. Un jury de trois élèves peut être constitué, qui détermine à chaque fois si oui ou non il a été répondu aux questions, ou encore la classe peut voter, en apprenant

surtout à ne pas confondre cette exigence avec le fait d'être « d'accord » avec la réponse. Cette séquence peut être relativement courte, une dizaine de minutes, durée qui sera déterminée par l'enseignant selon son appréciation de la séance. D'autres élèves ayant préparé une réponse peuvent alors prendre la place des premiers.

Différentes conclusions peuvent aussi être introduites. Soit des demandes de synthèse ou d'analyse des débats, voire un simple commentaire d'appréciation, soit le choix d'un orateur pour la qualité de son travail, en justifiant ce choix.

5.7. Annoncer ce que l'on va dire

Souvent, lorsque l'élève parle – remarque valable aussi pour l'adulte –, il ne sait pas nécessairement où il va, ni ce qu'il fait : il ignore la nature et la fonction de sa parole. À la fois avant qu'il ne l'énonce et souvent même après. L'appel à la conscience, savoir ce que l'on dit, savoir ce que l'on fait, participe donc de l'injonction philosophique. S'il est possible de demander une justification des propos a posteriori – travail d'argumentation –, ou d'envisager des perspectives alternatives – travail de problématisation –, ou encore de définir les termes – travail de conceptualisation –, il est d'autres manières d'approfondir le discours. Ce à quoi nous souhaitons ici faire appel, savoir ce que l'on dit, peut être défini comme un travail sur la conscience, ou métadiscussion.

La règle en est simple : un sujet est lancé, tout élève peut dire ce qu'il veut, mais avant de le dire, il doit définir ce qu'il va dire, le rôle de sa prise de parole, le rapport avec ce qui a déjà été dit. Les cas de figure les plus simples et courants que nous pouvons montrer sont les suivants : « Je vais répondre à la question », « Je vais poser une question », « Je vais donner un exemple », « Je vais faire une objection », « Je veux montrer une contradiction », etc. Toutefois, si ces phrases sont simples à prononcer, de manière peut-être surprenante, elles sont difficiles à convoquer, car il est ardu à la fois de vouloir dire quelque

chose et savoir le rôle de ce que l'on va dire. Souvent les idées nous viennent « d'elles-mêmes », sans que nous ne déterminions volontairement leur apparition ; c'est ce que l'on nomme couramment aujourd'hui : rebondir. Aussi dans notre exercice, afin de travailler la pensée, il s'agit d'annoncer ce que l'on va dire avant de le dire, voire après, avec l'aide des autres, si l'on ne sait pas soi-même identifier la nature de son propos.

Comme pour nos autres exercices, une fois le propos tenu, il sera demandé une vérification de ce qui aura été annoncé : « Était-ce bien une question ? », « Était-ce bien un exemple pour l'idée énoncée ? », etc. Des précisions pourront être demandées, par l'enseignant ou par la classe, par exemple pour savoir précisément sur quoi repose l'objection entre deux propositions, particulièrement quand cela ne paraît pas assez précis, voire quand la proposition ne semble pas correspondre. Il en ira de même lorsque quelqu'un prétendra expliquer une autre idée : l'a-t-il expliquée, est-ce une interprétation très particulière, voire un contresens ? Des commentaires pourront être émis, un débat s'installera, qui pourra être conclu par un vote de la classe, ou autre procédure.

Un des aspects importants de cet exercice, du point de vue de la construction de la pensée, est que toute nouvelle idée doit être reliée à ce qui existe déjà. Il ne pourra être dit « Cette idée n'a rien à voir avec le reste ». Soit l'idée a déjà un rapport avec ce qui a été dit, lien qui devra être établi avant ou après l'énoncé, soit elle ne pourra pas être énoncée, ou sera annulée après son énonciation. Mais bien souvent, à moins d'être grossièrement hors sujet, il s'agira surtout de découvrir et d'articuler le lien, généralement présent. Autre tentation forte, pour éviter l'exigence de l'exercice, la référence à une « mystérieuse » catégorie de pensée : autre. Mais en général, mis à part quelques surprises occasionnelles, on retombera en gros sur les mêmes catégories : exemple, question, objection, réponse, explication, etc.

6. L'utilisation de l'écrit

Pour diverses raisons, d'ordre pratique, pédagogique ou autre, l'oral reste en général le mode premier de l'atelier philosophique, mais cela n'a pas à être nécessairement le cas. Il est aussi diverses raisons pour lesquelles l'écrit peut être utilisé, et nous tenterons ici d'en évoquer quelques-unes. Nous envisagerons tour à tour l'écrit comme une préparation à l'oral, comme une poursuite de l'oral, comme la trace écrite porteuse d'une continuité, ou comme un travail en soi. Mais quoi qu'il en soit, l'esprit de la discussion, tel que nous l'avons longuement décrit, comme l'élaboration et la confrontation d'une pensée, préside toujours de la même façon aux procédures que nous décrivons. Cette précision nous paraît d'autant plus importante que trop souvent une sorte de hiatus existe entre un oral perçu comme libre et peu exigeant, et un écrit perçu comme contraint et formel, le premier étant pour cela quelque peu dévalorisé par rapport au second. Travailler l'écrit dans le contexte que nous décrivons permet donc à la fois de dédramatiser l'écrit et d'engager l'élève à prendre au sérieux sa propre pensée.

6.1. Préparation de l'oral

Il peut être souhaitable de préparer le travail oral par un écrit. La raison la plus courante en est la difficulté parfois insurmontable pour certains élèves de s'exprimer de manière impromptue, qui ont du mal à trouver les idées et les mots au fil de leur discours. Il peut alors être utile, une fois la question ou les consignes posées, d'accorder un petit temps pour que chacun prépare à son rythme, sur une feuille, ses idées, question ou réponse, fût-ce une seule et unique phrase. Cela permet aussi à l'enseignant d'aller de table en table, afin de mieux expliquer la tâche pour ceux qui ne l'auraient pas comprise, d'aider à articuler une pensée qui se cherche, de demander une nouvelle articulation ou un complément

pour les idées brouillonnes ou inachevées. Certes cela pourrait aussi se faire au cours d'une discussion, mais l'avantage ici de l'écrit est que chacun peut le faire pour lui-même, simultanément avec l'ensemble de la classe. Ainsi, lorsque vient le moment d'énoncer une idée sur le sujet en cours, nul n'est pris au dépourvu : chaque élève a une idée toute prête.

Ceci est valable au début de l'exercice tout comme en cours de discussion. Supposons qu'un élève soulève un réel problème, au moyen d'une question ou d'une objection, et que l'enseignant souhaite que chacun se risque à traiter ce problème. Celui-ci peut alors interrompre le travail oral pendant quelques minutes afin que chacun médite l'affaire et tente de l'éclairer en rédigeant deux ou trois lignes. Puis, afin de relancer la discussion, il demandera à quelques élèves de lire leur commentaire à haute voix, en choisissant par exemple ceux qui parlent le moins, les élèves en difficulté, les plus timides, ou ceux qui ont peu parlé ce jour-là, afin de les engager dans le processus. Ou bien, lorsqu'il s'agit de proposer de nouvelles hypothèses pour répondre à la question générale, il peut de la même manière imposer ce moment d'écriture.

Cette irruption de l'écrit a pour avantage de réengager tous ceux qui ne participaient pas vraiment à la discussion, parce qu'ils étaient déconcentrés, parce qu'ils n'arrivaient pas à suivre ou par simple désintérêt. Comme nous l'avons déjà dit, il n'est pas évident pour tous les élèves de se retrouver dans une discussion où s'expriment théoriquement une trentaine d'élèves. De plus, dans les classes où cette difficulté de concentration est un problème récurrent, avec les problèmes de discipline qui en découlent presque obligatoirement, l'écrit peut devenir un élément indispensable du travail. Car il est plus facile parfois de maintenir un certain calme dans la classe au cours d'un travail écrit que dans une discussion, même si, bien entendu, ce calme peut en effet être factice et trompeur.

Il est une autre modalité du travail écrit : la préparation de petits textes, exposés miniatures, qui serviront à lancer la discussion, si cette dernière est conçue comme telle. Une séance entière de travail pourra dès lors être consacrée à cette rédaction. Quelle que soit la manière dont le travail s'effectuera ensuite, il peut être intéressant de demander à tous ou à certains élèves, ou en formant des petits groupes, d'offrir à la classe le fruit d'une courte réflexion écrite. Soit pour confronter une de ces réflexions, soit pour la comparer à une ou plusieurs autres, comme nous le décrivons dans les diverses pratiques orales. (Voir confrontation de thèses.)

6.2. Suivi des discussions

Dans cette perspective, le travail oral est de nature propédeutique, il permet d'ouvrir des pistes, d'élaborer des hypothèses et d'initier un travail d'analyse, qui se conclura par un travail écrit, qui servira d'aboutissement à la réflexion. Les consignes de rédaction peuvent être diverses. Une première consiste à demander aux élèves de résumer l'ensemble de la discussion, pour évaluer dans quelle mesure ils en ont saisi les enjeux. Cela les oblige à repenser l'ensemble de la discussion, d'en conceptualiser les termes, d'en préciser les problématiques. Il s'agit pour eux de répondre par exemple à la question initiale en utilisant le travail effectué. De manière plus générale, cela les oblige aussi à repenser la procédure et la construction de la réflexion, ce qui leur sera profitable pour les séances subséquentes.

Il est aussi possible de prolonger cette sorte de synthèse en leur demandant de rajouter une hypothèse de leur cru, et de la comparer à celles qui se sont développées oralement. Ou bien d'analyser le travail oral, sur le plan du contenu ou de la forme. L'articulation des consignes s'avèrera délicate, car il s'agit d'inviter les élèves à une métaréflexion, ce qui n'est pas toujours évident. L'enseignant devra essayer plusieurs approches, et déterminer empiriquement ce qui fonctionne, en s'adaptant.

tant aux capacités de ses élèves. Pour faciliter ce travail, le plus simple est de demander aux élèves si la discussion leur a plu et pourquoi, ou de mentionner ce qu'ils ont retenu, ce qui leur a plu et pourquoi. Ce peut d'ailleurs être une idée particulière ou une autre, mais l'élève ne devra pas se contenter de répéter ce qui a déjà été exprimé: il devra fournir une explication de son cru. Car la tendance sera forte, soit de répéter, soit d'énoncer des généralités du genre: « Parce que c'est bien ». Il ne s'agit pas de s'étonner de ce type de propos, et des difficultés d'en sortir, mais le simple fait de poser cette demande à l'élève afin qu'il réfléchisse à son appréciation de l'atelier est un travail en soi. Dans certains cas, il suffira comme exercice de demander aux élèves, une fois le tableau effacé, s'il est une idée spécifique dont ils se rappellent et qui leur a plu, ou un moment de débat qui les a marqués. À défaut d'autre chose, cela permet de repenser la discussion et de valoriser les paroles des élèves qui seront citées, ce qui est toujours motivant et porteur pour la classe.

6.3. Cahier de philosophie

Le principe du cahier de philosophie est de servir de fil conducteur tout au long de l'année, comme cela s'effectue dans d'autres matières. Il sert à la fois à l'élève pour garder une trace, au maître pour suivre le travail individuel, et même aux parents intéressés par le travail de leur enfant. Il pourra être conçu comme un cahier de classe ou un cahier individuel.

Les contenus varieront selon le projet. Si c'est un cahier de classe, il contiendra principalement des comptes rendus de discussion, établis par le maître ou par des élèves. Rien n'empêche toutefois de l'ouvrir à ceux qui voudraient y ajouter des commentaires sur le débat du jour. Le maître pourra y noter des éléments de contenu, mais aussi les outils qui ont été utilisés. Supposons par exemple que les notions de « contraire » ou d'« exemple » sont apparues, il pourra les relever et même y revenir plus tard, sous une forme ou une autre de travail,

comme référent. Sur ce point, le fait que les élèves aient produit ces concepts les rend plus concrets et en facilite l'appropriation.

Si c'est un cahier individuel, les possibilités sont multiples. Soit les élèves seront tous invités à reprendre les éléments importants de la discussion du jour. Soit ils y inscriront leurs idées, en particulier celles qu'ils doivent rédiger dans les petits moments d'écrit. Soit encore ils y inscriront leur appréciation de l'atelier, les idées qui leur auront paru intéressantes, des observations particulières sur tel ou tel moment fort de la discussion ou même des idées importantes qui de leur point de vue auront été omises. Dans la mesure où les discussions souffrent parfois d'un certain éparpillement et qu'il n'est pas facile de suivre la progression des élèves, ce cahier pourvoira une certaine cohérence au travail, en le rendant plus visible et substantiel, puisque les diverses séances pourront être rapprochées et comparées les unes aux autres.

6.4. L'atelier par écrit

La plupart des ateliers que nous avons décrits peuvent être aussi réalisés par écrit, avec les modifications appropriées bien sûr. Et il est plusieurs raisons pour lesquelles un enseignant préférera travailler ainsi, régulièrement ou de temps à autre, comme nous l'avons déjà évoqué. D'une part parce que l'écrit est une modalité importante de l'expression. Ensuite parce qu'il permet de rester sur une pensée, d'en retravailler l'articulation, ce qui convient d'ailleurs mieux à certains enfants. Troisièmement, pour certaines classes plutôt dissipées, c'est un moyen par lequel la concentration pourra plus aisément s'effectuer. Quatrièmement, il permet l'évaluation des compétences d'élèves quant à l'exercice philosophique. Mais il est aussi une autre raison, qui n'est pas sans importance: l'enseignant lui-même. Car les enseignants ne se sentent pas tous à l'aise avec l'animation d'une discussion, qui exige diverses compétences avec lesquelles ils ne sont pas nécessairement en confiance.

Or, si l'écrit ne remplacera jamais l'oral, le travail de construction de la pensée pourra néanmoins s'effectuer aussi par écrit. Cependant, comme on l'observera empiriquement, il est certains problèmes qui seront plus difficiles à traiter par écrit, simplement parce que l'enseignant ne pourra pas être avec tout le monde à la fois.

En guise d'exemple de transposition, nous allons décrire une adaptation possible du « Questionnement mutuel » pour l'écrit.

Prenons une question générale, du même type que celles qui servent au travail oral. Demandons à chaque élève de rédiger une réponse écrite, succincte, d'une phrase ou deux. Il peut esquisser un premier jet sur un cahier de brouillon, mais sa réponse sera portée au propre de manière lisible, sur une copie simple, avec son nom inscrit en haut de la page. Ensuite, il échange sa copie avec un voisin, il lit ce dernier et lui pose par écrit une question, tandis que son voisin fait exactement la même chose. Puis chacun reprend sa copie et répond à la question qui lui a été posée. À nouveau, les élèves échangent leur copie, avec un voisin différent, qui pose une question à laquelle il faut répondre. (On aurait pu recommencer l'échange avec le voisin initial afin de poursuivre et d'approfondir le premier couple de question et réponse, voire de commenter sur l'échange). Un dernier échange s'effectue avec un troisième voisin. À ce point-ci, chaque élève aura sur sa copie trois questions qui lui auront été posées, accompagnées des trois réponses qu'il aura fournies. Durant tout ce temps, l'enseignant sera passé à travers les rangs pour observer ce qu'écrivent les uns et les autres, donnant des petits conseils ou recommandations quant à la forme et la clarté de la rédaction. Un fonctionnement que nous proposons consiste à demander aux élèves de lever la main lorsqu'ils ont un problème, ou lorsqu'ils ont terminé,

afin de jeter un coup d'œil. Mais à un moment donné il ne sera plus possible d'aller voir tout le monde, et si en gros tous ont à peu près terminé, on peut considérer qu'il est temps de passer à l'étape suivante. Néanmoins, si cette première partie du travail pose suffisamment un défi en soi, il est possible de s'arrêter là, surtout en début d'année lorsque les enfants ne sont guère accoutumés à ce type de pratique.

La dernière partie du travail est plus délicate, plus ardue, car il s'agit d'essayer plusieurs types de consignes pour être efficace. L'idée consiste en gros à analyser ce qui s'est passé sur la copie, processus qui aura déjà facilement pris une demi-heure ou trois quarts d'heure. Une première manière est de demander à chaque élève de réfléchir sur les modifications qu'ils pourraient apporter à leur première idée, ou un complément, une précision, suite aux questions qui leur ont été fournies. On peut aussi leur demander de commenter l'utilité des questions qui leur ont été posées, ou d'analyser leurs propres difficultés à y répondre. Toutefois les enfants – à l'instar des adultes – aiment bien dire qu'ils n'ont nullement changé d'avis, peut-être parce que cette attitude est la plus aisée. Aussi il peut s'avérer plus productif de demander à un voisin qui n'a pas participé à la discussion sur une copie donnée, de commenter ou analyser ce qui a été réalisé. Autrement dit, de conclure sur une copie autre que la sienne. Mais durant les premières séances, l'enseignant aura intérêt à prendre deux ou trois copies, qu'il lira à haute voix, afin de solliciter des commentaires de la part de toute la classe. Voire à l'occasion, il les commentera lui-même, en évitant cependant de se prononcer sur le fond.

Une variante de ce travail sera de demander à chaque élève, après le premier échange de question - réponse, de produire tour à tour deux nouvelles hypothèses, substantiellement différentes des précédentes, en guise de réponse à la question principale, et pour chacune d'entre elles, il recevra une question à laquelle il devra répondre. Cette variante mène à effectuer plus directement un travail de problématisation.

À la fin, l'élève devra analyser l'ensemble de ses diverses réponses, voire en choisir une qu'il justifiera. Autre possibilité : à la place des questions, le voisin pourra être invité à produire des objections, auxquelles il répondra de semblable manière.

La dernière variante que nous proposons consiste à produire sur chaque copie trois réponses à la question initiale, émanant de trois élèves différents. Bien entendu, tout élève qui répond après un autre doit fournir une réponse qui n'est pas identique à la précédente. S'il dit qu'il est d'accord avec ce qui est écrit, il lui sera demandé d'inventer quand même une nouvelle réponse qu'il imaginera. Pour le reste, le processus de questions et réponses peut être identique. À la fin, un nouvel élève pourra analyser le travail, ou choisir une de ces hypothèses, en justifiant son choix.

Chapitre IV

Philosopher en maternelle

Mis à part les problèmes spécifiques posés par l'école maternelle en général, déjà connus par l'enseignant, nous considérons en ce qui concerne notre exercice du philosopher que la maternelle regroupe trois âges dont les fonctionnements diffèrent de manière importante. De façon plus marquante qu'au cours des cinq années subséquentes du primaire, il est clair qu'entre les trois sections qui se suivent nous ne sommes pas dans les mêmes cas de figure : de grandes différences de niveau se produisent d'une année sur l'autre. C'est pour cette raison que nous différencierons quelque peu notre analyse dans la partie présente.

1. Petite section

Dans notre expérience en petite section, il s'est avéré souvent difficile d'installer des discussions avec une classe entière ou même parfois en demi-classe. Les élèves ne se sentent pas directement concernés, n'osent pas répondre, ou disent la première chose qui leur traverse la tête, ce que les voisins s'empressent souvent de reprendre en chœur. Toutefois, un exercice plus poussé de discussion sera réalisable et trouvera son sens en petits groupes de quelques élèves, avec bien entendu les restrictions pratiques que cela pose. Une discussion relativement argumentée peut dès lors s'installer, où les élèves s'écoutent et se répondent. Néanmoins, étude que nous n'avons pas suffisamment pris le temps de poursuivre, il est

possible que seule une minorité puisse à cet âge mener d'emblée ce genre d'activité. Or c'est sans doute sur cette disparité à la base qu'il s'agirait de travailler. Cependant, si l'on veut mener à bien des exercices en groupes plus nombreux, il en est un qui fonctionne à peu près. Il consiste principalement à choisir au travers du groupe le sujet à débattre : un mot, le personnage d'un film ou celui d'une histoire, etc. De quoi voulez-vous parler ? Les enfants font eux-mêmes des propositions, argumentent plus ou moins, et le tout se termine par un vote.

Choisir un sujet, déterminer que l'on veuille parler de quelque chose, être conscient de ce choix et de la direction impulsée à une discussion, rester sur le sujet et ne pas répéter ce que les autres disent afin de contribuer à la discussion, voilà en gros autour de quoi tourne l'exigence avec les petits. Exigence déjà suffisamment conséquente, défi parfois difficile à relever, mais qui touche au cœur du philosophe : contempler une idée, se concentrer sur elle, en parler sans laisser l'esprit vagabonder, reconnaître intuitivement le lien ou l'absence de lien entre des idées, effectuer des jugements... Le travail sur la problématique du « même et autre » est ici l'ancrage crucial.

L'exercice dure peu de temps : au début, dix minutes ou un quart d'heure, par la suite, une demie heure. Peu importe, surtout en un premier temps, que tous ne participent pas : l'exigence est posée, la demande est exprimée, chacun ira à son rythme pour y répondre. Principe au demeurant valable pour l'exercice philosophique à tout âge. « De quoi voulons-nous parler ? » demande le maître. Un premier élève propose une idée. Puis un second, soit en levant la main, soit par le principe d'un tour de table systématique. Est-ce que la seconde idée est nouvelle par rapport à la première, ou est-ce une autre idée ? Si elle est identique, on ne la retient pas. Histoire de vérifier, on peut demander d'identifier l'auteur de la première réponse, d'autant plus que cela habitue les enfants à singulariser la parole, et à écouter ce que chacun dit. « Si quelqu'un a déjà dit ce mot, qui est-ce ? La personne ainsi

nommée est-elle d'accord ? Les autres sont-ils d'accord ? Qui est d'accord ? Qui n'est pas d'accord ? »

Parfois, des problèmes intéressants se posent. Exemple : un premier élève propose « animal », le second propose « lion ». « Est-ce une nouvelle idée ? » Dans l'absolu, peu importent les réponses, puisque d'une certaine manière, les deux sont vraies. Si les enfants étaient plus grands, l'argument ferait la différence, mais il n'en est pas encore vraiment question à cet âge. L'important est ici de percevoir le problème, que le maître réitérera à diverses reprises, si possible sous différentes formes pour que la majorité des élèves percutent. « Est-ce qu'un lion est un animal ? » « Est-ce que lion, c'est nouveau, par rapport à animal ? » « Est-ce qu'un lion, c'est différent d'un animal ? » Puis il s'agit de trancher, en votant. La classe doit décider, à main levée, vote qui à nouveau est un exercice en soi. Car les élèves se regarderont les uns les autres pour voter, peu sûrs d'eux, inquiets d'être seuls et de ne pas faire comme les autres, encore captifs d'une tendance fusionnelle et rassurante. Certains seront tentés de voter deux fois, pour le oui et pour le non. Dans les premiers temps, il s'agira sans doute de répéter plusieurs fois l'exercice, jusqu'à ce qu'une majorité d'élèves lèvent la main, une seule fois. En abandonnant au bout de plusieurs essais infructueux : les enfants comprendront une autre fois.

Si l'exercice peut continuer, une liste de plusieurs sujets sera établie. Avant chaque nouvelle proposition, le maître refera le point sur la liste, afin que chacun l'ait bien en tête. Puis il s'agira de voter pour un des sujets choisis. Là, la difficulté sera accrue pour le vote, car il sera demandé de choisir un élément parmi quatre ou cinq, et pas seulement entre oui et non. Une fois le sujet déterminé, s'il reste encore du temps, on demandera qui veut dire quelque chose sur ce sujet. Cette fois-ci, pour chaque proposition, on se demandera s'il y a un rapport ou non. L'exercice consiste ici à travailler sur l'écueil du « Mon papa est parti en voyage » : la phrase que l'enfant a en tête, qui n'a rien à voir avec le sujet à traiter. Après chaque proposition, on demandera aux enfants, singulièrement, puis collectivement au

travers du vote qui sera utilisé comme mode de sanction, si la parole entendue est en rapport avec le sujet à traiter, sujet qui sera répété périodiquement, comme une sorte de leitmotiv, soit par le maître, soit en demandant aux élèves d'identifier le sujet de la discussion.

L'important dans ce type d'exercice n'est pas tant de réaliser toutes les étapes, ce qui s'avèrera souvent impossible, en particulier au début, que de bien faire travailler chaque étape, afin que les élèves apprennent à écouter, se concentrer et émettre un jugement.

2. Moyenne section

En moyenne section, le problème du fonctionnement de groupe entier se pose déjà moins, néanmoins le demi-groupe (une douzaine d'élèves) reste préférable, afin que tous puissent participer. L'exercice dure environ trente minutes. Les règles de base fonctionnent mieux : demander la parole en levant le doigt et attendre son tour, répondre aux questions de manière appropriée, émettre des hypothèses et des jugements, se souvenir de la parole des autres et y répondre, etc. Bien qu'un gros travail reste encore à faire pour que les enfants se concentrent sur l'exercice, plutôt que sur leur voisin immédiat, ou se renferment sur eux-mêmes. De surcroît, certaines séquences restent assez improductives car l'humeur n'y est pas, par passivité ou par dissipation, situations où il peut sembler très difficile de redresser la barre : il n'y a pas d'autre solution que de patienter, en réitérant périodiquement l'exercice. Le simple fait déjà de poser l'exigence et d'y habituer les élèves est un travail en soi. D'autre part, une proportion conséquente d'élèves se refuse peut-être encore à parler ou ne tente pas de répondre aux questions. Peut-être faudrait-il à l'occasion les prendre à part, en petit groupe, séparés de ceux qui s'expriment déjà assez naturellement. Toutefois, n'oublions pas qu'il s'agit d'un exercice de réflexion et non pas unique-

ment d'expression orale, et que certains élèves, qui par timidité ou autre raison ne s'expriment pas, n'en profitent pas moins.

Les schémas décrits dans la partie précédente pour la petite section peuvent être utilisés, en particulier les processus de mémoire, de vérification et de jugement collectif. Toutefois, différence notable, il est possible d'introduire la notion de question, étape fondamentale dans le processus d'apprentissage. Une question est plus précise qu'un simple thème représenté par un objet. Passer de discuter le mot « manger » à demander « Pourquoi mange-t-on ? » constitue une avancée importante pour la réflexion. La question est plus précise, plus dirigée que le terme unique, qui procède de la simple association d'idées. Tout comme précédemment le mot, la question devra être périodiquement répétée, afin que tous l'aient sans cesse présente à l'esprit. Soit le maître la répètera, soit il la demandera aux élèves qui s'en souviennent. De la même manière, lorsqu'un élève aura proposé une réponse à la question, il lui demandera de répéter la question, pour la rapprocher de ce qui a suscité la réponse, afin que l'on s'interroge sans cesse pour savoir si la réponse répond effectivement à la question et que l'ensemble de la classe se prononce sur la légitimité de ce rapport.

Le but de l'exercice est ici de partir d'une question, formulée par l'enseignant, ou par les élèves dans le cadre d'un autre exercice, à moins encore de combiner les deux, ce qui n'est pas impossible quoique laborieux. Puis de produire deux ou plusieurs réponses possibles – quatre ou cinq maximum – à cette question, afin d'en problématiser quelque peu le contenu, selon des procédures qui assurent que chacun suive au mieux le processus de réflexion. Ensuite, en guise de conclusion, il sera important de vérifier que la plupart des élèves aient en tête à la fois la question et les quelques réponses fournies, pour se familiariser avec cette exigence philosophique qu'est la problématisation, en s'appropriant le travail effectué pendant la séance.

Par exemple, l'enseignant pourra se tourner vers différents élèves à tour de rôle, en particulier ceux qui se sont peu

exprimés, voire pas du tout, pour leur demander de récapituler d'un seul trait ces divers éléments de conclusion. Par exemple : à la question « Pourquoi mange-t-on ? », il sera répondu « Parce que j'ai faim », « Pour grandir », « Pour ne pas tomber malade », « Pour faire plaisir à maman ». Il est à noter que parfois l'utilisation du pronom pluriel ou de l'indéfini dans la formulation de la question peut présenter une certaine difficulté à l'enfant, mais en personnalisant cela, en reformulant au singulier, sous la forme de « Pourquoi manges-tu ? » par exemple, voire en replaçant la question dans un contexte : « Le soir, au dîner, que te dit ta maman si tu ne manges pas ? », celui qui bloquait réussira finalement à produire une réponse. Bien qu'il faille tout de même initier ces élèves à la généralité en réussissant à poser la question pour tous et non pour chacun.

Dernier point sur lequel il nous paraît utile d'insister en moyenne section, par rapport à la petite section : la demande de parole en levant le doigt. Règle formelle qui sera néanmoins appliquée avec une certaine flexibilité, selon les capacités du groupe et des individus. Cela incite les enfants à écouter, à temporiser leurs réactions, à prendre conscience d'eux-mêmes et de leur processus de pensée, à ne pas simplement réagir à la parole entendue sans en saisir le sens et la portée. Pour ne pas être redondant, nous renvoyons ici aux principes généraux de la discussion philosophique, développés plus tôt. Mais un jugement permanent sera à effectuer par l'enseignant, en particulier à cet âge, entre privilégier la formalisation ou le contenu car certaines idées porteuses surgiront parfois de manière inappropriée, et il pourra être utile de les utiliser quand même, en particulier lorsque la production d'idées s'avère assez laborieuse.

3. Grande section

En grande section, il semble adéquat d'affirmer que tout élève devrait pouvoir participer à la discussion en groupe

classe, bien que la demi-classe semble encore préférable. Mais ne le sera-t-elle pas à tout âge ? Néanmoins, certains élèves commencent à se démarquer très nettement par la qualité de leurs interventions. L'idée du « pourquoi ? » et le principe de l'argumentation, indispensables à l'exercice, sont globalement bien intégrés. Les élèves comprennent en gros leurs arguments mutuels et se rappellent à peu près qui a dit quoi. Il est assez enthousiasmant d'observer le fonctionnement d'un groupe d'enfants de cet âge qui pendant quarante-cinq minutes débattent d'un sujet donné, s'écoutent et se répondent tout en acceptant d'admettre que l'autre a peut-être raison. Bien des adultes pourraient profiter d'un tel spectacle.

Le travail principal durant la séance s'organisera autour du « pourquoi ? ». S'il est un principe fondamental qu'il s'agit d'inculquer, base de l'argumentation et surtout de l'approfondissement, c'est le réflexe du « Pourquoi ? », car cet élément fondateur de la pensée et du discours procure à la pensée et au discours sa substance. Si la notion du « pourquoi » est encore difficile en petite section, elle commence à être assimilée en moyenne section, et devrait l'être plus largement en grande section. Le « pourquoi ? » rencontre souvent comme unique réponse le « pasque », un « parce que » isolé, privé de contenu, qui est à la fois une ébauche et un obstacle à la réponse. Ici l'animateur de la discussion peut occasionnellement demander à la cantonade si « pasque » suffit comme réponse, afin que tous s'habituent à aller au-delà de ce mot, refrain que reconnaîtront vite les enfants de grande section. La justification d'un choix ou d'une préférence doit devenir une habitude, un rituel, un automatisme. Si un enfant a du mal à exprimer le « pourquoi » de sa réponse, l'animateur pourra en un premier temps lui proposer une raison absurde, afin de provoquer une réponse plus appropriée. Par exemple si l'enfant a aimé un film drôle sans arriver à dire pourquoi, on lui demandera : « Est-ce parce que c'était triste et tu as pleuré ? ». Cette petite provocation assiste l'enfant, lui fournit un cadre facilitant la pensée, car cette

réponse absurde provoque et dédramatise, tout en lui permettant néanmoins d'articuler sa réponse avec ses propres mots. En cas de grande difficulté, l'enseignant proposera une série de réponses possibles, parmi lesquelles l'enfant en choisira une, mais ce principe du Q. C. M. sera utilisé en dernier recours, uniquement comme bouée permettant d'éviter l'échec à répétition, car il fausse quelque peu la partie.

Autre piège où s'enlise le pourquoi, plus subtil : « Parce que j'aime bien », « Parce que c'est bien », ou autres propositions d'acabit identique. Là encore il s'agira de demander à la classe si cette réponse suffit, et dès la moyenne section, il se trouvera toujours un certain nombre d'enfants qui sauront reconnaître l'insuffisance de la réponse, ce qui amènera l'élève en question à tenter d'exprimer pourquoi il aime bien, pourquoi c'est bien. Par exemple, si l'enseignant choisit de partir d'un film ou d'une histoire plutôt que d'un thème général, il demandera aux élèves quel personnage chacun préfère. On choisira alors tel ou tel personnage parce qu'il est gentil, parce qu'il est méchant, parce que personne n'est gentil avec lui, parce qu'il est beau, parce qu'il est fort, parce qu'il est courageux, parce qu'il tue les autres, parce qu'il aide les autres, etc. On pourra aussi aimer ou ne pas aimer l'histoire parce qu'elle est triste, parce qu'elle est drôle, parce qu'elle fait peur, parce qu'elle est jolie, etc. Autant de réponses qui seront ensuite comparées et confrontées.

Exemple de travail avec un enfant qui a du mal avec le « pourquoi ? », lors d'une discussion à propos d'un dessert. Il a du mal car il doit imaginer et théoriser une situation dans laquelle il ne se trouve pas dans l'immédiat. Il s'agit donc de l'amener par des questions à effectuer cette démarche, en déliant la pensée au travers de quelques petites interrogations. Notons au passage que le questionnement doit habituer l'élève au mode hypothétique, utilisé ici, ou à la forme négative, éléments cruciaux de la construction et de la flexibilité intellectuelles.

- « Pourquoi tu veux un dessert ?*
- Je ne sais pas.*
 - Est-ce que c'est pour jouer ?*
 - Oui.*
 - Est-ce que tu joues avec un dessert ?*
 - Non.*
 - Alors, est-ce que tu veux un dessert parce que tu veux jouer ?*
 - Non.*
 - Pourquoi veux-tu un dessert ?*
 - Je ne sais pas.*
 - Est-ce parce que tu as soif ?*
 - Oui.*
 - Si je te donne de l'eau, est-ce que ça te donne un dessert ?*
 - Non.*
 - Est-ce que tu veux un dessert parce que tu as soif ?*
 - Non.*
 - Pourquoi veux-tu un dessert ?*
 - Parce que j'ai faim. »*

Le questionnement a « forcé » l'enfant à répondre à ce qui était demandé, en dépassant le « je ne sais pas » paralysant. Le type d'échange décrit ci-dessus provoquera certaines réticences chez des enseignants, qui le trouveront artificiel, téléguidé, forcé ou autre. Ils préféreront privilégier une parole dite « naturelle », prétendue plus originaire et proche de l'enfant. C'est là un choix pédagogique, qui nous renvoie à la catégorisation des types de discussion en classe. Car il ne s'agit pas pour nous, dans l'exercice tel que nous le concevons, d'un exercice d'expression, mais de pensée, ou réflexion, où l'enseignant n'a pas à disparaître mais à faire découvrir à l'enfant ses propres processus mentaux en les mettant à l'épreuve. Or certains problèmes récurrents doivent être mis au jour. De préférence, les enfants agiront directement les uns sur les autres, mais comme il s'agit avant tout de les initier à l'art du questionnement, l'enseignant jouera souvent le rôle de médiateur. Pour ces raisons, nous semblons privilégier parfois

la forme sur le fond, ce qui n'est pas entièrement faux. Mais que vaut une parole d'élève qui n'est rien d'autre que la répétition de ce qu'il a entendu à la maison, de ce qu'il a entendu en classe, ce qui au demeurant est toujours agréable pour le maître, qui entend l'écho de son propre discours. Et il est à craindre que cela ne nous fasse trop plaisir. Or comment s'assurer que le contenu d'un discours soit pleinement assumé, en son contenu, ses implications et ses conséquences, sinon par le questionnement? Comment montrer les limites d'une idée, sinon en la mettant à l'épreuve? En ce sens, le philosophe n'a rien de naturel: c'est un processus artificiel, bien que la relative facilité avec laquelle les enfants s'y prêtent montre bien que cela fait écho à une réalité de leur esprit. Si tout un chacun philosophait sans contrainte, cela se saurait! Mais tout dépend encore du sens que l'on donne à ce terme.

Ainsi la tentation est grande de prendre les idées comme elles viennent, au moment où elles sont prononcées, en privilégiant l'émergence de l'idée, saisie au vol par l'enseignant, sur l'écoute, l'interrogation, la concentration, la prise de conscience, le travail sur l'idée plus que sur l'idée elle-même. Où se trouve la limite entre le contenu et la forme? La forme n'a-t-elle pas souvent plus de contenu qu'il n'en paraît? Ne serait-ce que du point de vue de la pensée critique, celle qui par exemple dénonce une incohérence. Nous devons en général naviguer à vue sur ces questions. Mais pour qu'il y ait appropriation, il doit bien y avoir quelque exigence supplémentaire, au-delà de l'articulation approximative d'une idée. Lorsque nous affirmons que l'essence du travail philosophique s'articule autour du concept de lien, tel qu'impliqué par la problématisation, la cohérence ou la logique, des adhérents de certaines écoles pédagogiques nous objecteront que ces attentes ne conviennent nullement à ces âges, et nous nous permettrons alors de ne pas être d'accord, comme nous tentons de le montrer dans notre travail.

4. Moments philosophiques

Au cours de la discussion naissent des situations privilégiées, moments de retournement, moments de prise de conscience, moments de conversion, qui constituent le cœur de la pratique, que nous nommons « moments philosophiques ». C'est en ces moments que la parole ou la pensée ne sont plus simplement des paroles et des pensées, car ils représentent la mise à l'épreuve de l'être, moments à la foi conceptuels, libérateurs et constitutifs du soi singulier. Ils sont générés par deux types de situation. Soit lorsque l'enfant rencontre une idée contraire à la sienne, idée de préférence argumentée qui le fera hésiter ou qu'il acceptera de faire sienne après une hésitation ou une résistance plus ou moins longue et intense. Soit lorsque l'enfant hésite à répondre suite à une question qui l'embarrasse, parce qu'il prend conscience du problème posé par cette question. Peu importe alors qu'il réponde ou pas à la question, du moment qu'il en envisage un minimum les enjeux et les conséquences sur sa propre parole, particulièrement lorsque cela soulève un problème de contradiction interne dans ses propos. Devant l'embarras de l'enfant, l'enseignant lui demandera « Avons-nous un problème ? » ou « Vois-tu le problème ? » Il s'agit d'apprendre à reconnaître un problème, à l'objectiver, à ne pas nécessairement le voir comme un moment négatif, ce qui représente une percée en soi et une grande part de la résolution. Il n'est pas alors nécessaire de dire quelque chose juste pour répondre ou sauver la face, en produisant du « n'importe quoi ». La notion de « carabistouille », mot qui amuse beaucoup les enfants de par son simple son, très parlant, s'est avérée ici porteuse. Elle qualifie une réponse dépourvue de sens, une incohérence, toute parole dont la légitimité est mise en question. La menace permanente de « carabistouille » invite l'enfant à émettre un jugement sur ses propres propos et celui des autres, en allégeant toutefois la portée de ce jugement, car ce terme drôle dédramatise en rappelant que tout cela n'est qu'un jeu en dépit d'une certaine tension latente.

Ces moments ainsi définis sont qualifiés de philosophiques parce qu'ils sont ceux où l'élève prend conscience d'une notion du vrai et du faux qui n'est pas déterminée ou expliquée extérieurement et arbitrairement, mais de manière indépendante et autonome. En ce moment-là il est libre d'accepter ou de refuser l'argument, nullement imposé, et il est libre de reconnaître le problème ou la contradiction posée. Il peut les reconnaître ou ne pas les reconnaître : il peut aussi ne pas vouloir les reconnaître, bien que la mauvaise foi agisse moins chez l'enfant que chez l'adolescent et l'adulte : les enfants savent encore jouer et ont beaucoup moins à perdre sur le plan existentiel. Ils savent qu'ils ont à apprendre, ils font confiance, ils ne prétendent pas savoir, ou avec nettement moins de rigidité et d'insistance.

La reconnaissance de ces moments particuliers, composante cruciale du philosophe, prend des formes multiples, que l'enseignant tentera de percevoir au mieux. L'enfant peut par exemple affecter un sourire coquin parce qu'il voit le problème et ne veut pas l'admettre, ou répéter ce qu'il a déjà dit de manière drôle et peu convaincue. Il peut aussi se mettre de manière visible à dandiner sur sa chaise, manifestant ainsi perplexité et embarras. Ce peut être tout le groupe qui éclate soudain de rire en face de la contradiction. L'enfant peut aussi devenir très mécontent, se mettre à boudier, esquisser un geste de colère ou s'entêter dans ses propos initiaux d'une manière qui exprime une mauvaise foi visible. Quoi qu'il en soit, il s'agit de considérer qu'il y a une forme de reconnaissance, admise ouvertement ou non, reconnaissance qu'il faut souligner afin que chacun en profite. On peut solliciter une confirmation de l'enfant en lui demandant : « On a un problème ici, n'est-ce pas ? » L'enseignant peut alléger la situation en soulignant son aspect comique : « N'est-ce pas rigolo ? » Ou faciliter la reconnaissance en demandant à l'enfant s'il apprécie ce qui a été dit, ou bien s'il aime ce genre de question. Mais un problème reste en permanence, auquel l'enseignant se doit d'être très attentif : est-ce que l'enfant ne

veut pas ou bien ne peut pas, pour diverses raisons, effectuer le renversement qui lui a été demandé ? La marge distinctive entre les deux fonctions, « vouloir » et « pouvoir », reste parfois très ténue.

Exemples

Dans une discussion sur la réalité d'un film à la télévision, un premier enfant affirme qu'un poney est vrai parce qu'il est dans la télévision et qu'il l'a vu. Un autre lui rétorque alors que si le poney était vrai, il aurait cassé la télévision parce qu'il est plus grand qu'elle. Le premier enfant est interloqué par l'argument, et l'enseignant lui demande ce qu'il en pense : l'enfant conclut par un sourire. L'enseignant lui redemande si le poney de la télévision est un vrai poney, et l'enfant répond que non.

Dans une discussion à propos d'un film, une élève dit l'avoir aimé parce qu'elle trouve rigolo que la grande sœur tape la petite sœur. L'enseignant la questionne :

« Est-ce que tu as une grande sœur ? »

– Oui.

– Trouves-tu rigolo qu'elle te tape ? »

Silence. Grand sourire de l'élève.

Toute la classe éclate de rire.

S'il est possible à la fois de générer des moments philosophiques et de permettre à la majorité du groupe classe de les apprécier, c'est précisément parce qu'un certain formalisme s'est instauré dans la discussion. Ce formalisme d'une part ralentit la discussion, d'autre part il oblige tout un chacun à examiner attentivement ses propres paroles et celle des autres. Sans cela, la plupart des élèves, comme il en va avec les adultes, seront concentrés sur leur propre discours, sur la sincérité de leur parole ou l'envie de s'exprimer, sans évaluer de manière critique la forme et le contenu de ces diverses

paroles. On ne s'écoute plus, ni soi-même ni les autres. Mais bon nombre d'enseignants seront en un premier temps surpris ou choqués par l'imposition d'un tel formalisme dès la maternelle. Néanmoins ceux qui l'ont déjà essayé ont été surpris à la fois par les capacités des élèves à s'y plier, par les résultats tangibles sur le fonctionnement général de la classe, et surtout par le plaisir visible ressenti par bon nombre d'élèves à l'idée de jouer un jeu aux règles quelque peu strictes, ceci dès les premières séances. Bien entendu, il n'est pas question de fonctionner ainsi toute la journée : cet exercice n'est qu'un exercice parmi d'autres. Toutefois les attitudes et les compétences acquises lors de sa pratique auront un effet certain sur le déroulement des autres activités, ne serait-ce que parce que les enfants auront goûté au plaisir d'une certaine rigueur et auront fait l'expérience marquante de vivre leur propre capacité de penser.

Chapitre V

Outils et compétences

De manière générale, et plus spécifiquement pour l'enseignant désireux de mener une pratique philosophique avec des enfants, se pose le problème des compétences auxquelles il est fait appel, et des outils utiles ou nécessaires à cet enseignement. Certaines pratiques, pour ainsi dire, ne se soucient guère – ou très peu – de cet aspect des choses. Elles font appel principalement à ce que l'on pourrait nommer de simples règles de bienséance. Parler chacun son tour, respecter l'autre, parler du sujet en cours, etc. Elles incitent surtout au dialogue, comme nous l'avons décrit dans notre typologie de la discussion, sans trop se soucier d'autres enjeux que ceux de l'échange et de la convivialité. Ce type d'exercice a sans doute son intérêt, qui consiste à créer un lieu de partage où la parole est libérée, ce qui pour beaucoup d'enfants est une expérience nouvelle et enrichissante. Toutefois, comme nous l'avons déjà exprimé à maintes reprises, dans notre perspective, cela ne suffit pas à engendrer une pensée philosophique. Pour cela, un travail sur la parole doit être provoqué, en particulier par l'enseignant, qui ne saurait disparaître de la scène, comme diverses pratiques le suggèrent. Certes, certains dispositifs de discussion facilitent la réflexion, en obligeant la parole à se poser, en facilitant le décentrage de soi, en invitant à la reformulation et à la synthèse, mais il est une autre étape qu'il nous semble utile d'atteindre, que nous pourrions nommer culture philosophique. Non pas qu'elle reste radicalement étrangère à d'autres aspects de l'enseignement, celui du français par

exemple, mais parce que la philosophie y prête une attention particulière, en lui donnant un sens ou une importance accrue. Ce lien est d'autant plus important que la philosophie à l'école primaire ne constitue pas une discipline en soi, mais se greffe sur l'acquisition de compétences principalement liées à la pratique du langage et de l'argumentation. Aussi les outils et compétences auxquels nous faisons appel, tout en établissant les bases d'une culture philosophique qu'il ne saurait être question de renier, s'inscriront naturellement dans une éducation de base, telle que prescrite par les textes courants en ce domaine. Le travail sur la langue, sur la grammaire, sur l'oral, recoupe plusieurs des outils et compétences auxquels nous faisons référence. Notre souci rejoint également l'utilisation de certains outils de type « méta », liés principalement à la conceptualisation, que l'on retrouve aujourd'hui dans bon nombre d'ouvrages de pédagogie.

Précisons néanmoins que dans le schéma de pensée et de fonctionnement que nous décrivons, l'enseignant, s'il est celui qui doit « faire philosopher », ne saurait lui-même faire l'économie de ce philosopher. Point extrêmement délicat, car une certaine tendance à la facilité, motivée parfois par la crainte, tendrait à faire croire qu'il est possible d'enseigner une pratique sans s'y compromettre soi-même. Une telle pétition de principe nous semble à la fois illusoire et malsaine. Comme si le professeur de gymnastique s'abstenait de tout exercice. Partons donc du principe qu'il est des outils philosophiques, qu'il est des compétences philosophiques, et que nous ne saurions en faire l'économie, surtout si nous pensons qu'il est utile pour nos élèves de philosopher. Pas plus qu'il ne leur serait possible de recréer une culture mathématique, il ne serait possible de réinventer totalement une culture philosophique, même si le philosophe laisse sans aucun doute une plus grande part au discours singulier que les mathématiques. Pourquoi le philosophe devrait-il faire l'impasse sur la philosophie ? Entre le philosophe conçu comme érudition, et le philosophe conçu comme simple discussion, reste un chemin

à tracer, un défi à relever. Celui d'un philosophe qui tout en se fondant sur une raison naturelle, ne saurait faire fi de l'exigence de cette raison, et qui pour cela n'aurait aucune raison de ne pas utiliser les outils que la raison historique collective met pour cela à sa disposition. À chacun ensuite de retrouver les objets constitutifs de cette raison et de leur donner sens.

1. Outils et compétences intellectuels

Dans cette partie de notre travail, nous tenterons de cerner divers éléments de base, objets philosophiques, en décrivant à la fois l'outil et les compétences qui en relèvent. L'ordre dans lequel ils sont présentés tente de suivre un degré d'abstraction ou de complexité croissant, bien que chaque outil évoqué comprenne en lui-même divers degrés d'abstraction ou de complexité. Les termes utilisés en classe ne seront pas nécessairement ceux que nous indiquons, et les explications fournies aux élèves seront adaptées par l'enseignant, voire introduites de diverses manières, afin de correspondre au niveau des élèves et de traiter leurs difficultés spécifiques.

1.1. Poser la pensée

Pour beaucoup d'élèves, voire d'enseignants, cette action, ou non-action, est la plus difficile, et pourtant la plus cruciale à mettre en place. Faire taire le brouhaha extérieur, et surtout le brouhaha intérieur, celui de l'esprit habitué à sauter en permanence du coq à l'âne, parcours effréné qui empêche l'esprit de se maîtriser lui-même, qui le rend opaque à lui-même. Avant tout, notre travail consiste dès lors à apprendre à se fixer sur une idée, et une seule, à la contempler, à la méditer. Lorsqu'une question est posée au tableau, ne pas lever la main immédiatement, avec une réponse réelle, ou factice, mais commencer par bien regarder la réponse, rester en face à face, sans besoin immédiat de réagir. Il est aussi possible de passer comme consigne de lever la main uniquement lorsque l'on a cinq

réponses différentes en tête, ou même deux, afin de sortir de l'automatisme « question entraîne réponse », qui exclut souvent la réflexion et le temps de latence qui lui est nécessaire.

Lever la main pour demander à parler et attendre son tour, pratiquer le tour de table, passer un bâton de parole, reposer la main lorsque quelqu'un est en train de parler : autant de techniques qui permettent d'apprendre à poser la pensée, en temporisant le geste, en décalant le passage à l'acte, en installant un processus qui instaure le rapport de soi à soi et permet le dialogue avec soi-même. Travail sur soi qui représente un énorme défi pour certains élèves, étape de mise en place sur laquelle il s'agira de revenir en permanence, sans l'occulter, en dépit de son aspect formel et ingrat. À quoi sert de parler, à quoi sert d'entendre des mots, si la pensée n'est pas au rendez-vous, si l'écoute est absente ? Des choses auront été dites, certes, mais en vain : il ne suffit pas de bouger pour pratiquer un sport, pour faire de la gymnastique. Pourquoi exiger moins de l'esprit que du corps ? Aussi est-il toujours important d'être relativement strict sur le respect des consignes, afin de redonner aux mots et aux idées la vigueur légitime dont le brouhaha les prive.

Dans cette perspective, il s'agit surtout d'instaurer des règles, d'apprendre en permanence à les respecter, tout en sachant que ce n'est pas uniquement un problème de respect de l'autorité, mais un apprentissage tout aussi conséquent et réel que celui de la production des idées. Installer une attitude propice à la pensée, mettre en place une posture adéquate, n'est pas uniquement une question de volonté et d'acceptation, mais une éducation de la subjectivité qui ne saurait ignorer ses propres difficultés.

1.2. Ignorance et simplicité

Une exigence importante du philosophe peut se rapporter au « *more geometrico* », ou mode géométrique, tel que le nomme Spinoza. Cela signifie que ce qui nous intéresse est la forme de la pensée, sa structure. Pour cela, ce n'est pas tant

la masse d'information et de contenu qui nous occupe, ce que l'on pourrait nommer le « fatras de pensée », quand bien même nous sommes séduits en tant qu'adultes par quelques « perles » prononcées par l'enfant. Ce fatras est trop souvent ce qui s'exprime lorsque l'on parle, cette confusion qui parle avant même que la pensée se mette en branle. Il s'agit donc de ne plus déverser tout ce qui nous passe par l'esprit, mais de poser en priorité l'architecture, de tracer à grands traits, d'aller à l'essentiel, d'établir les idées fortes. Cependant, cette simplicité ne peut s'accomplir sans ignorance, sans oublier tous ces détails sans importance qui nous envahissent l'esprit et se bousculent au « portillon ». Il s'agit donc d'élaguer, d'écarter les feuilles afin de voir les branches, d'écarter les branches afin de voir le tronc. Pour cette raison, il sera important de demander périodiquement à l'élève de ne produire qu'une seule phrase pour répondre, voire parfois un seul mot. Exercice difficile qui obligera à une grande sélection, à un travail de la pensée sur elle-même. De la même manière, lorsque l'élève sera confronté à une pensée qui ne lui agréé guère, il s'agira d'oublier ce qu'il croit pour examiner la phrase qui est proposée, d'examiner son contenu en toute sérénité, d'en évaluer le sens indépendamment de ses propres sentiments. Il en ira de même pour le maître qui devra donner l'exemple. Là encore cela demande de faire taire bien des opinions qui se bousculent en nous pour faire émerger cette raison commune qui, d'après Descartes, est si bien partagée. Celle qui nous permet de penser à partir d'un point d'appui autre que notre propre vécu. Ce processus nous permet de nous éloigner de nous-même afin de nous engager sur la voie de la pensée.

1.3. Idée et exemple

Tout comme Platon nous y invite, cette distinction est une des premières à effectuer pour permettre à la pensée d'opérer : saisir les objets dans leur singularité exclusive est un processus qui relève de l'indétermination. Pour mieux

appréhender le monde, il s'agit de faire passer la pensée du concret à l'abstrait, du particulier au général, voire à l'universel. Il n'est qu'à observer comment l'enfant – ou l'adulte – tente souvent de répondre à une question générale en démarrant par « c'est comme quand » ou « par exemple ». Formuler une abstraction signifie invoquer ou inventer une catégorie utilisable pour un ensemble de cas particuliers, catégorie dont on pourra étudier la validité en la vérifiant dans d'autres cas de figure. Toutefois, la pensée peut aussi se perdre dans l'abstrait, aussi il sera utile de produire des exemples pour examiner l'idée et lui donner corps. Pas d'intuition sans concept, ni de concept sans intuition, nous enjoint Kant. L'exemple peut non seulement servir à illustrer l'idée mais aussi à la justifier, en tant que preuve de sa validité.

La distinction entre universel et singulier commence très tôt dans notre pratique: le simple fait de répondre à une question par une idée et non pas uniquement par un exemple en constitue le premier pas. Non pas qu'il faille « dépasser » le statut du singulier, mais plutôt accéder à un réel singulier, ce qui exige d'envisager la portée universelle de ce singulier. Comme nous y reviendrons, le passage à l'abstraction et son retour au concret impliquent bon nombre de conséquences: la distanciation, la mise à l'épreuve des idées, l'initiation à une démarche scientifique, etc.

De plus, dans ce contexte, l'idée est le produit d'un jugement. Elle n'est pas un mot unique, elle est une composition, avec substantifs, attributs, connecteurs, et surtout un verbe. Il est d'ailleurs important, lorsque l'élève lance un mot unique, de l'habituer à structurer sa pensée en exigeant l'utilisation d'un verbe, forme dont la convocation aide à raffiner et dénouer la pensée.

Néanmoins, au cours d'une discussion ou d'un travail spécifique, il peut être demandé aux élèves de produire systématiquement à la fois une idée et un exemple, afin de les faire travailler sur le sens de ces deux formes spécifiques et leurs correspondances. Car si pour quelques élèves, cette distinction va de soi, il n'en va pas de même pour tous. Ou bien, pour telle

idée donnée, il peut lui être demandé de fabriquer un exemple, et vice-versa.

1.4. Hypothèse

Si le mot peut initialement paraître abstrait, on peut dans une première phase se contenter du terme « idée ». L'importance de l'hypothèse est de placer d'emblée la discussion philosophique comme n'étant pas une confrontation d'opinions, de convictions ou de certitudes, mais favorisant principalement la production et l'analyse d'idées. Elle induit une certaine distanciation qui permet d'approfondir la pensée en évitant de la figer en des propositions rigides. Le simple fait que l'on puisse articuler simultanément des propositions conflictuelles et leur accorder des valeurs égales, en un premier temps du moins, permet d'objectiver quelque peu les idées émises. Qu'est-il possible de dire ?

Suspension du jugement, nous dit Descartes, qui permet en un second temps d'étudier de manière délibérée la valeur de chaque idée émise. Là encore, cela va à l'encontre d'une tendance naturelle, accentuée par l'école, de décréter d'emblée que ceci est vrai ou faux, sans prendre le temps d'examiner les implications et conséquences d'une hypothèse donnée. Penser l'impensable devient une des fonctions de l'exercice, dimension ludique de la pensée agissant pour elle-même, à laquelle l'enfant s'initiera à prendre plaisir. Éducation des émotions, qui passeront de la conviction immédiate à une certaine esthétique de la pensée. Avant de demander si l'on est d'accord ou pas d'accord, demandons-nous s'il s'agit ou non d'une « belle idée », quitte à la réfuter tout de même, mais après lui avoir accordé un minimum d'attention et de reconnaissance. En même temps, cela apprend à éviter le piège du « je ne pense pas comme cela », du « oui, mais... » ou du « ce n'est pas vrai », réflexes qui cantonnent l'esprit individuel à ses propres formulations, de manière exclusive. Par le même processus, un véritable statut est accordé à l'autre, plus substantiel que le simple

respect formel, qui consisterait uniquement à laisser à l'interlocuteur un temps de parole, sans ensuite réellement prendre en compte le contenu de ce qu'il avance.

La reformulation est pour cela un exercice intéressant et porteur, qui en ralentissant la discussion, permet à la fois de repenser une idée étrangère, en prenant le temps d'en vérifier quelque peu l'écoute, d'en creuser la compréhension et de réfléchir plus avant à ce qui pourrait lui être rétorqué, si besoin est. Toute hypothèse émise mérite une reformulation, de par le simple fait qu'elle a été émise et qu'elle est en jeu.

Autre exercice intéressant pour faire comprendre le statut d'hypothèse: demander de produire deux ou trois réponses différentes à une même question. Émettre plusieurs possibilités, c'est opposer la problématique à l'assertorique, qui se contente d'affirmer de manière exclusive, nous explique Kant. Ceci permet de sortir de l'enfermement de la question unique en invitant l'élève à problématiser sa propre pensée. Pour produire ces diverses réponses, il devra faire appel à une vision plus étendue, plus créative, de sa raison.

1.5. Question et réponse

Ces deux formes de la phrase, affirmative et interrogative, constituent un duo qui est au cœur de la discussion philosophique. Cette distinction est parfois difficile à cerner, en particulier dans les petites classes. Elle peut être éclairée par la distinction entre « dire » et « demander ». Au-delà d'un problème de morphologie du langage, elle renvoie à deux attitudes fondamentales de l'esprit. Car si la question interroge, toute affirmation est de fait une réponse à une question ou à une autre, voire à plusieurs questions. Dilemme du roi-philosophe chez Platon, celui de tout esprit singulier, qui doit à la fois trancher et problématiser, alternant en permanence entre ces deux modes. Dialectique par excellence, puisqu'elle est à la fois acceptation et refus de la dialectique: la réponse dit ce qu'elle dit, centrée sur elle-même, sans se soucier de ses

points aveugles ou de ses imperfections, tandis que la question interpelle ce qu'elle n'est pas, se décentre et postule la prééminence d'un ailleurs.

Naturellement, l'esprit affirme, en écho à ses besoins, ses désirs, ses habitudes. Il préfère les réponses, les questions lui causant une certaine douleur: celle du manque. Là encore, il s'agit d'une éducation des émotions: apprécier une question en tant que question, pour l'ouverture qu'elle contribue, pour le doute et l'incertitude qu'elle engendre. Subtil et amer plaisir, qu'il faut apprendre à aimer. Mais le manque d'habitude de la question est fréquent, car dans la vie courante l'interrogation est cantonnée à un rôle purement utilitaire, motivée principalement par l'incertitude émotionnelle et les besoins matériels.

Un certain travail, des exercices précis peuvent être réalisés en classe - si cela ne se fait déjà - qui consisteraient à apprendre à reconnaître une question, par exemple par les termes qui l'introduisent: pourquoi, comment, qui, quoi, quand, etc. Ou encore deviner la question à laquelle répond telle ou telle affirmation. Puis, sur l'étude du rapport entre question et réponse, on pourra se demander quelle réponse répond à quelle question, ou bien si telle réponse répond oui ou non à telle question.

1.6. Affirmation et objection

Autre couple incontournable de la discussion et de la réflexion, plus classique sans doute, puisqu'on le retrouve dans le sempiternel « d'accord - pas d'accord ». L'objection survient beaucoup plus naturellement que la question, l'exercice du questionnement est plus difficile. Car si la question demande d'accepter de se glisser à l'intérieur de la proposition qu'elle questionne, l'objection peut facilement l'ignorer. En effet, combien d'objections n'en sont pas, elles veulent simplement dire autre chose, ou le dire avec leurs mots à elles. À regarder de plus près, les deux idées reviennent au même, ou tout simplement ne parlent pas de la même chose. En même temps,

si objection réelle il y a, celui qui les reçoit est amené à penser la négativité de son affirmation, moment crucial du processus dialectique, comme nous l'indique Hegel. C'est à la fois penser ce que ne dit pas notre affirmation, ce qu'elle oublie, ce qu'elle nie, ce qu'elle ne sait pas dire, ce qu'elle dit de manière biaisée. Accepter l'objection, l'entendre, la comprendre, c'est envisager les limites de notre pensée, leur détermination. L'objection, si elle est perçue, permet de retravailler notre affirmation initiale, conçue comme une simple hypothèse, temporaire et toujours inadéquate, au sens où Spinoza nous explique que toute idée particulière est toujours en manque. Penser simultanément l'affirmation et l'objection, c'est penser en stéréoscopie, c'est s'engager dans une perspective double ou multiple, c'est problématiser sa pensée. Pour cela, il faut savoir préciser en quoi consiste l'objection, déterminer sur quoi elle repose. Un travail sur les contraires, ces dualités qui structurent l'être, comme nous le suggère Héraclite, la production d'antinomies fortes et constitutives de la pensée, permettent souvent de clarifier la nature de l'objection : il s'agit de la rendre visible en la réduisant au maximum, en posant deux termes ou expressions opposés qui en capturent l'essence.

En guise d'exercice, l'enseignant peut demander aux élèves de produire une ou diverses objections à quelques affirmations, suite à une série de questions par exemple. Plus simple encore, il peut, face à deux séries de propositions, demander de relier, deux par deux, propositions et objections, ou bien face à une série de couples supposés, demander pour chacun d'entre eux si l'objection supposée l'est effectivement ou pas. En une seconde étape, plus ardue, le travail qui reste à faire, une fois l'objection prononcée, sera de vérifier dans quelle mesure il s'agit bien d'une objection, en définissant sur quoi elle porte, en identifiant et en précisant le lieu et la forme de la contradiction. Pour les plus petits, il est possible de s'exercer sur les antonymes, afin de mieux saisir le potentiel contradictoire des mots, en particulier verbes et adjectifs, qui ont souvent un contraire.

1.7. Argument

L'argument est ce qui vient à l'appui d'une proposition donnée, il fournit une preuve qui vient étayer ou justifier une affirmation. Argumenter revient à éclairer les raisons qui nous ont amenés ou nous permettront d'arriver à telle ou telle conclusion. Se poser la question de l'argument, exiger un argument, revient par conséquent à faire émerger une idée de son évidence apparente, en mettant au jour ses sous-basements, passer de l'implicite à l'explicite. Théoriquement, l'argumentation permet d'approfondir une thèse, à l'expliquer, à en vérifier la légitimité, bien que la tentation rhétorique puisse nous entraîner à défendre nos idées coûte que coûte, à utiliser l'argument de manière réductrice : pour avoir raison, comme le soupçonne fortement Schopenhauer. Pour cette raison, si l'argument est en soi une condition du philosophe, il est aussi une limite dont il s'agit de se méfier. Néanmoins, le fait d'argumenter, de chercher, de fournir et d'enchaîner les arguments, entraîne à relier les idées entre elles, à travailler le principe de causalité, à comprendre nos idées, à élaborer notre pensée. De cela, on peut en conclure que toute idée émise devrait nécessairement être accompagnée d'un argument minimal. Précédant la demande initiale du « Pourquoi ? », chaque proposition devrait contenir un « parce que », automatisme qu'il paraît essentiel de mettre en place dès que possible.

Bien entendu, tous les arguments ne se valent pas. Déjà parce qu'il ne suffit pas de prononcer les mots magiques « parce que », pour que ce qui suit constitue un argument. Il est des pseudo-arguments qui ne font que réitérer de manière plus ou moins subtile la proposition initiale, à commencer par le fameux « C'est comme ça parce que c'est comme ça ». Ou encore le tendancieux « C'est bien parce que j'aime ça ». Toutefois, dans ces cas-là comme dans tous les autres, surtout en cas de doute, c'est la suite de l'argumentation qui accorde sa valeur à l'argument particulier, qui prendra sens dans un enchaînement. C'est l'absence de cet enchaînement,

ou absence d'approfondissement, qui indiquera l'inexistence ou la pauvreté de l'argument. L'enchaînement peut être de nature causale, démonstrative, mais il peut aussi se voir remplacé par un faisceau de preuves singulières, plutôt que par une démonstration logique. Quoi qu'il en soit, le jugement porté sur toute proposition demandera d'être réévalué au fil des arguments et des contre-arguments.

En guise de pratique, mis à part l'exigence de justifier toute proposition par un argument au fil de la discussion, et de s'interroger sur leur validité ou leur utilité, des exercices pourront être proposés, qui demanderont de fournir un ou des arguments validant quelques propositions fournies, ainsi qu'un ou des contre-arguments susceptibles de problématiser la proposition en question. On peut aussi fournir des propositions et des arguments en demandant si oui ou non ils correspondent entre eux, s'ils s'ignorent ou se contredisent. Plus difficile encore, il sera demandé d'analyser et d'expliquer ces correspondances.

1.8. Rhétorique

La rhétorique est l'art de bien parler. D'une part, elle s'inscrit dans l'apprentissage d'une technique, celle de l'argumentation, des outils et procédés de persuasion. D'autre part, comme tout art, elle émane d'un sens de l'esthétique, ici lié au plaisir de la création et à celui de l'audition. Si le premier aspect s'inscrit encore dans une démarche utilitaire, le second relève du pur plaisir de l'esprit. La philosophie est souvent suspicieuse face à la rhétorique, au souci de bien parler, celui de faire de beaux discours, pour ces deux raisons : le danger de l'argumentation comme désir du dernier mot, au risque du spécieux, la fascination pour l'esthétique de la parole, dissociée d'un véritable contenu. Les interlocuteurs de Socrate l'accusent d'ailleurs de déchiqeter leurs discours, au point de ne plus les reconnaître. Toutefois, cette rhétorique est aussi une entrée dans la philosophie, puisqu'elle incite à construire la pensée au travers

de l'argumentation, puisqu'elle invite à aimer la parole pour elle-même, « clairière de l'être », comme le dit Heidegger. L'enfant qui lâche des bribes de mots, incapable de faire des phrases, est conscient de ses manques, et pour cela recourra facilement à l'invective, ou réagira de manière immédiate aux paroles des autres : il ne souhaitera ni répéter ce qu'il a dit, ni s'expliquer, car au fond, même s'il manifeste ainsi sa présence, il ne désire pas vraiment être entendu. Se réconcilier avec sa parole, aimer s'entendre parler, travailler ses phrases, rendre sa sonorité au discours. Combien d'élèves sont inaudibles en classe, lorsqu'ils s'expriment, qui pourtant savent parler fort lorsqu'on les entend en récréation ! Certes l'inverse narcissique existe aussi, celui du discours qui s'écoute en faisant fi de la raison, de l'intelligibilité ou des autres : il est alors temps d'inviter l'élève à la bréviléquence, l'art de la phrase unique, synthétique ou aphoristique.

Pour les élèves timides, ou en difficulté langagière, les moments périodiques de pause dans la discussion, où l'on accorde un temps pour rédiger par écrit, seront très productifs. De même, travailler la lecture ou l'énonciation de ses idées, voire celle d'un texte à étudier, en encourageant à une certaine théâtralisation, en prenant le temps de travailler la lecture à haute voix, participe de la réconciliation avec la parole.

1.9. Même et autre

Le « même et autre » est une antinomie qui fait l'objet d'une dialectique spécifique chez Platon. Elle est importante dans la mesure où elle invite à comparer tout ce qui relève de l'être, qui doit nécessairement avoir quelque chose en commun avec tout ce qui est, et nécessairement quelque chose qui le distingue de tout ce qui est. Ainsi, pour éviter que la discussion soit réduite à un échange d'opinions, disjointes et dépourvues de lien, le « même et autre » oblige à comparer les idées entre elles. Une idée ne fait-elle que répéter ce qu'une autre a dit ? Alors elle est dépourvue d'intérêt et n'avait pas

à être prononcée. Une idée porte-t-elle sur le même sujet qu'une autre, ou a-t-on sauté du coq à l'âne? Une idée qui se déclare objection, l'est-elle vraiment, ou parle-t-elle d'autre chose? Par rapport à une question donnée, deux réponses répondent-elles en gros la même chose? Au-delà des mots, il n'est pas facile de déterminer si une idée relève de la nouveauté ou si, redondante, elle n'offre rien de plus et paraphrase la précédente. Jugement qu'il est parfois complexe et subtil de porter, car l'esprit se doit d'aller au-delà des mots, à l'essentiel, de penser plus profondément un contenu et son rapport au contexte, discussion ou autre. Cet examen devrait être le premier à effectuer lorsque l'on reçoit une idée: se demander si elle est nouvelle, si elle se rapproche d'une autre idée, ce qui facilite la pensée. Procédure qui libère du sentiment de quantité et d'indétermination qui encombre: toutes ces idées sont peut-être réductibles à quelques-unes, voire à une seule. Tous ces exemples nous disent peut-être la même chose. Il s'agit alors de clarifier et classer les contenus, de déterminer les enjeux, afin de structurer la pensée.

Au cours d'une discussion, surtout avec les petites classes où l'on tend beaucoup à répéter ce que l'autre a dit, toute nouvelle idée devra ainsi être passée au crible du « même et autre ». Cela permettra de travailler la synonymie, qui n'est pas toujours facile à déceler, et son inverse, la polysémie, puisque le contexte accordera divers sens à un même terme. De manière plus générale, cela signifie apprendre à percevoir les idées derrière les mots, en dépit et grâce aux mots. Là aussi, l'enseignant pourra inventer quelques exercices pour montrer plus concrètement le fonctionnement de ces rapports. Toutefois, un écueil courant de cette pratique du « même et autre » sera la tentation de répondre « les deux ». Dans l'absolu, cette réponse n'est pas fausse, et s'il est possible de demander en quoi deux entités sont « même » et « autre », on pourra aussi demander si elles sont plutôt « même » ou plutôt « autre », ce qui obligera l'élève à poser un jugement argumenté, en prévenant l'esquive.

1.10. Problème

Assez rapidement dans le processus de réflexion, il semble important de proposer le concept de problème. Déjà comme renversement de la pensée, afin de promouvoir la vie de l'esprit pour elle-même, son côté ludique, sa réalité. Trouver des problèmes, comme dans un jeu, où il s'agit de montrer ce qui ne « colle » pas. Reconnaître ou inventer des problèmes, en se fondant sur le postulat que toute pensée est nécessairement imparfaite. Problèmes de logique, problèmes de partialité, problèmes de syntaxe, problèmes de sens, tout est bon pour problématiser. C'est ce à quoi nous invite Socrate, dès que quiconque ouvre la bouche : dénicher le problème.

Peu à peu, les « autres » problèmes, ceux que l'on dit « vrais », sont de ce fait dédramatisés. Ces problèmes que l'on préfère ne pas avouer, ou nier : l'incompréhension, ainsi que les sentiments de solitude et d'impuissance qu'elle engendre. Toute la différence se situe entre subir un problème, sans même le savoir, et dire un problème, parce qu'il est reconnaissable et reconnu. Dans les échanges, ce n'est plus tellement le débat d'opinions qui prime, conviction contre conviction, paroles de forme spontanée et de nature réactive, mais la discussion réfléchie, où l'on prend le temps d'analyser, de creuser, de formuler, d'argumenter : jeu d'échecs, et non pas jeu de ping-pong. Processus de valorisation du problème qui implique une certaine distanciation, qui pose la pensée, parce que cette pensée se transforme en objet pour elle-même : elle n'est plus la mystérieuse et insaisissable intériorité d'un sujet, mais une trame visible qui s'articule à travers des mots. Pour ces raisons, le terme de problème est important en tant que mot, car il place au cœur du débat l'idée d'un manque constant, un manque qui se doit d'être identifié, exigence qui nous oblige à garder en permanence l'œil aux aguets. Cela n'exclut nullement de tenter de résoudre le problème, mais avant cela, il est nécessaire de pleinement l'articuler, d'en établir les enjeux, exercice valable en soi et condition de la résolution.

Au cours de la discussion, le concept de problème doit remplacer celui du « d'accord - pas d'accord ». « Être d'accord » est en soi inutile, geste qui manifeste uniquement une approbation, à moins de produire de surcroît un argument qui viendrait enrichir l'idée initiale. Il en va de même pour « ne pas être d'accord », qui n'est souvent que l'expression d'une autre subjectivité, d'une autre perspective. Demander s'il y a « problème », plus que « accord » ou « désaccord », revient à se placer en tant qu'observateur à l'esprit critique, plutôt que se cantonner à une autre opinion. Celui qui montre qu'il y a un problème de logique n'a pas le même statut de pensée que celui qui donne simplement une autre idée, même si l'un n'exclut pas l'autre. Bien entendu, ces deux positions ne sont pas toujours faciles à démêler, mais c'est là que se situe le travail. Ainsi, si dans les discussions l'enseignant doit veiller à tenter d'engendrer cette distinction, il peut aussi produire des exercices artificiels, ou utiliser des exercices existants dans des manuels, afin de faire travailler spécifiquement des problèmes de forme : logique, cohérence, syntaxe, sens, etc.

1.11. Reformuler

La reformulation a plusieurs fonctions. Déjà, elle assure que se tient bien une véritable discussion et non une suite de monologues. En effet, du fait d'avoir à répéter ce que l'autre a dit auparavant, l'élève se doit de repenser les propos tenus, d'en vérifier quelque peu son souvenir et sa compréhension. Sur le plan cognitif ou intellectuel, cela permet de travailler sa propre intelligence de ce qui est entendu ou lu, que ce soit ce qui est dit par un texte, par l'enseignant ou par un autre élève. Sur le plan psychologique, en portant une pleine et entière attention à l'autre, ce geste implique une décentration, une distanciation de soi et de ses propres opinions, processus indispensable à la vie de la pensée, condition de l'analyse et de la problématisation. Sur le plan social, cela produit du lien, car une véritable reconnaissance est

accordée au voisin : il n'est plus celui que l'on ignore totalement, celui dont la parole est balayée d'un revers de manche, celui à qui l'on répond par un simple « oui, mais... » ou par une parole qui n'a rien à voir avec la sienne sans souci d'établir un quelconque rapport. Cette reformulation implique aussi une exigence pour celui dont les paroles ont été reformulées : il doit se demander s'il a été compris ou non. Car si parfois l'autre répète mot pour mot ce qu'il a dit, ce qui au demeurant n'implique pas nécessairement une compréhension, la plupart du temps, une certaine « traduction » ou « interprétation » en a été faite, quand ce n'est pas le compte rendu qui est tronqué, ou des éléments exogènes surajoutés. L'auteur initial, à qui est demandé son accord ou désaccord sur la reformulation, doit éviter deux pièges : celui du « tout va », qui cherche surtout à s'éviter des complications, et celui du « mot à mot », la mémoire étant seule capable de le satisfaire. Il doit répondre à la question : « En gros, as-tu été compris ? ». Il s'agira dès lors de répondre « oui » ou « non », sans autre commentaire, sans rien rajouter, afin d'apprendre à trancher. La seule question réelle est : « L'essentiel est-il là ? », en délaissant toute tentation de chipotage. Un jugement doit être formulé, qui saura pour cela aller au-delà des mots et saisir une pensée à travers ce qu'elle dit, jugement qui n'est pas toujours facile à poser.

La seule pratique que l'on puisse recommander sur la reformulation est de l'installer, au moins durant certaines séquences, comme un quasi-automatisme, une demande récurrente : pour répondre à l'autre ou l'interpeller, il faut d'abord montrer que l'on sait ce qu'il a dit, que ce soit une hypothèse, une question, une objection, ou un quelconque commentaire. Toutefois, il est aussi possible, à tout instant dans un moment de classe, de demander ce qui vient d'être immédiatement dit, ou encore, au risque de complexifier parfois l'affaire, de résumer ce qui a été abordé dans la période précédente, que ce soit par l'enseignant ou par un élève. Cela maintient à la fois chacun éveillé et permet

à l'enseignant de vérifier dans quelle mesure les uns ou les autres suivent ce qui se passe en classe.

1.12. Jugement

Le jugement, pour devenir un outil pédagogique, a besoin de dépasser un lieu commun d'époque: il ne faut pas juger. Associé au préjugé, au diktat axiologique, quand ce n'est pas à l'agression intellectuelle et psychologique, le jugement se voit assigné à résidence, son absence étant considérée comme une condition de la pensée. Mais si Descartes nous invite à une suspension du jugement, au moins temporairement, Kant nous invite au contraire à travailler et utiliser cette faculté cruciale, puisqu'elle est productrice de connaissance: si le fait est objet de connaissance, le jugement aussi, faculté qui nous permet de réfléchir sur les finalités de la pensée et de ses objets. De surcroît, le jugement nous invite à nous engager sur une trajectoire de pensée. Engagement qui n'a pas à être dépourvu de réflexion préalable, pas plus qu'il ne se doit d'être irrévocable, bien qu'une certaine tension réside entre ces différentes natures du jugement: tout engagement, surtout s'il est réfléchi, tend à se maintenir et à vouloir résister à ce qui serait contraire à son contenu. Néanmoins, l'attitude que nous prôtons dans la discussion ne consiste pas tant à refuser l'engagement pour éviter le risque d'enfermement qu'il implique, que d'assumer ce risque, tout en travaillant à le minimiser. Simultanément, juger et accepter la faillibilité de ce jugement, car le jugement intervient en général par défaut d'un savoir certain.

Aussi nous faut-il argumenter, envisager et entendre les contre-arguments, évaluer la teneur et validité de ces différentes idées, délibérer en toute sérénité, quitte à réviser nos positions si la raison nous invite dans cette direction. De là l'importance de travailler à partir de problèmes, d'envisager leur intérêt, plutôt que de partir d'un accord ou d'un désaccord qu'il s'agit de justifier à tout prix. D'ailleurs, prétendre ne pas

juger reviendrait à prétendre à une extraterritorialité factice, voire à un constat aux prétentions objectives et incontestables. Juger, c'est à la fois être dedans et être dehors. Pour l'élève qui ne se sent pas concerné par un problème donné – peut-être n'y a-t-il pas du tout accès –, lui demander de commencer par poser un jugement revient à l'inviter à devenir partie prenante du processus, engagement sans lequel la pensée ne peut prétendre au statut de réflexion, bien que cet engagement puisse ensuite être dépassé comme simple moment dialectique.

Nous recommandons à ce propos le recours aux modes binaires: répondre en un premier temps par oui ou par non, pareil ou pas pareil, par une acceptation ou par un refus. Certains objecteront au réductionnisme d'un tel schéma, mais l'imposition de ces alternatives, de l'utilisation du tiers exclu, oblige à mettre au jour la réalité de sa pensée. Les recours à la nuance, à la complémentarité, ne servent souvent qu'à court-circuiter la pensée: la dialectique ne saurait faire l'économie des contraires, et tout cela ne représente de toute façon qu'un simple exercice.

C'est en ce sens que les questions auxquelles on peut répondre par oui ou par non sont porteuses, puisqu'elles incitent à l'engagement, bien qu'il faille ensuite justifier cette décision par la production d'un argument, voire l'obligation d'un contre-argument, condition nécessaire à tout jugement digne de ce nom. De manière plus générale, afin d'impliquer tous les élèves, y compris ceux qui ne sauraient produire d'arguments, la classe sera constituée en jury permanent qui devra en dernière instance voter sur la recevabilité ou non de tel jugement, en particulier lorsqu'il y a dissension. Décision collective qui n'a une valeur que relative, mais qui permet d'installer une certaine dramatisation de l'exercice.

1.13. Qualifier

Platon nous indique que la qualification, c'est-à-dire l'attribution de qualités, est l'intermédiaire entre le nom et la définition, cette dernière cherchant à cerner l'essence de son objet. Car si qualifier une chose ne suffit pas nécessairement à définir précisément ce qu'elle est, mais uniquement à lui accorder des attributs, elle permet déjà d'inscrire le discours à son sujet dans un processus de catégorisation utile à la saisie de son être, en ne se cantonnant plus dans une évocation ou une narration renvoyant uniquement à la description d'une entité singulière. Dire que le bleu est une couleur, ou que le prince qui a combattu le dragon est courageux, c'est émettre un jugement producteur de concepts. Ou encore c'est mobiliser une catégorie générale dans laquelle est inclus notre cas particulier. On retrouve à la fois le passage de l'exemple à l'idée abstraite et celui du jugement. Autre degré de qualification, lorsque l'on compare deux hypothèses : « Le prince a tué le dragon pour épouser la princesse » et « Le prince a tué le dragon pour sauver les jeunes gens », on distinguera par exemple un acte d'amour ou un acte de courage. À travers ces deux qualités, on mettra au jour l'enjeu entre les deux explications d'un même acte en distinguant la nature de cet acte. Aussi dans la mesure du possible, l'enseignant invitera l'élève à demander d'approfondir un propos en qualifiant ce qu'il exprime, ce qui incitera les élèves à le faire par la suite spontanément.

Un exercice assez facile et productif en ce sens consiste, suite à la lecture d'une histoire, à demander de choisir un personnage que l'on aime, ou un que l'on n'aime pas, en le qualifiant pour motiver cette appréciation, qualificatif qui peut être accompagné d'un passage le justifiant.

1.14. Transcendants et catégories

À travers l'histoire de la philosophie, qui est aussi celle de l'élaboration de notre pensée collective, de notre culture et de notre langage, ont émergé un certain nombre de concepts

cruciaux et catégories qui en quelque sorte constituent à la fois les arcanes et les limites de notre pensée, nommés pour cela transcendants. Certains sont à divers degrés, de manière plus ou moins explicite, assimilés à l'expression courante, devenus d'utilisation quotidienne, d'autres sont réservés au vocabulaire scolaire ou plus savant. Une partie du travail philosophique est de solliciter l'usage de ces termes, de leur donner sens, de les clarifier, de les travailler au corps, d'autant plus qu'en familiarisant l'élève à leur utilisation, ils permettront de mieux appréhender d'autres concepts, qu'il sera dès lors plus facile de traiter. Notre souci présent n'est pas tellement de fournir ici une liste exhaustive des termes et des définitions précises pour chacun de ces concepts, mais d'évoquer les plus importants – en sus de ceux qui ont déjà été mentionnés comme outils – et surtout d'inviter les enseignants à prendre conscience de ces concepts, afin qu'ils en favorisent l'utilisation. Ces concepts devraient au moins intuitivement leur parler, et le fait de les utiliser engage à réfléchir plus avant sur leur contenu. Il s'agit de faire l'expérience du concept avant de le citer, afin que sa citation ait du sens.

Essence et apparence. Afin de prendre conscience que toute chose est à la fois une et multiple, qu'elle est ce qu'elle est mais aussi ce que l'on perçoit d'elle, son action sur ce qui est autre qu'elle, ce qui explique les différences de perspective.

Bien, beau et vrai. Classiques de Platon, manifestations premières de l'être, concepts d'autant plus importants qu'ils sont d'un usage très commun. Ils permettent de définir les axiologies de base, les différentes hiérarchies de valeur qui animent de manière plus ou moins consciente chacun d'entre nous.

Objectif et subjectif. Ce que l'on peut dire est-il partiel et parcellaire, ou peut-on prétendre à l'objectivité et à la certitude? Ici s'opposent aussi l'absolu et le relatif, le tout et la partie.

Moi et autrui. Quel rapport entretenons-nous avec l'autre ? Nous empêche-t-il d'être libre ? L'individu est-il déterminé par la société ou le contraire ?

Matière et esprit. L'un est-il plus important que l'autre ? Le concret est-il plus réel que l'abstrait ? Pour l'homme, entre nature et culture, qu'est-ce qui doit primer ?

Raison et sentiment. Tension permanente qui anime l'homme, sa pensée et ses actes : son ressenti et sa réflexion.

Psychologique, moral et juridique. Qu'est-ce qui détermine principalement l'agir humain ? Notre subjectivité, nos valeurs morales personnelles ou sociales, ou les règles de société, la loi ?

Être, faire et penser. Comment définir l'être humain ? À travers ce qu'il est, ce qu'il fait ou ce qu'il pense ?

L'important est d'une part de reconnaître que les concepts fondamentaux ne sont pas en nombre illimité, d'autre part de réaliser qu'ils surgissent très naturellement dès que l'on prend le temps de s'interroger. Le tout est de ne pas se laisser effrayer par le vocabulaire philosophique que les spécialistes tendent à démultiplier à l'infini.

1.15. Narration et analyse

Passer du narratif au métanarratif est une étape cruciale dans l'apprentissage intellectuel, étape qui sera atteinte à des âges très différents selon les enfants. Raconter une histoire est une modalité de la pensée, expliquer son sens, extraire sa signification en est une autre. Pour les enfants, on pourrait l'annoncer comme le passage de ce que « L'histoire dit » à ce qu'« Elle veut dire ». Les Fables de La Fontaine en sont un bon exemple, qui condense en quelques vers à la fin de l'histoire la morale que l'on doit en tirer. Analyser, c'est faire émerger ce qui est important, ce que l'on doit conclure ; déterminer la signification, c'est passer du factuel au symbolique, du particulier à l'universel. C'est aussi travailler l'appropriation, c'est par exemple demander à l'élève ce que cette histoire signifie pour

son existence à lui. Il s'agit aussi de passer de l'apparente unité du factuel à la multiplicité des interprétations.

Le simple fait de s'interroger sur cette dimension explicative de l'histoire, quand bien même l'élève n'arriverait pas immédiatement à en extraire le sens caché, a une valeur en soi. Schelling s'oppose à Hegel pour qui seul le concept est philosophique, en introduisant l'idée de « philosophie seconde », celle de la narration. En effet, le conte, le mythe, n'incarnent-ils pas, déjà sur le plan historique, l'accès au philosophe ? Une histoire véhicule toujours des idées, aussi indicibles soient-elles. Ce postulat transforme radicalement la vision de toute histoire entendue, et de ce fait, la vie étant une narration, une séquence d'événements, l'enfant apprendra à s'interroger sur le sens de ces événements, plutôt que de les recevoir comme simple anecdote, plus ou moins plaisante ou intéressante.

Que nous dit cette histoire ? Que nous enseigne-t-elle ? Quelle est sa morale ? Qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal dans ce qu'elle nous raconte ? Et à chaque fois, l'élève ne devra pas oublier de justifier avec un passage précis ce qui l'autorise à émettre ce jugement, qui est celui de l'histoire et non le sien. Quitte en un second temps à exprimer sa critique d'une telle axiologie. L'exercice qui consiste à choisir un personnage – que l'on aime ou que l'on critique – et justifier son choix est pour cette compétence spécifique un intermédiaire porteur à proposer aux plus jeunes ou à ceux qui ont du mal à obéir à la première consigne.

1.16. Essentiel et accidentel

Cette antinomie, a priori très abstraite, émanant de Platon mais formalisée par Aristote, n'a évidemment pas à être utilisée comme telle. La transposition la plus immédiate que nous pouvons en faire est l'opposition entre important et pas important, entre intéressant et pas intéressant, entre toujours et des fois. Ce type de distinction invite le sujet à sélectionner à l'avance ses idées, à les hiérarchiser, à repenser et évaluer

celles qu'il émet, afin d'émerger du vrac dans lequel la pensée peut facilement être plongée. L'essentiel, chez Aristote, est ce qui est permanent, ce qui appartient toujours à une chose; l'accidentel est ce qui peut lui appartenir ou pas, distinction qui peut aussi s'exprimer comme celle entre être et apparaître. Mais la philosophie plus tardive, introduite par Kant et la phénoménologie, nous montre que ces distinctions ne sont pas toujours aussi tranchées, qu'il existe une sorte de continuité entre être et apparaître, que l'essence n'est pas saisissable ou même qu'elle n'existe pas. En demandant à l'élève de réfléchir sur le degré d'importance, d'intérêt ou de permanence de son idée, on lui demande en fait d'approfondir sa pensée en opérant un tri par biais de comparaison entre ses idées, entre les siennes et celle des autres. Car si une pluralité de commentaires peut être émise sur tel ou tel être, chose ou question, il est aussi possible et souhaitable de se demander quels sont les commentaires qui nous paraissent les plus appropriés, les plus pertinents ou les plus enrichissants. Bien entendu, il s'agira comme toujours de justifier ses choix en produisant des arguments, car au-delà de la réponse, c'est la nature des critères invoqués qui constitue la substance de l'affaire.

En guise d'exercice en la matière, il suffira, périodiquement au cours d'une discussion, dans la mesure où plusieurs idées auront été émises, de demander laquelle semble à chacun préférable, et pour quelle raison. Des critères de jugement surgiront, qu'il s'agira alors de souligner, voire d'explicitier en un second temps.

1.17. Définir

Définir est un exercice difficile, qui ne peut être proposé d'emblée, bien qu'il soit toujours présent en filigrane. Car définir, c'est chercher à atteindre par les mots l'essence des choses et des êtres. Mais définir, c'est aussi enfermer le sens dans une gangue trop rigide et restreinte, comme peut l'induire le dictionnaire ou l'utilisation du dictionnaire. Pour cette raison, nous parti-

rons rarement d'une question de type « Qu'est-ce que ceci ? », car faisant appel à une définition, elle est très abstraite et n'engage pas immédiatement l'élève dans un rapport émotionnel à la discussion, engagement qui nous paraît toujours nécessaire. Il est préférable de commencer par des questions qui posent directement un problème, où des enjeux directs d'opposition vont apparaître, qui de toute façon rejailliront à terme sur le processus de définition, enjeux qui aboutiront à des définitions. Mais ces définitions seront à l'avance problématisées, puisqu'elles résulteront d'un ou de plusieurs problèmes, et non d'une définition unique. D'ailleurs les demandes de définition apparaissent très naturellement chez les élèves, car lorsqu'il s'agit de poser des questions, mis à part « Pourquoi tu dis ça ? », qui est la question refuge par excellence, le « C'est quoi ça ? » est la question que l'on peut poser sur chaque mot d'une proposition sans même avoir besoin d'y réfléchir. Toutefois, sans trop verser, la définition n'est pas à exclure, qui utilise à la fois la nature des objets et des mots, leurs genres et leurs spécificités, les qualités, les circonstances, les fonctions, l'utilité, et autres grandes catégories qui servent à cerner l'essence des êtres et des choses, autant d'éléments qui permettent d'accéder à la conceptualisation et d'éviter la confusion.

Il est possible de mener une discussion à partir d'un « Qu'est-ce que ceci ? », en sachant qu'il peut être difficile de produire des réponses appropriées. Mais à travers les déplacements latéraux et les invocations d'exemples concrets, si l'enseignant pose régulièrement l'exigence, peut-être la classe arrivera-t-elle à produire une ou quelques définitions générales, et le processus de définition constituera ainsi un exercice individuel ou collectif intéressant.

1.18. Conceptualiser

Conceptualiser revient à identifier ou produire un terme, puis à le clarifier en approfondissant son sens, en le comparant à d'autres de nature semblable, en lui confé-

rant des attributs, voire en le définissant. Conceptualiser un discours consiste d'abord à mettre en relief le ou les « mots-clés », synonyme plus parlant pour les élèves que le terme de concept. Car un concept n'est pas uniquement un mot, ou une expression, mais celui sur lequel s'appuie une idée, celui autour duquel s'articule une proposition. Il est à la fois clef de voûte, pierre angulaire, ancrage, noyau d'un discours.

La première étape de la conceptualisation consiste donc à repérer le terme en question, à le souligner, à le dégager de l'amalgame de mots qui composent une phrase. Il s'agit de dénouer le discours, d'analyser ce qui en premier temps est apparu comme une proposition compacte et indistincte. Déceler intuitivement pour le nommer le mot-clé d'une proposition, en premier lieu même sans arguments à l'appui, est un exercice qui pour nombre d'élèves représente une certaine difficulté, dans la mesure où leur faculté d'analyse est peu développée, difficulté qu'il est crucial d'identifier et de travailler.

On peut initialement demander aux élèves de tout simplement souligner ce mot-clé, tel qu'il est présent dans le texte. Après avoir identifié ce terme, on peut en un second temps, histoire de continuer à analyser la proposition en question, demander ce que la phrase – ou le texte – nous dit sur ce terme, le sens qui lui est accordé de par le contenu de la phrase elle-même. Par exemple, si l'on demande ce qui est important à un enfant, et qu'il répond : « Mes parents parce qu'ils me donnent à manger », selon cette proposition, les parents se définissent comme ceux qui donnent à manger à leurs enfants. En un second temps, il sera possible de se demander ce que l'on sait d'autre sur ce terme, sur les « parents », afin de le comparer à ce que la phrase nous dit, afin d'en examiner la cohérence, les manques et les enjeux. Peut-être sont-ils par exemple aussi « ceux qui nous aiment » ou encore « ceux que nous aimons ». Au fur et à mesure, l'élève apprend à peser ses propres termes, à prendre conscience de l'utilisation qu'il en fait, à lire et écouter plus attentivement la

parole de l'autre, celle du texte écrit, du maître ou de son camarade, et donc la sienne propre.

1.19. Lien

Nous avons déjà évoqué sous plusieurs angles le problème du lien : sous les rapports entre exemple et idée, entre question et réponse, affirmation et objection, hypothèse et argument, idée et reformulation, chose et qualité, chose et définition, sous l'angle général du problème, qui n'est jamais qu'un lien absent, un lien bancal ou un lien de contradiction. Il devient clair que l'exigence du lien constitue ce qui distingue l'exercice philosophique, par rapport à d'autres. Certes, s'exprimer implique déjà une telle exigence, et en ce sens philosopher ne se distingue guère des problèmes généraux de la pensée, à l'œuvre dans tout travail scolaire : dépasser le simple processus associatif du « Et puis... », du « Ça me fait penser à... », le déplacement latéral inconsideré qui fait fuir la pensée. Disons que la philosophie insiste plus particulièrement sur ce principe du lien, lien entre les mots et les idées – un peu comme les mathématiques le font avec les nombres et les formes géométriques – avec la spécificité de rendre conscient ce qui resterait autrement intuitif, de rendre explicite ce qui resterait implicite. Autrement dit, le lien, ou l'étude des formes du langage et de la pensée, est la substance du philosopher, comme le dirait Leibniz. Une forme qui comme en mathématiques est une matière, une réalité en soi.

Il s'agit donc d'inviter les élèves, non seulement à produire des propositions et des questions, mais aussi à produire des analyses ayant pour objet les liens entre les diverses propositions, les liens au sein des propositions. La pensée s'élabore en enchaînant des phrases, en analysant leur enchaînement et en vérifiant leur validité, de manière plus ou moins intuitive ou formelle, ce qui nous renvoie à la logique, dont l'objet est l'étude des conditions de validité des liens. Or s'il n'est pas question à l'école primaire, pour différentes raisons, de se lancer dans

d'exhaustifs développements théoriques en cette matière, il est tout de même nécessaire d'induire une certaine réflexion à ce sujet, simplement en prenant le temps de repenser ce qui a été dit. Ici l'enseignant utilisera sa culture personnelle, telle qu'elle s'est élaborée au cours de ses études et de son expérience professionnelle, pour inviter les enfants à formaliser quelque peu leur pensée. Certes il tâtonnera peut-être, mais ce tâtonnement correspond de toute façon à la réalité d'une telle réflexion. Seule une théorie abstraite et déjà élaborée y échappe, artificiellement. Mais ici, il s'agit d'une pratique, d'un exercice, d'un art, avec tout ce que cela comporte d'incertain, dimension qu'il s'agit d'accepter et d'apprécier comme espace d'interrogation.

Pour travailler le lien, la seule recommandation serait, au cours d'une discussion, de ne jamais accepter de nouvelles propositions sans prendre le temps d'examiner les rapports entre celles-ci et les précédentes, afin d'expliquer ces rapports et d'évaluer leur validité. Si certains types de rapports paraissent poser de réelles difficultés, l'enseignant peut proposer quelques problèmes fabriqués à sa façon en guise d'exercice.

1.20. Transversalité

L'enseignant qui se lance dans ce type de pratique s'aperçoit rapidement des conséquences sur le plan du fonctionnement de la classe. Les élèves, vivement sollicités, invités à analyser, à produire, à juger, ne reçoivent plus la matière enseignée de manière passive. Leur écoute avivée se risque en permanence à des remarques diverses, de plus en plus pertinentes. Ce fonctionnement de classe, quelque peu renouvelé, devient le fil rouge quotidien, pour les élèves mais aussi pour l'enseignant, qui prend le temps d'établir des rapports entre les multiples apprentissages. La structuration de la pensée, la relation à l'autre, la façon dont on aborde le raisonnement, sont quelques angles par lesquels le travail philosophique influe sur chaque matière spécifique.

En mathématiques, l'élève est encouragé à anticiper, à prendre conscience du processus plutôt qu'à se cantonner à une technique particulière. Le mode géométrique, par le biais d'arguments et de preuves, le travail sur l'architecture de la pensée, l'utilisation accrue des connecteurs logiques, a des conséquences très immédiates en mathématiques, en français, en sciences, etc. La conjugaison d'un verbe n'est plus la même, lorsque l'on apprend à se demander pourquoi on dit telle ou telle chose, de telle manière plutôt que de telle autre. Le raisonnement est une posture avant d'être une technique. Le recours à l'abstraction est une habitude qui peut s'acquérir consciemment, plutôt qu'aléatoirement, intuitivement. Le fait que les processus de pensée fassent l'objet d'une discussion, d'une réflexion, modifie la donne. La pratique de formulation d'hypothèses, d'élaboration de jugements, l'apprentissage de l'interprétation, ont des conséquences certaines sur la capacité de lecture : les élèves ne prennent plus le texte linéairement, phrase après phrase, ou comme un simple ensemble narratif, mais ils développent une vision d'ensemble, une puissance de comparaison, d'analyse et de synthèse : ils vont plus loin dans la lecture. Travailler au corps des propositions, des exemples, des textes, se confronter à la polysémie, aide à problématiser une situation scientifique. D'ailleurs, certains enfants qui parlent très peu en atelier de philosophie manifestent de manière parfois surprenante les compétences qu'ils y ont acquises dans des exercices apparemment différents requérant pourtant les mêmes exigences.

La tâche principale de l'enseignant sur ce plan est d'être attentif, car si la transposition est grandement facilitée, elle sera souvent imprévisible. Parfois, il établira lui-même les liens, si ce n'est qu'il partira d'une discussion donnée pour introduire une leçon, ou s'en servira pour évaluer le degré de compréhension, mais en général, ce seront les élèves qui débusqueront les mécanismes de transposition, qui identifieront les parallélismes, de temps à autre très incongrus.

1.21. Logique

Comme nous l'avons déjà abordé, un des liens à prendre en considération est celui de la logique. La difficulté de ce mode d'analyse est qu'elle nous demande de nous éloigner du fond pour pénétrer dans l'univers de la forme. Le principe général est celui du « Si ceci, alors cela ». Le problème n'est pas de savoir si nous sommes d'accord avec « ceci » ou en désaccord avec « cela », mais de déterminer si l'affirmation de « ceci » entraîne bien l'affirmation de « cela ». Il s'agit déjà de s'initier au problème de la cause et de l'effet, principe d'engendrement des idées qui est souvent transgressé par les élèves, en particulier par l'inversion, lorsque l'effet est pris comme une cause, lorsque l'antécédent est pris pour le conséquent, ou lorsqu'une simple suite chronologique est prise comme une suite causale. Cela revient à identifier la contradiction, le hors sujet, la rupture de sens, l'utilisation erronée des connecteurs syntaxiques – celle du « mais » par exemple, dont la dimension contradictoire est souvent occultée. L'argument logique doit ainsi se distinguer de l'argument d'opinion.

La difficulté est que les élèves n'arriveront pas toujours à identifier formellement le problème qui se pose, mais ils le pourront peut-être intuitivement, intuition qui devra peu à peu apprendre à se concrétiser et s'articuler. Pendant ce temps, d'autres, plus nettement en décalage, en seront toujours au « d'accord – pas d'accord », sans voir ici ce qui est attendu d'eux. C'est sans doute sur ces problèmes de distinction entre fond et forme que les différences seront les plus visibles, aussi faut-il que ceux qui perçoivent les problèmes apprennent avec leurs propres mots à exprimer ce qu'ils perçoivent, en vérifiant que ceux qui les écoutent les ont compris. L'argumentation comme moyen d'approfondir et de saisir des enjeux universels prend ici tout son sens.

Sur ces problèmes de logique, l'enseignant pourra fabriquer quelques petits exercices précis, bien que des ouvrages existent déjà sur la question. Par exemple, prendre divers exemples

de couples « cause et effet » et demander lequel est la cause, lequel est l'effet. L'avantage des exercices inventés par l'enseignant est que ces derniers pourront porter sur les difficultés particulières ayant apparue au cours d'une séance, et le lien pourra être fait, facilitant l'appropriation de l'élève.

1.22. Dialectique

Le lecteur aura peut-être décelé dans la description de notre pratique la tentation de reproduire en classe le schéma hégélien classique, simplifié: thèse, antithèse et synthèse. Le principe par lequel nous invitons les élèves à proposer une première idée en réponse à une question générale, puis à formuler des questions ou des objections à ces réponses, oblige ainsi les auteurs des réponses initiales à envisager les problèmes qu'impliquent leurs hypothèses, et les incite à produire de nouvelles idées capables de prendre en charge les remarques qui leur ont été faites. En effet, pour résoudre un problème, il s'agit de réarticuler sa pensée en produisant de nouveaux concepts. Toutefois, nous émettons un bémol face à la perspective hégélienne en recourant à Platon, pour qui le troisième moment de la dialectique n'est pas une nécessité. Si chez Hegel la pensée doit s'actualiser concrètement à travers le discours, par le biais du concept, l'idée ne pouvant en rester à son statut de potentialité, il n'en va pas de même chez Platon. Pour ce dernier, le schéma scientifique, efficace et résolutoire, forme absolue du discours chez Hegel, est quelque peu relativisé, pour cause d'héritage socratique sans doute. En effet, la dimension contemplative, le mythe fondateur, l'intuition poétique, le délire amoureux, offrent un véritable statut à la pensée. Le manque de la pensée, son insuffisance, est conçu comme inhérent à son désir, désir sans lequel il n'est plus de pensée possible: il en est la dynamique et la substance. Autrement dit, entrevoir le problème en tant que problème, sans nécessairement aboutir à une résolution, est une activité en soi, de dimension esthétique. Avons-nous produit un problème ?

Est-ce que c'est un beau problème ? Voilà le type de questions que nous encourageons au cours de l'exercice, plutôt que de se précipiter sur des réponses, qu'il ne faut néanmoins pas exclure. L'important est de percevoir l'au-delà de tout discours, de sentir l'appel d'air de la pensée, qui nous entraîne toujours plus loin, plus avant, d'accepter la dimension de vide de toute proposition particulière, de pressentir et d'apprécier le néant de la parole singulière, la vacuité de tout être particulier, à commencer par ce qui nous est propre.

Pour travailler cela, dès qu'il y a contradiction, dissension, incompréhension, plutôt que de passer outre, de faire comme si de rien n'était, de vouloir absolument régler le problème ou trancher immédiatement dans le vif, l'enseignant insistera pour que l'on éclaire le problème, qu'on l'analyse, qu'on l'amplifie, afin que chacun en profite et prenne l'habitude d'aimer le problème pour lui-même, comme un véritable moment de pensée, en soi jouissif et productif.

2. Outils et compétences psychologiques

2.1. Poser la pensée

Nous avons déjà abordé cette question dans la partie intellectuelle de ce chapitre, mais il nous paraît utile de la traiter à nouveau sous l'angle existentiel et psychologique. Car une des difficultés principales de nos élèves, en particulier dans certaines zones géographiques, difficulté rendue très visible par ce type d'exercice, est que bon nombre de ces enfants vivent dans une sorte de zapping permanent. Que ce soit à la maison, dans la rue, dans la cour de récréation, le rythme est celui du clip vidéo, fébrilité qui pour bonne partie perdure en classe. Cela se remarque à travers la grande difficulté, voire l'impossibilité, à tenir en place, à rester sur sa chaise, à ne pas tripoter des objets, à ne pas déranger ou bousculer le voisin, à parler sans réfléchir, à lever la main sans avoir rien à dire.

Pour ces raisons, une bonne partie du travail, surtout dans la phase initiale, et au début de chaque séance, porte sur la mise en place. S'assurer que les élèves prennent conscience d'eux-mêmes, se ressaisissent, se calment, se concentrent, calme sans lequel l'exercice deviendrait impossible, où les prises de paroles n'auraient aucun sens. Par souci de donner priorité à la parole, de faire parler et de produire des idées, l'enseignant peut parfois tendre à court-circuiter cette mise en place, quelque peu ingrate, aux allures disciplinaires et formelles. Illusion de participation, qui ne laisse place qu'à des idées fugitives, de nature souvent associative, à peine ébauchées, nullement écoutées. Certes il est possible d'abuser d'un formalisme et d'une rigueur impossibles, et là rien ne remplace le jugement de l'enseignant, la connaissance de sa classe quant à savoir jusqu'où il peut aller. Mais il est un fonctionnement qui, inconsciemment, alterne les moments de laisser-faire et les coups de colère, tandis que nous proposons de « poser la pensée » comme un exercice en soi, nullement considéré comme une perte de temps mais comme un travail tout aussi légitime et intéressant qu'un autre. Apprendre à se contenir ou à se maîtriser est un apprentissage en soi.

Un des outils cruciaux pour cet aspect du travail est de ralentir la discussion pour éviter le tac au tac et les jeux de ping-pong, une des principales responsabilités de l'enseignant. Déjà en imposant de brefs silences entre chaque réponse ou avant chaque nouvelle étape, silences qui permettent de repenser et d'évaluer ce qui a été accompli, de bien cibler la suite, de produire une idée qui ne soit pas une réaction. Ensuite, en demandant systématiquement de récapituler ce qui s'est passé, de redire ce qui vient d'être fait, de répéter la question principale, avant d'exprimer quelque chose de nouveau, ne serait-ce que pour recadrer ce que l'on va dire. En assurant que chaque élève est suffisamment entendu lorsqu'il parle, à la fois parce qu'il articule sa pensée et parle fort, et parce que les autres écoutent. Parfois aussi en soulignant ou en valorisant ce qui vient d'être énoncé, afin que ses propos ne passent pas inaperçus.

2.2. Distanciation

Comme nous l'avons déjà mentionné, une des caractéristiques premières de la pensée non réfléchie est son immédiateté. Parole réactive et instantanée, où la conviction et le sentiment priment sur la raison. Les règles du jeu qui incitent à écouter l'autre, à fournir des arguments, à évaluer une idée déjà exprimée avant d'en exprimer une autre, à comparer diverses propositions, ont sur le participant un certain nombre de conséquences. Une des principales est d'installer une certaine distance entre celui qui parle et ce qu'il dit, entre l'être et la parole. Si penser est avant tout entrer en dialogue avec soi-même, il doit forcément se produire une sorte de dédoublement. Non pas qu'il s'agisse artificiellement de fissurer l'être, mais de prendre conscience des fonctionnements contradictoires de la pensée. Si, instinctivement, nous voulons par exemple défendre nos idées bec et ongles, quand bien même nous souhaitons ne point démordre de ce que nous avons affirmé, une autre volition intervient, contradictoire avec la première, qui aime la vérité, la cohérence, et qui souhaite que la raison l'emporte. Mais pour que cette raison, porteuse d'universalité, ait voix au chapitre, il est nécessaire que s'effectuent quelques transformations par rapport au fonctionnement « habituel ». Admettre déjà qu'une idée n'est jamais qu'une hypothèse à étudier, concéder que nous n'avons aucune raison d'affirmer ce que nous affirmons, accepter que l'autre a raison parce que notre idée ne tient pas la route face à son objection ou à sa question, changer d'avis sans craindre de perdre la face, prendre le contre-pied de ses propres idées, avouer que l'on s'est trompé, sont des attitudes qui ne s'imposent pas d'elles-mêmes. Apprécier un problème pour ce qu'il offre à notre intellect sans se soucier de protéger notre image. Ce dépassement de soi entraîne un certain lâcher prise qui s'apprend, qui doit faire l'objet d'une éducation dont l'école n'est pas toujours porteuse. Le vrai et le faux, le bien et le mal sont en général surdéterminés, les axiologies sont rigides, et ce que l'on avance fait souvent l'objet d'un jugement

sans recours. Il ne faut d'ailleurs pas s'étonner de l'émergence du relativisme, moyen de défense privilégié de ceux qui ne se sentent pas de taille à combattre. À moins que ne s'installent la rage et le ressentiment.

La lenteur est la condition première pour que s'instaure la distanciation. Parce qu'elle donne le temps de réfléchir et de ne pas céder au premier réflexe venu. Poser et reposer le problème, le repenser, voilà ce qui donne le temps d'accomplir un travail sur soi. Aussi les règles du jeu favorisant cet état d'esprit sont-elles cruciales. Toujours mettre en rapport les idées les unes avec les autres, penser dans la simultanéité les propositions diverses, en les reformulant, en les comparant, en les analysant, invitent peu à peu la pensée à s'ancrer sur de nouvelles perspectives: elle prend confiance en ses propres moyens, en sa propre raison. Pour une bonne partie, c'est un sentiment de fragilité qui nous incite à nous défendre coûte que coûte contre toute idée étrangère, perçue comme une menace.

2.3. Décentration

Cette compétence dérive directement des deux précédentes. Lorsque la pensée se pose, elle peut prendre des distances avec elle-même, et de ce fait, elle peut s'ancrer sur autre chose qu'elle-même, sur quelqu'un d'autre qu'elle-même, elle peut s'attacher à ce qui ne lui appartient pas, voire même sur le vide et l'inconnu. Il en va ainsi de la vérité, de la raison, ou simplement de celui qui est en face de nous. Car se centrer momentanément sur l'autre, c'est accepter de s'éloigner de la familiarité, ce qui signifie apprendre à s'extraire de ses propres habitudes intellectuelles. Si philosopher revient à s'arracher à l'opinion, l'autre, l'interlocuteur, miroir et écho de nos paroles, est un excellent moyen de s'entraîner à cet arrachement, même si nous ne lui faisons pas confiance a priori, même si ses idées nous inspirent moins que les nôtres, ou justement parce que d'habitude, nous privilé-

gions nettement nos idées, puisque nous nous y retrouvons ou croyons mieux nous y retrouver. Se décentrer, c'est entrer dans une lecture critique de nos idées, et pour ceux qui nous diront qu'il est impossible de sortir de soi-même, disons que c'est être à la fois dedans et dehors. Difficile certes, mais nécessaire. Sans quoi, comment pourrions-nous délibérer ? Comment pourrions-nous poser un jugement sur nous-même et sur l'autre ? Comment pourrions-nous réellement penser ? À partir de quelle perspective pourrions-nous réfléchir, c'est-à-dire évaluer nos propres idées ? Apprendre à se décentrer, c'est se libérer de soi-même, et pour cela accéder à l'universalité, à l'exigence de vérité et de raison, qui en dépit de l'apparente contrainte, frustration ou négativité initiales, ou grâce à elles, revalorisent l'individu en le faisant accéder à une toute autre dimension de l'être.

Pour pratiquer ce décentrage, un certain nombre d'outils sont utiles, qui ont déjà été évoqués : reformulation, comparaison d'idées, analyse, problématisation. Tout ce qui demande à un élève de réfléchir sur ce qui ne vient pas de lui sans en rester au « oui, mais... », au « je ne suis pas d'accord » ou autres réactions immédiates, l'encourage en ce sens. Questionner l'autre, sans dire ou laisser entendre ce que l'on pense soi-même, est un excellent entraînement, pour l'élève comme pour l'enseignant. Mais si cela est trop difficile, entre autres pour les petits, on peut se cantonner initialement à la reformulation, qui exige un minimum d'attention et de compréhension vis-à-vis des autres élèves. Pour les enfants qui ont du mal à entendre les critiques de leurs propres idées, une technique intéressante est de leur demander de trouver eux-mêmes des objections à leurs idées, les invitant à l'utilisation du contre-pied.

2.4. Travailler la subjectivité

Se décentrer, comme nous l'avons déjà indiqué, en nous éloignant de nous-même, en nous confrontant à nous-même,

nous permet d'ancrer plus profondément nos pensées et notre être, de forger notre identité. Car si nous invitons l'élève à conceptualiser, il n'est pas question dans notre exercice de nier ou d'ignorer la subjectivité : il est indispensable de la mettre à l'épreuve, de l'éduquer, de l'élaborer. D'emblée, nous demandons aux élèves de s'exprimer sur tel ou tel sujet, exercice qui sollicite l'élève afin qu'il exprime ce qu'il pense immédiatement sur une question donnée. La matière première n'est donc pas quelque vérité autorisée ou sanctifiée émanant d'une autorité quelconque, mais ce que façonne, invente ou élabore l'élève. Il ne s'agit pas pour autant de glorifier cette fabrication inachevée, comme s'il suffisait de s'exprimer, que chacun s'exprime, pour que tout soit accompli. Car ces opinions ou pensées, plus ou moins articulées ou claires, ne représentent que le point de départ du travail, comme nous l'avons déjà expliqué. Il en va de même pour l'identité de l'élève, qui en premier temps peut renvoyer à une simple subjectivité, écho d'une incompréhension, d'une impossibilité, d'un simple ressenti, difficulté qui s'exprimera par des bribes de mots, par de simples répétitions de ce qui a déjà été entendu, par de vagues souvenirs de paroles du maître ou par des propos décalés, voire incohérents. À travers le travail sur la pensée et la parole, et le rapport que l'on entretient avec elles, vont se déployer et s'amplifier une conscience de soi, une maîtrise accrue de son fonctionnement intellectuel et psychologique, la construction de la personnalité. « Les sentiments sont des pensées confuses », écrivait Leibniz. Le processus de clarification de la pensée entraîne donc un retour sur soi de la subjectivité, par le biais de la raison et de la conscience.

S'entraîner à penser sur la durée, réfléchir à travers l'autre, accepter la difficulté, reconnaître ses erreurs, tout cela forme un apprentissage qui élargit l'horizon spatio-temporel de l'élève, lui fait faire un travail sur lui-même, utile à son processus de maturation. Il devient alors porteur d'un jugement qui n'est

plus simplement rattaché à des intérêts particuliers, mais qui tend vers l'universalité.

Il est donc essentiel, tout en établissant des enjeux intellectuels, de dédramatiser la discussion, afin que l'élève trouve espace et liberté de pensée, ce qui exige de ne craindre ni la lenteur, ni l'erreur. Il s'agit surtout d'un état d'esprit à installer dans la classe, où chacun peut penser en toute confiance. Que ce soit l'humour, la douceur, la patience ou autre vertu, l'enseignant devra recourir aux talents qui lui sont les plus naturels, pour encourager la prise de risque et la confiance.

2.5. Appropriation de la connaissance

La matière première de la discussion provenant des élèves, les connaissances utilisées et produites émanent de la classe. Mis à part le statut de l'élève qui dès lors est transformé, puisqu'il devient auteur et donc autorité – basculement qui n'est d'ailleurs pas anodin –, le rapport au savoir est aussi affecté. Si les idées ainsi que le processus d'analyse et de transformation de ces idées proviennent des élèves, la connaissance leur appartient, puisqu'elle est leur. D'une part, cette expérience démystifie à la fois la pensée et la connaissance, puisqu'ils y ont un accès direct et autonome, encouragé par l'exercice philosophique. D'autre part, la validité des connaissances n'étant pas sanctionnée par l'enseignant mais par le groupe, cela oblige à une prise de responsabilité de chacun. Au début de cette pratique, cela posera un problème certain pour les élèves. À la fois aux « bons élèves », ceux qui très scolairement quêtent l'approbation permanente de l'adulte, perdus devant toutes ces idées dont ils doivent faire eux-mêmes le tri. Et aux « cancrs », qui se sont habitués à l'autorité du maître, rejetée dans une sorte de réalité extérieure et artificielle. Cette confrontation aux pairs, le fait d'avoir à produire des idées, à les argumenter et les justifier afin de faire réfléchir les camarades, voire pour emporter leur adhésion, l'exigence permanente d'un jugement

à forger sur la validité de pensées émergentes, bouleversent la donne.

La totalité de l'exercice, l'accomplissement du moment a pour unique signataire l'ensemble des élèves. Non pas comme une totalité disparate, mais comme un ensemble, car même si des élèves singuliers se reconnaissent personnellement dans certaines idées, chacun aurait pu aussi en montrer l'incohérence, la creuser ou l'éclairer sous un autre jour. Si la connaissance naît de chacun, si elle peut provenir des élèves et non pas exclusivement des livres ou du cerveau d'un maître, alors elle devient accessible à tous: elle n'est plus l'apanage de certains. L'enfant devient aussi un maître. Prise de conscience qui affectera nécessairement le fonctionnement général de la classe et de l'enseignement. La difficulté pour l'enseignant est de retenir sa tentation naturelle de valider ou refuser lui-même ce qu'expriment les élèves. « Je ne peux pas laisser passer cela ! » Il doit s'entraîner à jouer le pari de la raison collective, quitte à revenir en un autre temps de classe sur des points qu'il souhaiterait clarifier ou corriger. Il peut toutefois innocemment souligner un passage particulier de la discussion, histoire de voir si quelqu'un relèvera un point litigieux. Mais s'il est patient, il sera aussi de temps à autre surpris, lorsqu'un élève donnera sens à ce qui paraissait initialement insensé.

2.6. Autonomie

La nécessité d'engager un processus de singularisation de la pensée est particulièrement visible dans les classes de maternelle, voire au CP, où règne une tendance très forte à la répétition: répéter ce que dit le maître ou ce que disent les autres élèves. Pour cette raison, une des premières règles à installer est l'interdiction de la répétition, ce qui exige que toute idée soit une nouvelle idée, sauf s'il s'agit explicitement de répéter ou reformuler ce qui a été prononcé. En soi, cette sortie de la tendance fusionnelle, de l'individuation, est un réel apprentissage. Penser par soi-même, formuler ses propres idées, les

exprimer face au groupe. Si certains enfants ont déjà une expérience familiale en ce domaine, ce n'est pas le cas pour tous. Ceux-là prendront un certain temps avant de comprendre ce qui leur est demandé. Car si sur des questions pratiques ils se sentent concernés, la vie de l'esprit pour elle-même ne leur parle pas encore, raison pour laquelle, par incompréhension, ils répètent ce qu'ils entendent, ou alors ils disent la première chose qui leur passe par la tête. La première étape, le premier obstacle d'une pensée autonome est de s'habituer à la discussion. Ensuite, il s'agit de ne plus craindre la sanction, l'erreur ou le ridicule, en assumant ce que l'on a à dire, en osant le dire. L'école tend sur ce point, inconsciemment peut-être, à encourager la parole qui plaira au maître, à chercher en permanence cette approbation, exercice dans lequel excellent les bons élèves. De là l'importance de la part de l'adulte, durant toute discussion en classe, d'éviter les commentaires, de retenir ses réactions, d'éviter de terminer les phrases des élèves.

Un peu plus tard, le problème qui peut se poser, après celui de la fusion, est celui de la réaction. Le « Je ne suis pas d'accord », immédiat et automatique, quand bien même les propos tenus par la suite ne contredisent en rien ce qui a été dit. C'est une sorte de « Moi aussi je suis là », inquiétude qu'il s'agit de dépasser, qui relève de l'hétéronomie puisque ce geste est essentiellement de type réactif. Une véritable pensée critique ne peut être de nature compulsive. Et s'il est crucial d'ôter le poids d'une axiologie extérieure et arbitraire, il est tout aussi important d'apprendre à examiner les idées de manière posée, particulièrement en approchant de l'adolescence, période où les tendances réactives deviennent assez fortes, en particulier lorsque l'extérieur nous paraît incompréhensible ou menaçant.

Quelques règles de procédures facilitent donc cette émergence de l'autonomie. Mais en un premier temps, il s'agit surtout d'encourager l'élève à oser savoir, comme l'enjoint le « Aude sapere » de Kant, à oser penser, en laissant le temps à chacun d'élaborer une pensée, en protégeant son espace

de parole. Pour les élèves plus grands, en particulier pour les plus timides, l'écrit facilite la tâche : il est possible de réserver des moments où chacun prépare sa parole par un écrit court. Quoi qu'il en soit, pour devenir autonome, il s'agit de travailler l'authenticité : dire ce que l'on a à dire, sans tergiverser, s'excuser ou s'éterniser dans des explications ou des préambules. Il devient dès lors nécessaire de ne plus craindre le regard du maître ou celui des camarades, en tout cas, à défaut de pouvoir l'ignorer, ne plus se laisser déterminer par la crainte de l'autre.

2.7. Deuil du « vouloir dire »

Une des difficultés de nos exercices, identifiable en particulier dans le travail de reformulation, est celui du « vouloir dire ». « Ce que je veux dire », « Ce que j'ai voulu dire », sont des affirmations qui entraînent nécessairement un « Tu ne m'as pas compris », voire un « Tu ne peux pas me comprendre » systématique. La reformulation opère comme un miroir : elle renvoie à l'auteur ce qu'il a dit. Comme avec un miroir, la distanciation, voire la distorsion, entraîne une objectivation qui rend plus visible le contenu de notre pensée. Ce processus est intolérable pour certains, qui vivent cette technique comme une confiscation de leur pensée, voire une intrusion dans leur intimité, puisque leur parole ne leur est plus propre. Ils refuseront toute reformulation, à l'aide des formules que nous avons indiquées. Le recours incessant au « vouloir dire » n'est alors que l'expression d'une insatisfaction chronique, une angoisse de l'imperfection, liée à l'épée de Damoclès de l'idée parfaite, l'idée juste, la vraie réponse, la bonne réponse. Le « vouloir dire » devient le refuge du sentiment de toute-puissance de la parole et de la pensée. Ce phénomène est tellement aigu pour certains élèves qu'ils hésiteront à s'exprimer, car « J'ai tant de choses à dire ». L'embarras du choix, ne pas trouver les mots, ne pas savoir quoi dire, sont autant de symptômes de ce handicap qu'il s'agit de travailler, comme condition première à la possi-

bilité de l'échange. Lâcher ses coups, comme l'on dit au tennis, dire ce que l'on a à dire, sans trop se soucier du regard d'autrui, assumer ce que l'on a dit sans se soucier de ce que l'on aurait pu dire ou ajouter, s'écouter parler, sont autant d'apprentissages qui nous permettent de travailler l'autocensure qui, chez certains élèves, est un réflexe très ancré.

Pour cela, il est important de dédramatiser en permanence la discussion, que ce soit par l'humour, la douceur, et par moments l'appel à l'imagination plutôt qu'à la vérité. Produire une idée, et non pas la vraie idée, la bonne idée ou l'idée absolue, autant de canons qui pèsent dans l'esprit des élèves, en particulier des « bons élèves ». Cela permet un décalage entre soi et ses idées, car les idées peuvent toujours être modifiées en un second temps. Penser ensemble, discuter, relève du brouillon, et non de la copie parfaite. Apprendre à prendre des risques en formulant des hypothèses. Pour cela, un bon exercice est de demander de répondre par une phrase brève à une question en donnant un temps très limité : une minute ou deux par exemple. Puis demander aux élèves qui n'ont pas su se conformer à la consigne d'expliquer la nature de leurs difficultés, pour ensuite demander aux camarades de donner leur avis à ce sujet. En général, ces problèmes peuvent disparaître assez rapidement.

2.8. L'esthétique du problème

Le problème est un concept qui véhicule par définition dans le langage commun une connotation négative. Il se définit comme une résistance, un obstacle qui se dresse en travers de notre chemin. Il représente un manque de transparence, il se refuse à la compréhension, tandis qu'il exige une résolution. Un problème qui ne résiste pas n'est plus un problème. Du fait de sa nature contradictoire qui dérive de l'opposition entre son opacité et son exigence, le problème provoque une certaine douleur. Et à l'instar de nombreuses situations génératrices de douleur, la tendance naturelle est d'occulter la réalité

de ce problème, en particulier chez l'enfant. De là s'engendre un cercle vicieux : plus le problème pose problème, plus il est occulté, or plus il est occulté, plus il pose problème. Ainsi l'on voit des élèves pour qui le problème est tel qu'il n'est même plus question d'en envisager la nature ; seule émerge une douleur qui s'exprime bien souvent par un repli sur soi ou par une dose plus ou moins contrôlée d'agressivité envers l'enseignant et l'institution elle-même, quand ce n'est pas envers les camarades et lui-même.

Face à cela notre stratégie en est une de « réhabilitation du problème ». Nous devons redonner au problème son statut de positivité : celui qui fait que l'enseignant propose à l'élève des problèmes, lorsque que le problème est conçu comme un outil privilégié de l'apprentissage, par exemple en mathématiques. Si c'est le cas, une grande attention est alors accordée au problème : il mérite tout notre intérêt et nous lui octroyons le temps nécessaire. Pas question de passer outre, histoire d'aller de l'avant, en ignorant les difficultés posées ou en offrant une solution toute faite et bâclée. Un problème digne de ce nom mérite un temps de latence, une période de mûrissement qui le rend formateur, car il offre à celui qui s'en empare la possibilité d'un véritable travail sur soi.

Or si cela va de soi pour le problème posé à l'avance, celui qui émane du « livre », il n'en va pas de même pour le problème « réel » : celui qui est là, bien présent dans l'esprit de l'élève, ce problème qui affecte la totalité de son processus d'apprentissage, celui qu'il véhicule parfois depuis plusieurs années mais qui n'a jamais été traité, tout simplement parce qu'il n'a jamais été valorisé en tant que problème. Ce problème-là est bien souvent évacué, car il « empêche d'avancer », il « ralentit » le processus pédagogique, au lieu d'être apprécié à sa juste mesure, en tant que clef et substance du processus pédagogique.

Pour effectuer ce revirement, l'enseignant pourra recourir à diverses stratégies, dont celle que nous nommons « esthétique du problème ». Elle consiste en une recherche perma-

nente de « jolis problèmes », que nous nous empresserons de qualifier ainsi lorsque nous les rencontrerons, précisément parce qu'ils présenteront pour l'esprit un défi, à l'instar d'un tableau qui nous intrigue ou d'une narration qui nous tient en haleine. Toute résistance, toute opposition, tout obstacle à la pensée, plutôt que d'être perçus comme un manque, une insuffisance, ou comme manifestation d'une incompetence, seront considérés comme les produits d'un esprit perspicace, simplement parce qu'ils ont été perçus, identifiés et articulés. Avant même de penser le problème comme un défi à relever, sa simple identification se trouvera valorisée, principe qu'en philosophie on nomme « problématiser », « problématisation » qui procure à un travail sa valeur et sa matérialité. Mettre au jour des problèmes est l'activité première et essentielle de la pensée : n'est-ce pas à cela que l'on reconnaît les penseurs dignes de ce nom ? Bien entendu, cela suppose que le paradigme « transmissif », relativement hégémonique dans la pédagogie traditionnelle, se trouve quelque peu ébranlé, ou au moins mis entre parenthèses le temps d'une réflexion, le temps d'une respiration.

2.9. Émergence de la conscience

Le sujet qui ne sait pas se prendre comme objet de réflexion, qui ne sait pas se dédoubler, pour qui le monde se résume à son ressenti et ses besoins immédiats, n'a pas accès à la pensée. L'action de réfléchir, comme le terme l'indique, passe par une extériorité, puisqu'il s'agit d'une pensée qui revient sur elle-même. En ce sens, elle nécessite un interlocuteur, un intermédiaire, quelque entité qui lui fait écho. En un premier temps, cet interlocuteur se résume aux proches, à des individus concrets qui en réagissant nous renvoient une image de nous-même, autant de rencontres qui nous font réfléchir, qui nous invitent à prendre en compte une réalité qui jusque-là nous échappait. Cela correspond à une émergence de la conscience, conscience de soi et conscience du monde. Faculté à la fois cognitive

et psychologique, car si la conscience nous fait connaître, elle est aussi fondatrice d'une attitude, d'une manière d'être, d'un regard sur l'extérieur qui se reflète sur soi. Or cette conscience relève du sentiment tout autant que de la pensée. Rousseau nous indique en ce sens que la conscience morale, la prise en compte de l'autre dans nos pensées et nos actes, est avant tout un sentiment. Or ce sentiment, comme tout sentiment, est susceptible d'une éducation. Ainsi en va-t-il de l'ouverture au monde et à l'autre. Car si la conscience initialement s'éveille à soi et au voisin immédiat, elle s'initie peu à peu à la généralité : elle est la condition de l'accès à l'abstraction et à l'universalité. Platon nous décrit comment on connaît d'abord une belle chose, puis plusieurs belles choses, puis le beau en soi. Un jugement conscient et délibéré peut alors se forger, qui s'assume pleinement, en ses implications et ses conséquences. Jugement qui, au travers du développement de la conscience, peut se fonder principalement sur ce qui lui est étranger, plutôt que sur l'immédiateté de sa singularité, arrachée à l'évidence de son être. Mais cette évidence existentielle résiste, elle impose ses besoins et ses désirs : le développement de la conscience constitue en soi un véritable travail.

Écouter l'autre, le comprendre, en vérifier la compréhension, envisager d'autres hypothèses que les nôtres, prendre le temps de penser, envisager l'impensable, saisir les enjeux entre diverses perspectives, autant d'exigences qui favorisent l'émergence de la conscience. Ainsi, tout ce qui se passe durant la séance, aussi banal ou incongru que soit l'incident, est constitutif de l'exercice, y compris et surtout les dysfonctionnements. Commençons toujours par les problèmes et difficultés soulevés ou manifestés par les élèves, voire ceux de l'enseignant, ce dernier faisant partie intégrante de cet exercice. Prendre conscience, c'est précisément ne rien ignorer. Rien ne prend le pas sur cette urgence, bien souvent reléguée aux oubliettes pour cause d'inefficacité. Sans doute à cause de son côté indicible, peu concret et difficilement évaluable.

3. Outils et compétences sociales

3.1. Statut de l'autre

Bien souvent, dans la discussion ordinaire, l'autre n'est qu'un faire valoir, un auditeur, quelqu'un qui prend notre place ; parfois même il représente une menace. Pour chacun, discuter c'est surtout dire, pour soi-même, ce que l'on a à dire, en espérant que l'autre aura fini rapidement afin de prendre son tour, surtout si l'on n'est pas d'accord avec lui. Qui n'a pas vu ces enfants la main suspendue dans les airs, parfois assez longtemps, position très inconfortable, tandis que s'expriment leurs camarades ? Peuvent-ils vraiment écouter ? Seront-ils, eux, écoutés lorsqu'ils parleront ? Écouter, sans même parler du problème de la compréhension, plus ardue encore. Aussi, pour des raisons pratiques et symboliques, est-il nécessaire que toutes les marques de l'attention soient autant que possible exigées et visibles.

Au-delà du problème purement cognitif, cela simultanément reflète et détermine la nature des rapports sociaux. En termes réels, en classe, chaque individu est relativement isolé, l'autre et le groupe ne représentent nullement un facteur de valorisation de soi. Accorder un statut à l'autre, c'est aussi s'en accorder un à soi-même, par un simple mécanisme de réflexivité. La reformulation est pour cela un outil très significatif. Lorsque l'on a des élèves pour qui composer une phrase est en soi une tâche importante et complexe, élèves qui sont peut-être rarement écoutés dans leur entourage, se voir reformulé par un camarade, avoir la possibilité de juger si oui ou non « on a été compris », est un événement en soi. Le rapport à l'autre n'est plus le même. L'élève anxieux, mal dans sa peau, éprouvera d'ailleurs une grande difficulté à entretenir ce type de relation, qui nécessite de se décentrer et prendre en charge le voisin. Mais cela se travaille, dans la patience et la lenteur, avec de véritables résultats sur le plan émotionnel et cognitif.

De même, ne pas se précipiter pour affirmer son désaccord, mais rester un instant sur la proposition du voisin, la reformuler en ses propres mots, accepter la reformulation de nos propos, questionner la parole étrangère de l'intérieur sans faire part de ses propres idées, ou demander de l'aide à quelqu'un lorsque l'on se sent coincé par une question ou une objection, constituent des procédures qui installent la confiance en l'autre et en soi.

3.2. Rapport au groupe

Bien des mots à la mode, comme respect et tolérance, brandis ici et là, ne signifient pas grand-chose s'ils ne s'accompagnent de mesures qui protègent et valorisent l'individu. La plupart du temps, ce sont des listes d'interdits, affichées ici et là au sein de l'école, qui sont censées pallier les carences de fonctionnement. Règles que connaissent par cœur les élèves, à commencer par ceux qui ne les appliquent guère. La discussion philosophique permet de travailler directement le rapport au groupe en mettant en œuvre des règles de fonctionnement collectives, comme le ferait la pratique d'un sport ou d'un jeu. Elles deviennent les conditions d'un exercice plutôt que des interdits à forte connotation morale ou juridique. La portée utilitaire et ludique prend le pas sur la charge éthique, réduisant quelque peu la dimension lourde et apparemment arbitraire, ce qui offre une autre entrée sur le problème du fonctionnement en société.

Pour beaucoup d'élèves, le groupe en tant que groupe est une entité abstraite, inconnue, voire menaçante, tout à fait à l'image du rapport entre l'individu et la cité. Déjà, le fait d'apprendre à s'exprimer face à la classe, non pas en montrant son savoir ou sa compréhension des leçons, mais en réfléchissant à partir de l'ensemble de ses facultés intellectuelles dans le but de produire des idées, expression suivie de retours divers de ses pairs qu'il s'agira d'assumer, est une manière accrue d'engager l'être dans le processus de connaissance, ainsi que dans

le rapport au groupe. Dès lors, l'individu prend l'habitude d'agir sur la collectivité de manière consciente, respectueuse, rationnelle et posée, pour s'apercevoir que cela induit de semblables comportements chez les autres. L'émulation prend le pas sur la menace, la crainte, l'invective, l'ignorance, la concurrence ou le conflit. Non pas par miracle, mais au fil d'une pratique régulière. Le groupe est démystifié, son opacité s'atténue, chacun prend peu à peu confiance de son rôle potentiel, de sa capacité d'action sur l'ensemble des élèves et sur le maître. Le groupe n'est plus une entité que l'on subit, qui brime notre individualité, mais un être collectif sur lequel on peut agir.

En vue de travailler cet aspect des choses, il est important de créer des procédures où la classe peut s'exprimer en tant que totalité. Le principe du vote en est, comme dans la cité, un bon moyen. Ainsi lors d'un débat, lorsqu'une question donnée divise la classe, il sera utile de faire voter celle-ci. Non pas que ce vote ait une valeur absolue de vérité ou de justesse – il sera d'ailleurs important de rappeler périodiquement ce principe pour ne pas entretenir de confusion à ce sujet – mais afin de vérifier dans quelle mesure une pensée donnée, des arguments développés, ont porté. Cette sanction peut en un premier temps être mal vécue par certains élèves, pas du tout habitués à cette nouvelle réalité : ils connaissent uniquement la sanction du maître, plus rassurante. Mais au bout d'un certain temps, le rapport au groupe se banalise : cela fait partie intégrante des règles du jeu. Il n'est plus question de parler uniquement pour s'exprimer, mais pour s'adresser aux autres, à leur compréhension ou à leur incompréhension, quitte à analyser les problèmes qui surgissent pour revoir sa copie ou son fonctionnement, sur le champ ou pour plus tard.

3.3. Responsabilité

Comme nous l'avons déjà évoqué, il nous semble que l'on ne peut devenir responsable face au groupe lorsque le rapport aux autres se réduit à une vision limitante de l'autre, lorsque

l'on n'envisage guère la possibilité d'un rapport aux autres comme constitutif. Au sein d'un groupe, en particulier s'il est restreint, comme pour une classe, la responsabilité implique une réflexivité: répondre de l'autre implique répondre de soi, et vice versa, car la proximité est grande, chacun entretenant des relations étroites avec le voisin, facteur fusionnel exacerbé par le contact permanent tout au long d'une année, voire la permanence sur plusieurs années. La volatilité d'une classe, qui réagit vivement de manière quasi instantanée aux moindres sollicitations intérieures ou extérieures, aux moindres modifications du contexte, expérience que connaît tout enseignant, en est une des preuves les plus frappantes. Paradoxalement peut-être, devenir responsable implique déjà de prendre conscience de sa singularité, de se dégager de l'ensemble et d'assumer cette singularisation, quand bien même elle serait impopulaire. La pression collective s'avère parfois terrible, plus encore parfois que ne le soupçonne l'enseignant. Ensuite, cette singularisation doit percevoir sa capacité d'action et de détermination du groupe. On ne peut être responsable si l'on est impuissant: on ne peut que s'isoler.

Le processus de discussion philosophique implique donc d'une part d'individualiser la parole, en la protégeant par diverses règles de fonctionnement, comme ne pas couper la parole, écouter, reformuler, autant de procédures qui laissent toute leur place à l'individu spécifique en demandant momentanément aux autres de se décentrer. D'autre part, il s'agit de valoriser cette parole individuelle, en la retravaillant, en l'analysant, en la retenant comme une idée importante, toujours susceptible, dans ces divers cas de figure, d'infléchir le cours de la réflexion collective et de faire avancer la discussion. La simple juxtaposition d'opinions, qui noie chaque parole sous l'amas des mots de chacun, ne le permet pas. Ainsi l'élève devient un producteur d'idées, pas simplement un enfant qui s'exprime: il devient un enseignant. Son statut est transformé, ce qui implique une responsabilité réelle et substantielle, non pas artificielle, nominale ou arbitraire. Chacun devient responsable du fonctionnement de la classe. Sur

ce point, il est possible de donner à différents élèves des fonctions différentes : questionneur, secrétaire, animateur, arbitre, etc. Soit pour la classe entière, soit par petits groupes. Les classes difficiles peuvent d'ailleurs mieux se retrouver en petits groupes, où il est plus aisé de se trouver une place. La demande d'aide, lorsque l'enfant se sent coincé et arrive à l'avouer, apprentissage en soi, est aussi un bon outil pour responsabiliser tout un chacun.

3.4. Apprentissage des règles

En soi, les règles ne sont jamais d'emblée populaires, leur utilisation n'est jamais évidente et immédiate, quand bien même elles appellent au sens commun. En particulier à l'école, où les règles paraissent à l'esprit de l'enfant pulluler de manière indéfinie et arbitraire. Il y règne l'impression de rester toujours à la merci d'un pouvoir discrétionnaire susceptible de sanctionner et de le brimer, quand ce n'en est pas le but explicite. Même les conseils de classe semblent parfois n'exister que pour entériner et imposer par le biais des élèves des règles définies à l'avance par les adultes. Le dieu mal intentionné de Descartes n'est pas un fantôme. Si ce sentiment peut prévaloir très naturellement en classe, tout comme dans la cité, la discussion philosophique semble là encore ouvrir d'autres perspectives pour travailler ce problème. En effet, comme dans la démarche philosophique, tout est sujet à problématique, toute réalité réside dans la validité de l'argument, tout est objet de discussion, et il en va de même pour le rapport aux règles et la diversité des comportements. Cet aspect incertain de la procédure, l'impression que tout est objet de discours, qu'aucun acquis n'est irrévocable, que rien n'est déterminé, pourra gêner l'enseignant, qui considèrera que revenir en permanence sur les problèmes de fonctionnement est une perte de temps, que cela empêche « d'avancer ». Pourtant, les difficultés concernant l'apprentissage des règles ne sont pas moins importantes que celles portant sur des techniques de mathématiques ou des règles de grammaire. Le fonctionnement doit en effet devenir objet de réflexion, à la fois pour l'extirper

de son arbitraire, pour lui rendre sa dimension de libre arbitre, pour le travailler sur le mode expérimental. Il s'agit tout autant d'éviter la tentation de l'anomie anarchiste que celle de l'arbitraire rigide: l'une comme l'autre n'incitent guère à la réflexion.

Pour cela, il s'agit de proposer des règles, de les modifier, d'en essayer de nouvelles, d'encourager les propositions en ce sens, d'inviter les élèves à animer les discussions pour mettre à l'épreuve la pluralité des dynamiques, d'évaluer les diverses animations de discussions, d'en établir les défauts et les vertus. Tant que cela invite à prendre conscience de soi et du groupe, à analyser, à poser des jugements et argumenter, l'exercice est profitable, sauf excès du débat permanent sur le débat qui empêcherait de mener à bien une session jusqu'au bout. Tout comme il est nécessaire de prendre le temps d'examiner une hypothèse avant de passer à une autre, il est nécessaire de prendre le temps de mener un jeu avec des règles données jusqu'à son terme pour pouvoir en juger. Sans quoi, on fonctionne dans l'immédiateté et la compulsion. La pluralité des méthodes de discussion philosophiques, les échanges de pratique, peuvent ici être utiles.

3.5. Penser ensemble

Si penser par soi-même s'apprend, il en va de même pour le penser ensemble, qui pose un certain nombre de problèmes spécifiques à la pensée. Le « cogito » (je pense) cartésien, qui nous fait exister en pensant de manière individuelle, à la première personne du singulier, le « Je pense donc je suis », peut être ici un handicap, puisqu'il s'agit de rendre collectif le processus de pensée. La tendance naturelle manifestée est plutôt de penser sans l'autre, penser en dépit de l'autre, penser contre l'autre, etc. Il suffit d'observer l'abus naturel, en classe et ailleurs, des « Oui, mais... » et des « Je ne suis pas d'accord », qui sous-entendent que l'un a raison plutôt que l'autre. Le principe de communauté de recherche, du philosophe américain Matthew Lipman, est pour cet aspect du travail un concept utile et assez

efficace, qui consiste à poser la classe comme un groupe de scientifiques qui vont collaborer pendant un certain temps à une tâche spécifique. Faire émerger des vérités collectives, se servir de l'autre pour penser, mis à part l'aspect purement intellectuel de l'exercice que nous avons traité plus haut, implique une transformation des relations sociales. Ceci est particulièrement marquant dans des classes où les rapports sont tendus et pesants, tensions liées en général à des problèmes existentiels et psychologiques. Le postulat premier qui permet d'installer un penser en commun est celui d'accepter la nature limitée de toute pensée singulière, son aspect nécessairement partial, partiel et contradictoire. À partir de ce moment-là, l'élève n'a plus d'image de marque à défendre, il peut avouer son ignorance, ses difficultés, s'avouer coincé, demander de l'aide, accepter la mise à l'épreuve de ses idées, etc. Il devient prêt à accepter les idées des autres si elles lui semblent opératoires, et du même fait il devient capable de reconnaître des vérités collectives, telles les règles qui permettent de fonctionner ensemble, ou des hypothèses qui semblent mieux capturer l'essentiel d'un problème donné, quand bien même tout cela provient de quelqu'un d'autre que lui. La confrontation à l'autre devient une mise à l'épreuve, comme dans les arts martiaux, et non plus une menace: le vrai et le juste n'impliquent pas une concurrence mais une collaboration, fondée sur un pacte de confiance, fût-il temporaire.

À nouveau, ceci ne s'installe pas naturellement: il s'agit surtout de mettre en œuvre des procédures artificielles diverses, susceptibles de développer de tels comportements, règles qui seront assimilées et deviendront naturelles au fur et à mesure de la pratique. La reformulation, l'aveu de difficultés, le questionnement mutuel, en sont quelques-unes parmi celles que nous avons déjà décrites.

Chapitre VI

Objections diverses

Le débat réglé, comme moment pédagogique, comme mode d'apprentissage de l'expression orale, de l'argumentation et de la construction de la pensée à l'école primaire, fait partie des instructions officielles depuis 2002. C'est dans ce cadre que peut s'inscrire la pratique de la discussion philosophique. Toutefois, cette innovation est loin d'être appliquée par une majorité d'enseignants, et l'on pourra commenter qu'il en va ainsi de toute innovation, et qu'une telle lenteur, voire une telle résistance, sont de l'ordre des choses. D'autant plus que la plupart des enseignants concernés ne sont pas formés à ce type de pratiques, et que si certains, pour des raisons personnelles, s'engagent très naturellement dans des pratiques de discussion en classe, il n'en va pas de même pour tous. Mener un débat ne va pas de soi, surtout dans notre culture française où l'on discute beaucoup mais où l'on ne sait pas dialoguer ou débattre. Ce qui pose d'ailleurs le problème de la cohérence des innovations pédagogiques officielles, où la formation n'est guère – ou pas suffisamment – prise en charge, mais là n'est pas pour l'instant notre souci. Examinons plutôt un certain nombre d'arguments avancés de manière récurrente par ceux qui au minimum ne semblent guère enthousiasmés par ce type de pratique.

1. Pas philosophes

Les premières objections des enseignants, les plus formelles, portent sur les qualifications spécifiques de l'animateur qui démontre l'exercice, qu'ils déclarent différentes des leurs: « Nous ne sommes pas philosophes. » Ils expliquent cette différence de capacité par un problème de formation: « Nous n'avons pas été formés à cela. » Ou par un décalage de compétence: « Le philosophe est habitué à aller jusqu'au bout des choses, à creuser plus profondément. » « Je n'approfondirai pas: c'est le danger de notre métier. » « C'est votre seconde nature de répondre à des questions par des questions. Cette gymnastique vous est propre. Ce n'est pas le cas pour tout le monde. » « Vous trouvez du sens partout, je ne sais pas si j'y arriverai. » D'autres préféreront invoquer des arguments relevant plutôt de facteurs objectifs (le temps, les priorités) plutôt que de se déclarer incompetents: cela évite plus directement d'avoir à se confronter à soi-même. Car celui qui avoue: « Je ne sais pas quoi faire », en annonçant sa propre insuffisance, accepte implicitement de réfléchir et discuter l'affaire. Si l'on se cantonne à constater l'impossibilité matérielle de l'exercice, plus aucune discussion n'est possible. Mais il est vrai, comme nous l'avons déjà exprimé, que le terme de « philosophe » est lourd de charge et de connotation, et cette notoriété abusive et glorificatrice de la philosophie sert justement ici, sciemment ou non, d'excellent alibi pour ne pas philosopher.

2. Pas le temps

En seconde importance, survient évidemment la question du temps. « Le programme est déjà chargé et nous n'avons pas le temps d'inclure une autre activité. » « Nous avons déjà beaucoup d'activités à mener à bien. » Cette phrase semble résumer l'essentiel de la difficulté: le fait que l'élève prenne le temps d'articuler et d'exprimer sa pensée est conçu comme une acti-

tivité en soi, et non comme une modalité pédagogique, relativement essentielle, comme un autre type de rapport au savoir. Cela signifie que le principe d'encourager un retour oral de la classe, que ce soit pour vérifier le degré de compréhension, rendre l'élève plus participatif et responsable, faciliter l'enseignement mutuel entre pairs, inviter l'élève à une plus grande maturité, ou résorber le hiatus entre pensée et connaissance afin de faciliter l'appropriation des matières enseignées, n'est pas perçu comme partie intégrante de la matrice du travail d'enseignant. D'une part il y a la « vraie » classe, celle où explique et parle le maître, et d'autre part une sorte d'activité annexe et pratiquement inexistante, où la parole appartient à l'élève. Cette dernière est alors connotée négativement, elle signifie une perte de temps car elle n'est pas un moment d'apprentissage, mais une interruption dans ce processus, une suspension, voire un parasitage du vrai cours, de l'apprentissage officiel. Sans doute cette vision relève-t-elle d'une tradition bien française, celle de « la leçon », où la connaissance est avant tout affaire théorique, une composition magistrale et unidirectionnelle, plutôt qu'une pratique. Et si la pédagogie a sur ce point évolué, entre autres dans le domaine scientifique, l'enseignement courant reste encore trop théorique. Il relève plutôt de la méthode courte que de la méthode longue : donner les réponses au lieu d'inviter à chercher, selon la distinction platonicienne.

Il est d'ailleurs un type d'enseignant pour qui la discussion philosophique est une activité relativement impensable, celui que nous nommerons « l'hyperactif ». Pour celui-là, chaque heure est comptée, inscrite de manière très précise dans un calendrier extrêmement minuté, où rien ne doit être oublié, où rien ne doit être chamboulé : il se veut efficace ! Il est toujours sur la corde raide car, bien entendu, il trouve toujours quelque chose qu'il devrait rajouter pour remplir consciencieusement son « cahier des charges », et du coup il frôle toujours l'anxiété ou l'énervement, aussi n'est-il pas question de prendre le temps d'une respira-

tion et perdre un temps précieux qui pourrait être employé à bon escient : pour apprendre quelque chose « d'utile ». En toute bonne intention, cet enseignant sature l'espace mental de la classe, globalement mais aussi lors de chaque séance, puisqu'il faut tout voir et tout savoir. Ainsi ses critiques porteront sur la lenteur de l'exercice proposé. « Des fois ça n'avance pas, c'est trop lent. » Il n'entrevoit pas l'exercice dans sa dimension de pratique ; il considère l'échange sous l'angle de la connaissance formelle : savoir ou ne pas savoir, plutôt que comme activité de réflexion, avec ses bégaiements, ses ratures et ses manques.

3. Spontanéité

De manière paradoxale et pourtant cohérente, le même enseignant qui invoque l'argument du temps recourt ensuite à celui de la spontanéité. Il vous dira que de temps à autre une grande discussion s'est tenue en classe, spontanément, en général suite à quelque événement marquant de la classe ou de la société. Et pour cela, il ne voudrait pas d'une discussion « plaquée », qui lui paraîtrait artificielle. Il passe ainsi d'un argument très objectif à un argument totalement subjectif, ce dernier montrant bien la coupure qu'il effectue entre la connaissance véhiculée par le maître, réelle et substantielle, et la pensée de l'élève, nettement plus aléatoire. En effet, jamais les mathématiques ou la grammaire ne pourraient être considérées « artificielles » ou « plaquées », parce que nécessaires, mais la pensée de l'élève, elle, tout à fait. Comme si l'élève ne pouvait pas penser les mathématiques ou la grammaire et en discuter, comme si la pensée de soi et du monde ne pouvait pas être traitée de manière aussi rigoureuse que les mathématiques ou la grammaire, comme si l'expression de l'élève n'avait de légitimité que pour exprimer son opinion lors de la visite d'une exposition d'art ou suite à un incident dramatique et perturbant. Ne nous étonnons pas que prime dès

lors une vision extérieure et formelle de la connaissance et de la pensée, avec les conséquences catastrophiques que cela implique pour certains élèves en difficulté, qui conçoivent la vie à l'école à peu près comme celle sur la planète Mars.

D'un côté le formalisme académique, et de l'autre le spontanéisme. Il est tout à fait courant chez les enseignants « traditionalistes » de concevoir le débat comme une activité qui relève principalement de la subjectivité, aussi éduquée soit-elle, et non comme une construction de la pensée, cette dernière ne pouvant être dans leur esprit que singulière et arbitraire, ou alors et surtout « autorisée » et « légitimée » a priori. Aussi concéderont-ils au mieux quelques rares instants à des échanges, moments privilégiés dont ils apprécieront, émus, la nature sincère et distrayante, sans le moindrement en travailler la matière brute qui leur paraît intouchable, pour ensuite donner leur avis éclairé, ce qui constituera la bonne parole conclusive et définitive. Comme si la vie de l'esprit n'était pas avant tout la genèse de la pensée et la prise en charge de ses exigences, comme si penser ne s'apprenait pas à travers une pratique. Il est d'ailleurs à remarquer que bon nombre d'enseignants qui pratiquent ce schéma « naturel » s'empresseront durant la discussion de « rectifier » de multiples propositions d'élèves leur paraissant fausses ou inacceptables, ceci avec la meilleure conscience du monde.

4. Décentrage

Un argument bien réel, mais utilisé étrangement, est celui qui affirme que les élèves ont du mal à s'écouter, qu'ils sont plutôt égocentriques, ce qui au demeurant reste dans la majorité des cas une observation assez incontestable, même s'il ne semble nullement constituer une objection valable. Il nous semble que cet état des choses pose plutôt un problème qu'il s'agit d'adresser. Car ce constat renvoie à la fois au même manque de concentration qui empêche l'enfant d'écouter

le maître, mais aussi à la conception qu'a l'enfant de lui-même : il n'est pas producteur de connaissance, sa parole n'est pas « autorisée », elle n'est pas valable car elle n'est pas source d'apprentissage. On remarquera d'ailleurs ce phénomène chez certains « bons » élèves, pour qui rien ne vaut hormis la parole du maître, sa propre pensée étant ainsi dévalorisée. Tout exercice l'invitant à prendre le risque de penser lui posera d'ailleurs une réelle difficulté. De la même manière : on ne considère pas que l'on pourrait apprendre de l'autre. Ainsi cette difficulté nous paraît mériter d'être travaillée, justement parce qu'elle renvoie à des conséquences majeures. Le traitement d'un problème n'a pas à être évacué, sauf à penser qu'il est accessible, que l'on n'a pas les moyens de s'y attaquer ou qu'il est en essence impossible à traiter. Or la difficulté des élèves à s'écouter, en tant que double problème de concentration et d'identité, nous paraît se nicher au cœur du travail à l'école primaire, problème qui se traite à travers une pratique et non par miracle ou naturellement. Combien d'élèves arrivés en Terminale, n'osent pas produire un argument et penser par eux-mêmes en classe, parce qu'ils sont convaincus de leur absence de légitimité ?

5. Changer de casquette

Un autre type d'argument porte sur la rupture, sur la contradiction entre le travail habituel de l'instituteur et ce type d'exercice, sur le changement dans le rapport entre enseignant et élève. « D'habitude je dois mettre ma casquette de gendarme et là je dois leur demander ce qu'ils pensent de ceci ou de cela. » « Il me semble difficile de faire ce que vous faites, car ils n'ont pas le même comportement avec vous qu'avec moi. Vous insistez, et avec vous ils n'osent pas se plaindre. » « L'enseignant doit construire une discipline, qui exige un travail quotidien. » Or accepter que les élèves expriment librement ce qu'ils pensent sur des sujets sensibles est perçu comme une

atteinte, au moins potentielle, à cette discipline. L'atelier exige un renversement que l'enseignant croit parfois dangereux ou inutile, ou encore qu'il ne se sent pas prêt à effectuer. Après ces quelques préambules, lorsque l'enseignant avoue parfois ne pas savoir comment mener une telle discussion en classe, le discours commence à être plus réel : nous ne sommes plus dans l'alibi mais dans la réalité.

En effet, il n'est pas facile de mener un débat réglé, qui ne reste pas une suite inchoative d'opinions à peine réfléchies. Comment produire une réelle pensée ? Comment engager une réelle confrontation d'idées ? Comment assurer un véritable corps à corps avec les autres et soi-même ? Comment conclure ? Que cherchons-nous à travers un tel débat ? Autant de questions fort légitimes et peu aisées, qui ne sauraient se traiter du revers de la main. Car un tel fonctionnement implique un changement de casquette, où l'enseignant doit opérer en creux et non plus en plein. Il est là pour questionner et non plus pour répondre aux questions ou prêcher la bonne parole. Il doit s'attacher aux processus et non plus aux seuls résultats. Il doit pouvoir envisager la multiplicité de la pensée, son ubiquité : apprendre à problématiser. Il ne doit pas s'effrayer de pénétrer la pensée de l'élève, ce qui implique une dose importante de patience et de disponibilité. Il devient nécessaire de repenser ses propres connaissances. Nombreuses sont les exigences sur sa manière d'être et sa propre pensée, exigences que l'enseignant n'est peut-être pas prêt à assumer.

6. Trop petits

Parmi les divers autres arguments que nous rencontrerons, il en est un autre qui nous semble révélateur : les élèves sont trop jeunes, « ils sont trop petits ». Mais cette attitude est hélas la même qui fait dire à des professeurs de Terminale que leurs élèves ne pensent pas et que ce n'est pas la peine de perdre du temps à leur accorder la parole. Cet état d'esprit véhicule

plus ou moins consciemment une sorte de mythe de la pensée, ou de la raison, sorte de *deus absconditus*, transcendance armée et casquée devant laquelle nous n'avons plus qu'à nous agenouiller et baisser la tête. À trop glorifier la pensée ou plutôt la connaissance, on ne pense plus, et en tout cas on n'invite plus à penser. La pensée reste dans cette vision légendaire et glorieuse quelque substance éthérée, mystérieuse et insaisissable, de nature quasi religieuse : sorte de grâce que l'on a reçue ou que l'on n'a pas reçue, bénédiction fortuite qui tient du don ou du génie. Le fait que la raison, à l'instar des muscles du corps, se travaille par des exercices spécifiques, gymnastique constitutive de l'être, est ignoré. Il y a ceux qui pensent d'un côté, et de l'autre ceux qui ne pensent pas, qui ont pour seul droit d'admirer à distance les « athlètes » de la matière grise.

Pour tout âge, il est un exercice de la raison, des exercices de la raison, qu'il est utile et nécessaire de pratiquer, en adaptant l'exercice à la réalité du niveau et du contexte. Afin de mettre en œuvre ladite raison, afin de prendre conscience de certains processus mentaux fondamentaux qui sans cela ne seront jamais explicités, sauf pour une certaine élite naturelle chez qui le contexte familial pourvoit naturellement à ce type de carences. Il est d'ailleurs frappant d'observer en classe, lors de ce type d'exercice comme dans d'autres au demeurant, comment certains élèves s'ennuient : ils ne « voient » pas. D'importantes disparités apparaissent clairement quant au rapport à la vie de l'esprit, quant aux manques caractérisés de certains élèves ou d'une classe, ce qui peut rendre l'exercice terriblement ingrat si l'on ne pallie pas ces difficultés par quelques ficelles pédagogiques. Les difficultés peuvent d'ailleurs, comme nous l'avons mentionné, être celles des « bons élèves », habiles à restituer la parole du maître, mais frappés de paralysie lorsqu'il s'agit de prendre un risque et de penser par soi-même. Ce qui devrait nous rappeler que dans les matières scolaires, où il faut « apprendre », le psittacisme plaît, le semblant nous satisfait, ou au moins il nous rassure,

et il est peut-être plus facile de rajouter de la « matière » en classe que d'apprendre à travailler la pensée. Et de toute façon, si difficultés il y a, l'exercice vivant de la pensée permet de mettre au jour ces difficultés, aussi structurelles soient-elles. Cette mise au jour de l'état mental des élèves nous semble au demeurant une exigence de première nécessité.

7. Déstabilisation

Cela nous conduit à aborder une autre critique récurrente : ce type d'exercice est dangereux, il déstabilise l'élève, sur le plan cognitif et identitaire. Cette dernière est d'autant plus importante qu'elle renvoie à un problème de fond, postulat plus ou moins conscient qui régit en particulier la société française : « Vivons heureux, vivons cachés ! », « Ne nous faisons pas remarquer ! » Avant tout, il s'agit donc de se protéger, de s'assurer, de se rassurer, souci qui rejoint au demeurant certaines thèses pédagogiques tendant à mater l'élève et à lui fournir la becquée, tendance sans doute exacerbée du fait de la féminisation accrue du corps enseignant. Et si d'autres thèses tendent au contraire à défendre l'idée de la prise de risque en invitant l'élève à confronter une situation complexe et imprévue, la mise en œuvre de ces situations n'est pas suffisamment réalisée au cours de la formation de l'enseignant : il ne s'agit que d'une pétition de principe. Néanmoins, qu'est-ce qui est déstabilisant ? S'exprimer devant les autres, s'exposer devant les pairs. Le groupe constitue une sorte de menace, l'altérité est source de contrainte et d'inquiétude. Implicitement, l'autre ne nous intéresse pas, et nous ne l'intéressons pas ; le rapport au collectif est nécessairement connoté comme source d'inquiétude, de tension et de rejet. Se singulariser, prendre le risque de mettre une pensée personnelle en avant est dès lors vécu comme une souffrance, comme un péril. Toutefois, si l'école est conçue comme le lieu de l'apprentissage du collectif, n'est-ce pas là

que l'enfant doit apprendre à se réconcilier avec le groupe, son étrangeté et sa pluralité, et ne doit-il pas pour cela apprendre à s'intéresser à l'autre et en conséquence à lui faire confiance? Se décentrer, relativiser l'hégémonie du rapport unique qui relie chaque élève au maître, en instaurant des rapports transversaux. Ce n'est d'ailleurs pas au collège ou au lycée que pourra s'installer ce type de renversement, car l'adolescence exacerbe ce type de difficulté, exacerbation qui se retournera d'ailleurs contre l'enseignant, perçu de plus en plus comme une autorité arbitraire: la crainte suscite d'étranges réactions. Plus tard en Terminale, avec le baccalauréat, les élèves, entrés dans la phase utilitariste de l'existence, n'auront toujours pas appris à s'exprimer en public, et même à l'université, le problème sera flagrant. Le peu de paroles que l'on entendra sera réservé à l'énoncé de leçons bien apprises ou à des élans de subjectivité plus ou moins contrôlés.

L'éducation mutuelle, un certain renversement de l'identité de l'élève, une autonomie accrue, légitime et légitimée face à l'autorité en place, face à la connaissance établie, se risquer à penser plutôt que d'apprendre et régurgiter: voilà le défi. Mais comment effectuer un tel renversement en classe si l'enseignant lui-même n'a jamais vécu une telle libération? Si priment la peur de l'autre et le manque de confiance en soi? Comment pourrait-on même comprendre un tel bouleversement? L'enseignant ne sera-t-il pas totalement sincère en affirmant que cela est trop pénible pour l'élève? Comment celui qui craint le groupe peut-il enseigner la confiance dans le groupe? Même si les mots sont là, même si des efforts sont accomplis, l'égocentrisme sous-jacent de sa manière d'être le trahira, en particulier à travers le monopole du discours ou la détention exclusive du savoir.

8. C'est difficile pour eux

Un autre type d'argument porte sur la difficulté que pose l'exercice aux enfants. « Certains enfants n'aiment pas cet exercice. Dès qu'on l'annonce en classe, ils se mettent à rechigner. » Il se trouve toujours certains enfants qui refusent de participer à la discussion. De plus, l'exercice est parfois laborieux, lorsqu'un groupe est à une occasion plus apathique, à une autre plus dissipé, l'humeur et la concentration restant très aléatoires, particulièrement en maternelle. « La discussion n'avance pas. » La tentation est alors pour l'enseignant de recourir à la méthode courte, la voie directe où il explique *ex cathedra* et donne lui-même les réponses. Que ce soit parce qu'il a l'impression que les enfants connaissent la réponse et ne la disent pas, ou parce qu'il pense qu'il est impossible pour eux de répondre. L'embarras de l'élève gêne quelque peu l'enseignant, qui de temps à autre ne pourra pas s'empêcher d'intervenir : « C'était trop pénible. J'ai voulu venir en aide à mon élève. » « Si c'était moi, je risquerais de donner la solution. » Un soupçon pèse ici : celui du facteur traumatisant de l'exercice. Ce même soupçon qui portera l'enseignant à éviter par exemple les contes avec une certaine portée dramatique et existentielle, pour favoriser le « gentillet », alors que les premiers portent plus naturellement à la réflexion que les seconds.

9. Le piège de la connaissance

Ainsi, le couple maître-élève que nous venons de décrire, fondé sur une telle appréhension, favorisant le discours convenu et les sentiers balisés, incitera à ne prendre aucun risque avec la matière enseignée. Le texte écrit devient roi, la parole n'est plus qu'un moyen de s'exprimer, le colloque est interdit, l'interprétation est réduite au strict minimum, le dogme règne, aucune problématisation n'est possible, et la créativité s'en trouve bannie, y compris chez les bons

élèves, ceux qui ont appris le système et savent le reproduire et le perpétuer: en particulier les futurs enseignants, ceux qui savent s'adapter. Lorsque la connaissance prime sur la pensée, l'étonnement devient improbable. L'esprit, devenu indisponible, se referme sur des schémas déterminés, sur ses propres angoisses. Il est d'ailleurs étonnant d'observer, dès les petites classes, certains élèves qui, face à la discussion philosophique, régissent en exprimant une crainte très « scolaire »: « on n'apprend rien », « On ne travaille pas », « On perd notre temps », cas heureusement rares qui montrent tout de même à quel point commence tôt le conditionnement.

Cette critique, aussi âpre soit-elle, ne doit pas être prise comme une sorte de condamnation radicale du fonctionnement enseignant. Nous prendrons pour preuve ces enseignants dynamiques, pleins de bonnes intentions, toujours prêts à se lancer dans de multiples projets, qui fournissent en ce sens un gros travail, presque trop peut-être, sollicitant leurs élèves à travers de nombreuses perspectives, mais qui simplement n'envisagent pas les limites de cet activisme pédagogique qui sature la vie intellectuelle de la classe. Peut-être confondent-ils « faire » et « agir ». La nature de leur manque d'intérêt pour le philosophe en classe n'est pas équivalente à celle de l'enseignant « routinier », qui se contente d'une sorte de minimalisme transmissif, aussi efficace que soit cette transmission du savoir, des procédures et des connaissances.

L'angle de notre travail est spécifique, il ne prétend pas recouvrir la totalité de l'espace pédagogique, mais il nous semble pourtant fondamental d'accorder à la pensée en tant que pensée un véritable statut au sein de l'école, en faisant goûter aux enfants le plaisir de cette pensée, sans autre attendu qu'elle-même, tout comme le sport leur fait goûter le plaisir du corps, avec toutes les conséquences psychologiques que peut impliquer pour l'individu l'expérience de cette mystérieuse faculté. Si ce goût ne se développe pas à l'école primaire, quand en viendra le temps? Au collège, au lycée ou jamais. Les enseignants du secondaire sont souvent trop occupés avec le

programme de leur discipline pour se soucier de transversalité ou de gratuité. Quant à penser que cette faculté se développe « d'elle-même », « fortuitement », si c'est en effet le pis-aller de la réalité en classe, cette réalité ne constitue en rien un idéal régulateur.

10. Pas en forme

Une autre des objections que nous entendons consiste à dire, en diverses expressions, que cet exercice est possible lorsque les enfants sont « en forme ». Autrement dit, l'exercice est considéré difficile, plus difficile que d'autres, puisque ce genre d'argument ne serait pas utilisé pour expliquer pourquoi ne pas faire de lecture ou de mathématiques. Mais au lieu d'attendre une sorte d'état de grâce presque utopique de la classe, une sorte de « plus tard » indéterminé, ou de considérer la discussion réglée comme un exercice très particulier, pourquoi ne pas le prendre comme une pratique qui met les élèves « en forme », en les renvoyant à eux-mêmes et à leurs processus mentaux ? Et si des difficultés apparaissent, elles constituent la réalité de l'élève : elles ne doivent guère inquiéter, car au contraire on peut apprécier cette mise en évidence comme un moyen permettant de mieux traiter le problème, aussi peu agréable qu'en soit la perception immédiate. Peut-être faut-il apprendre à aimer la prise de conscience des problèmes, apprendre à les articuler, plutôt que d'agir comme s'ils n'existaient pas, restaient tabous, ou devaient se régler mystérieusement. Mais faudrait-il encore que l'enseignant lui-même aime ou apprenne à aimer le dévoilement.

« J'ai essayé une ou deux fois de mener ce genre d'exercice, mais je n'ai pas réussi », dira naïvement l'enseignant, plein de bonne volonté mais rapidement découragé. Sans réaliser que c'est précisément le fait de cette difficulté qui nous intéresse. Pourquoi s'est-il embourbé dans le débat d'opinions ? Pourquoi n'a-t-il pas réussi à relancer le débat ? Pourquoi ressent-il une

impression de vide lorsqu'il ne véhicule pas un contenu déterminé a priori, validé par des ouvrages ou des connaissances acquises? A-t-il su voir ce qui se passait? Lorsqu'on se lance dans cette activité, il est recommandé d'inviter un témoin, si possible un collègue, mieux à même de voir ce qui se passe, et ce qui ne se passe pas, car ce type d'enseignement est, admettons-le, quelque peu anxiogène. Il l'est tant que l'on ne sait pas jouir du simple exercice de la pensée pour elle-même. Toutes les angoisses, habituellement enfouies derrière la bonne conscience fournie par le programme, surgissent alors. Les élèves qui ne suivent pas, les élèves inquiets, les élèves non motivés, les élèves déconcentrés, autant de réalités pourtant quotidiennes, pointent alors leur doigt accusateur vers ce moment de liberté. Le doute assaille: qui es-tu toi, pour prétendre faire penser? Sais-tu même penser, ou n'es-tu pas empêtré lorsqu'il s'agit d'en faire les preuves?

11. Et la vérité dans tout ça ?

Une autre objection est celle portant sur le concept de vérité: que fait-on du critère du vrai et du faux? Cette objection recoupe la première: celle du « changement de casquette ». Car l'enseignant peut se sentir floué par le relativisme au moins apparent qui s'installe dans de telles discussions: que faire de réponses fausses qui perdurent au travers de la discussion, par un effet de mimétisme ou de psittacisme, fréquent chez les petits? L'imagination débordante ou le désir de faire le pitre peut l'emporter facilement sur la mémoire et le souci de véracité. Ainsi lors de la discussion à propos d'un film ou d'une histoire, lorsqu'un enfant raconte un passage ou importe un personnage qui n'a rien à voir avec le sujet traité, et que d'autres, amusés, continuent sur la lancée. C'est précisément là que l'animateur doit jouer son rôle, et au travers de ses multiples questions inviter les élèves à distinguer l'imagination et le raisonnement, la mémoire et l'envie de s'amuser. C'est là que se trouve l'enjeu

de l'exercice, et non pas dans l'obtention d'une bonne réponse. Or la prise de conscience passe par l'articulation de l'erreur, une erreur qu'il s'agit de ne pas craindre car elle est porteuse de sens. D'une part l'erreur est productive car elle manifeste les difficultés de l'élève et montre son fonctionnement, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer mieux la situation. D'autre part elle laisse une marge de manœuvre à l'autonomie de l'élève, considération trop souvent oubliée, aux conséquences ultérieures dramatiques. Il n'est qu'à observer comment bon nombre d'élèves de lycée ne se posent plus la question de leur rapport à la matière enseignée, ayant gommé la part de subjectivité dans l'apprentissage. Ensuite, lorsque nous abordons des sujets où la vérité ne peut s'imposer a priori, qui demeurera le garant du vrai et du bien dans ce fatras de paroles émergentes ? L'individu ? Le groupe ? L'enseignant ? « Rien ne va plus ! » comme annonce le croupier tandis que virevolte la petite boule. Qui sera le juge, et selon quels critères ? Le danger du relativisme, l'angoisse de l'erreur, autant de fantômes qui pointent le bout de leur nez. Errer avec les élèves, sans autre garde-fou que l'accès variable à la raison que détient chacun, avec plus ou moins de cette sensibilité particulière qui constitue la fibre philosophique, compensée par la garantie importante qu'offre la confrontation des perspectives. Et si l'on se trompait ? Catastrophe ! Le poids du « vrai », morale d'école, pesante au possible, qui se greffe de surcroît sur le sentiment de bien faire. Mais qu'avons-nous à perdre ? Déjà, il ne s'agit que d'un exercice parmi tant d'autres, quand bien même il affecte nécessairement le fonctionnement général de la classe. De plus, pourquoi ne pas faire le pari de la raison collective ? En imposant pour cela des règles qui obligent à creuser. Sans ce pari, à quoi servirait-il d'enseigner ?

Avant tout, c'est d'une attitude dont il est question, ce changement de casquette, qui sans se départir d'exigences, bien au contraire, est terriblement libérateur. C'est pour cette raison qu'un tel revirement fait quelque peu reculer. Certes il déstabilise peut-être, mais n'est-ce pas cela, éduquer : s'arra-

cher – maîtres et élèves – aux lourdeurs de l’opinion, de l’évidence, de soi-même, de la platitude d’un monde où tout est déjà joué ?

Comme l’écrit Leibniz, savoir s’inquiéter, tout est là. Et réussir le pari de la pensée, c’est accepter de s’inquiéter : savoir lâcher prise sur les craintes, les crispations et les obsessions qui sous prétexte de nous rassurer envahissent notre âme, engendrant à terme amertume, regret et mauvaise conscience. Nous avons tous connu, faut-il l’espérer, cet enseignant qui a marqué nos années d’école, celui qui nous a fait vibrer. Qu’avait-il donc celui-là, de si particulier ? N’est-il pas celui qui, un beau jour, au-delà des murs de l’école, des carnets de note, des livres de classe et des emplois du temps nous a fait penser ? Et cette substance vive qui, ce jour-là, en la découvrant nous a ému, peut-être pouvons-nous la nommer vérité.

12. Dilemme moral

Dernière objection, reliée à la précédente : celle des principes à inculquer, le dilemme de la morale imposée. Que faire lorsqu’un jugement ou une idée qui nous paraît inadmissible emporte clairement le soutien de la majorité des élèves ? Problème d’autant plus crucial que les premières années d’école constituent justement le moment et le lieu où se posent les premières bases de l’éducation et de la vie en société. Que faire lorsqu’une opinion sur un sujet donné s’installe, contraire aux principes que l’enseignant essaie d’inculquer ?

Prenons comme exemple le cas d’une discussion sur le fait de rapporter ou pas les mauvaises actions des autres. Après quelques avis contradictoires, les enfants semblent se rallier au moins temporairement à l’idée qu’il ne faut pas rapporter. Commentaire de l’enseignant « J’avais vraiment envie de bondir. Si vous n’aviez pas été là je l’aurais fait. Vous vous rendez compte des conséquences dans la cour de l’école, avec

ce qui s'y passe ! » Le problème est ici de savoir si la morale s'impose ou si elle doit se fonder en raison, avec le côté aléatoire de celle-ci. Certes certains principes ou règlements peuvent être considérés non négociables. Mais il ne faut pas occulter le danger du double discours : le discours de la classe, destiné à faire plaisir aux autorités, superposé artificiellement à celui de l'extérieur, plus sincère mais inavouable. Ce hiatus, tout à fait courant, pose de nombreux problèmes, tant sur le plan social qu'intellectuel. Solution de facilité qui privilégie l'immédiat au détriment de l'éducation à long terme. Ne serait-ce que parce que le rapport à l'autorité s'installe comme un rapport factice et mensonger. Il s'agit donc de travailler en profondeur une « véritable » parole, celle de l'authenticité. Pourtant, ce type d'atelier n'exclut pas la parole du maître. D'une part parce qu'il travaille le questionnement, ce qui n'est pas dénué d'importance. D'autre part, rien n'empêche en un second temps de revenir sur la discussion et de traiter plus en profondeur et en connaissance de cause les arguments invoqués par les élèves.

13. Résistance

Il est difficile de distinguer les difficultés de l'exercice des critiques de l'exercice, pour des raisons, espérons-le évidentes. Après de nombreuses interventions en classes de primaire, ponctuelles ou régulières, deux constats s'imposent. Premièrement, un certain nombre des enseignants rencontrés ne s'intéresse pas tellement à ce genre de pratique, en tout cas pas suffisamment pour souhaiter en observer ou en comprendre au moins ponctuellement le fonctionnement. Ceci pour les raisons diverses que nous avons évoquées. Ensuite, une autre proportion non négligeable des enseignants ayant assisté à ces ateliers ne souhaite pas se risquer eux-mêmes à l'exercice. Non pas qu'ils ne considèrent pas utile, voire constructif ou nécessaire, ce type de pratique,

mais simplement parce qu'ils ne se sentent pas à même de la mener, ce que plusieurs avouent plus ou moins naturellement. Toutefois, nous avons pu constater que si seul un nombre restreint d'enseignants se lance dans cette aventure par le biais d'un atelier régulier, d'autres s'imprennent à divers degrés des attitudes requises pour mener ces pratiques, tel le questionnement, ou le simple fait de ne plus finir les phrases des élèves en prétendant savoir ce qu'ils vont dire.

Mais pour ceux qui intègrent l'atelier de philosophie à leur rituel hebdomadaire, ne serait-ce qu'à raison d'une séquence par semaine, les conséquences dans le fonctionnement de classe deviennent assez visibles au bout de quelques mois. Les aspects les plus frappants en sont le respect de la parole, celle des élèves ou celle du maître, que ce soit le soin et l'effort mis dans l'articulation de la parole ou de l'écrit, ainsi que dans l'écoute des consignes ou la capacité de reformulation des idées. Mentionnons aussi l'évolution des relations des élèves entre eux, indéniablement liée à la transformation de la conception qu'ils ont d'eux-mêmes, au bouleversement de leur rôle au sein de la classe et aux changements de paradigmes du processus d'apprentissage. Quant à la difficulté générale d'adoption d'un tel renversement pédagogique, il serait naïf de s'en étonner, comme pour n'importe quel changement en profondeur. Et il n'est pas sûr qu'un quelconque décret de l'institution, si tant est qu'il soit envisageable ou souhaitable, puisse s'attaquer de manière réelle aux problèmes de fond qui constituent la résistance active ou passive à l'émergence du philosophe à l'école primaire. Quelques pays, tel la Norvège, l'Australie ou le Brésil, ont officiellement lancé ce type de programme. Nous verrons bien ce qu'il en adviendra.

Chapitre VI

Pour conclure...

1. La perception des élèves

Le degré d'exigence de ce type d'exercice amène les enseignants à poser des questions sur le vécu des élèves. Déjà, pour les amateurs de « libres dialogues », parce que la parole leur semble brimée, puisque l'enfant ne peut pas simplement dire ce qu'il a envie de dire. Le fait que certains enfants s'exprimeront peu, les difficultés initiales d'entrer dans le processus ou encore le refus d'une parole donnée, l'opinion sanctionnée par le groupe classe, reflèteront pour eux le caractère traumatisant d'une discussion ainsi régulée. Pour d'autres, l'objection portera sur l'incertitude : puisque l'enseignant ne valide pas les divers propos, de tels échanges leur sembleront générateurs de trouble et d'anxiété.

Notre première réponse sera d'affirmer que l'enseignement « classique » pose de toute façon de semblables problèmes, peut-être moins visibles, ou pas aussi immédiatement perceptibles. D'autant plus que l'habitude et la tradition tendent à légitimer des pratiques sur lesquelles on ne s'interroge plus, ou beaucoup moins. En effet, lorsque le seul type de discussion autorisé de fait dans une classe consiste à peu près pour l'enseignant à poser des questions aux élèves dont les réponses sont attendues et sanctionnées par lui-même, cela n'incite pas tellement à la parole, et certainement moins à l'esprit critique. Il n'est pas vraiment question ici d'articuler sa pensée propre,

mais de régurgiter à peu près des contenus établis et des procédures rabâchées maintes et maintes fois. Et si l'acceptation ou le refus par l'enseignant a son utilité, car il n'est pas question dans notre esprit d'éliminer l'exigence du « vrai et faux », ce type de fonctionnement reste très réducteur, incitant peu l'élève à penser par lui-même : il l'encourage surtout à quêter l'approbation de l'autorité en place, avec les conséquences assez lourdes sur le plan de la perte de l'autonomie, tant celle de la pensée que celle de l'individu. À ce sujet, disons d'ailleurs qu'une catégorie d'élèves qui éprouvent une certaine difficulté avec la discussion philosophique est celle des « bons élèves », troublés par l'absence de cadre fermé, par le côté ouvert du processus, par l'absence de sanction « officielle ». Ces « bons élèves » qui précisément ont fort bien assimilé le cadre et s'y trouvent à l'aise, sont de manière prévisible ceux qui souffriront des craintes exprimées par les enseignants. Bien que, paradoxalement peut-être, les « cancre », ceux qui se sont installés au fond de la classe, ceux qui se sont habitués à être quelque peu laissés pour compte, y trouvant une sorte de stabilité et d'identité, puissent aussi bien être troublés par ce bouleversement des règles du jeu, qui éveille chez eux des doutes qu'ils ont si bien travaillés à endormir.

Notre deuxième réponse portera sur l'avantage conséquent des enfants, face aux adultes, dans ce type d'exercice : ils savent encore jouer, et ils ont moins à perdre. Ayant eu durant de nombreuses années l'occasion d'animer des ateliers avec des adultes, ainsi qu'avec des enfants, le constat est frappant : bien qu'évidemment ils aient comparativement plus de difficultés conceptuelles, les enfants se plient avec infiniment plus de bonne grâce à l'esprit de l'atelier philosophique. Le fait de ne pas savoir et de l'avouer, de se risquer à des hypothèses, d'admettre s'être trompé, d'abandonner son idée initiale ou de la modifier, semble poser nettement moins de problèmes aux enfants, en particulier lorsque ces adultes sont des enseignants, pour diverses raisons. Une des principales étant sans

doute le statut pesant lié à l'erreur, typique de l'esprit traditionnel éducatif, comme nous l'avons déjà évoqué.

Certes, au début de la pratique, les élèves peuvent être assez surpris de l'état d'esprit et des règles de fonctionnement qui président à l'activité, mais il est toujours un certain nombre qui s'y retrouve assez vite. Et comme pour tout exercice, les autres s'y retrouveront plus lentement. Les plus rapides, comme nous l'avons mentionné, sont ceux qui ne sont pas gênés par le fait de se risquer à exprimer leurs idées, sans souci de se référer à des connaissances établies, mais qui prendront confiance et se risqueront à divers degrés au fil du temps. D'autant plus que certains exercices, de type écrit par exemple, à la fois les obligeront à se mouiller et parfois leur faciliteront la tâche, le tête-à-tête avec la copie pouvant être ressenti comme un contexte moins périlleux. Le second type de difficultés, plus problématique, touche les élèves qui ont du mal à suivre une discussion, à construire leur pensée, et se contentent principalement de réagir de manière impulsive, ou encore ceux qui ont capitulé et restent cois. Si les premiers souffriront de se voir régulièrement sanctionnés par la classe, les seconds, plus passifs, tenteront au maximum de se faire oublier, et attendront que le temps passe. Mais en quoi cela diffère-t-il du fonctionnement habituel de la classe, où tant les intempestifs que les passifs jouent leur rôle en permanence ? Sinon que ces rôles catalogués sont peut-être plus particulièrement mis en exergue par la discussion. Reste à savoir si cette mise au jour est salutaire, s'il vaut mieux ne pas insister ou si au contraire la prise de conscience est utile et nécessaire. C'est en cette différence sans doute que des enseignants trouveront l'exercice pénible pour certains enfants. Faut-il faire pratiquer un sport aux enfants qui ont des difficultés motrices, ou éviter la difficulté, voilà la question.

En général, l'exercice passe assez bien auprès des élèves. Des réactions telles que : « Je me sens mieux après la discussion », « J'aime bien quand on réfléchit comme ça », ou encore « C'est bien, parce que chacun peut donner ses idées » sont assez

courantes. Les remarques négatives vont plutôt être du style « C'est trop long », ou « On parle toujours de la même chose », provenant d'enfants qui ont du mal à entrer dans l'exercice. Ce dernier étant présenté souvent comme un jeu, afin de dédramatiser le rôle de la parole et de réduire au maximum l'investissement de l'ego dans les prises de paroles, certains élèves diront aussi préférer cela aux mathématiques ou autre activité plus classique, « Parce qu'avec la philo, on n'a pas besoin de travailler ».

Néanmoins, ce qui transparait fréquemment, y compris avec des élèves en difficulté, c'est la perception de la dimension valorisante de l'activité, parce qu'elle fait appel non pas simplement à des connaissances, mais directement à des opérations de l'intellect, à l'intelligence même de l'élève. Et même ceux qui pourraient se sentir complexés face à cette tâche se sentent surtout valorisés du simple fait d'être considérés et traités comme un être pensant, un individu capable de produire des idées, et non pas simplement comme un élève en difficulté qui a du mal à comprendre ce qu'on lui demande. Car si, bien entendu, les exercices sont adaptés aux niveaux et aux classes, une constante reste : il s'agit de produire des idées et de les confronter à celles des autres. Acte tout à fait naturel chez l'être humain, si les circonstances s'y prêtent et favorisent ce type d'exigence.

2. Les parents

Les parents expriment des réactions assez diverses face à un tel projet. En général, cela ne pose guère de difficultés, car la grande majorité perçoit l'initiative de manière plutôt positive. Mais certains d'entre eux peuvent ne pas tellement apprécier l'idée car ils partent du principe que l'enfant est un enfant, qu'il est donc trop petit pour être impliqué dans ce genre de pratique. D'autres sont carrément méfiants, en particulier quand le fond de la suspicion est de nature religieuse : va-t-on

semer le doute dans l'esprit de mon enfant ? Un autre type d'inquiétude renvoie à un domaine plus personnel : lié à la crainte de ce que l'enfant pourra dire, car on le fera parler sur des sujets « intimes » : que dira-t-il de sa famille, de ses parents ? D'autres parents, plutôt enthousiastes, sont à rebours très demandeurs de retours sur le comportement de leur enfant dans ces discussions. D'autant plus que certains voient dans cet exercice une possibilité d'évaluation du fonctionnement de leurs enfants, ce dont pour diverses raisons plus ou moins légitimes ils se plaignent de manquer.

Quant aux effets rapportés par eux, ils sont assez éclairants. Certains enfants ont parlé de l'atelier à la maison, d'autres non. Mais quoi qu'il en soit, il semblerait que l'installation du questionnement systématique soit un acquis assez important. Plusieurs parents mentionnent l'accentuation très nette de l'utilisation du « pourquoi ? » dans le discours de l'enfant, et le désir de discussion. « Maintenant, chaque fois que nous allons au cinéma, j'ai le droit à des commentaires en sortant. » « À table, de temps à autre il lève son doigt et dit que c'est à lui de parler. » « J'ai dit à la maîtresse que depuis qu'il fait cet atelier, il semble vouloir raisonner sur toutes sortes de choses. » Disons quand même afin de tempérer l'analyse, que ces remarques proviennent de parents dont l'enfant participait assez activement à l'atelier. Afin d'être plus rigoureux, il aurait fallu effectuer une analyse plus conséquente, ce qui n'a guère été possible jusqu'ici pour diverses raisons, mais serait souhaitable.

Quoi qu'il en soit, à la fois pour des raisons pédagogiques, relationnelles et même philosophiques, il serait recommandé d'organiser une réunion spécifique d'information pour les parents intéressés, soit pour leur expliquer la nature de l'exercice, soit mieux encore, pour leur montrer un enregistrement vidéo de la classe en action. Il est aussi possible, ce qui est plus difficile à organiser et peut poser certains problèmes, d'inviter par petits groupes les parents à venir assister en classe à une discussion. D'une part, ces diverses initiatives permettront

de démystifier la pratique et de rassurer ceux qui en ont besoin, ce qui au demeurant reste valable pour une bonne partie de l'activité scolaire. D'autre part, cela montrera aux parents de manière tangible les soucis et besoins intellectuels de leurs enfants, souvent ignorés ou sous-estimés. Combien de parents expriment leur étonnement en voyant leurs rejetons discuter posément et intelligemment de profonds sujets existentiels, intellectuels, sociaux, etc. La parole qui jusque-là paraissait le véhicule exclusif de rapports utilitaires prend alors une ampleur et une substance plus conséquentes. Certains parents s'exclameront parfois en voyant ces enregistrements qu'ils « découvrent leur enfant ».

Dans le cadre d'un projet d'école plus étendu, il est aussi possible, si les circonstances le permettent, d'inviter les parents à participer à une séance pour adultes, un atelier de « parents philosophes », organisé spécialement pour eux. Cela peut prendre la forme d'un dîner, où chacun amène quelque chose à manger, afin de rendre l'initiative plus conviviale et moins dramatique. Si la majorité des parents n'assistera pas à ces rencontres, l'effet sur l'ensemble des parents ne manquera pas de se faire sentir, ne serait-ce qu'au niveau de la confiance accordée aux enseignants, du simple fait de cette invitation.

3. Trop tôt ou trop tard

Il est clair que ce type de fonctionnement pédagogique implique une attitude d'enseignant, et d'élève, radicalement différente. Aussi, avant même de savoir si ce type d'exercice est utile ou pas, il est vrai que l'on peut se demander si l'enseignant est en général à même d'effectuer le renversement en question dans sa propre classe. Cela pose un véritable problème, dès les plus petits niveaux, en maternelle. En général, de manière traditionnelle, lorsque l'enseignant utilise le questionnement comme outil de travail, il est clair pour les élèves

que l'on veut arriver à la « bonne réponse », avec l'implication que toute mauvaise réponse sera d'une manière ou d'une autre sanctionnée. Comment arriver soudain à installer une situation ouverte ? Est-ce possible ? Est-ce d'ailleurs souhaitable ? Ne risquons-nous pas de tomber dans le piège du relativisme ambiant ? Et puis, cette fonction d'animateur correspond-elle à la tâche réelle de l'enseignant ? Est-il formé à cela ? Peut-on passer naturellement d'un rôle en plein à un rôle en creux ? Faudrait-il systématiquement faire appel à un intervenant extérieur ? Les compétences pédagogiques requises sont-elles trop spécifiques ? Ce sont des questions sur lesquelles, au-delà de nos convictions propres, chacun tranchera à sa guise.

En ce qui a trait à l'élève, peut-on toujours demander à des enfants d'effectuer des choix, et surtout d'en rendre compte, en exigeant des raisons, des explications, un langage plus précis, en insistant lourdement sur certains mots utilisés, en entrant dans le détail de ses réponses, en analysant le sens et la structure de ce que chacun énonce ? Doit-on aussi exiger d'un enfant, dès l'âge de trois ou quatre ans, de parler en attendant son tour, avec la frustration que cela implique, au risque de ne plus se rappeler ce qu'il avait à dire ? Ne risque-t-on pas, au travers de ces exigences formelles, d'inhiber la parole de tous ceux qui ont déjà du mal à s'exprimer ? N'est-ce pas un peu tôt pour « obliger » des enfants à élaborer la parole plutôt que de simplement s'exprimer, à travers un discours plus intuitif ? Un travail sur la conscience et la rationalité n'est-il pas prématuré au primaire, a fortiori en maternelle ? De surcroît, n'allons-nous pas jusqu'à demander aux enfants de prendre en charge le discours de leurs camarades, de le comprendre, de porter un jugement sur la validité de leur discours, d'en approuver ou d'en sanctionner la valeur, au moins sur le plan formel ! N'est-ce pas excessif ? Cela ne se réalisera-t-il pas au détriment d'autres apprentissages plus fondamentaux et cruciaux ? Le débat en mérite la peine.

Que répondrons-nous à cela? Dès le plus jeune âge, de grandes disparités sont observables entre les élèves, sur le plan de la capacité d'engager la discussion, de s'exprimer, de répondre à des questions, d'imaginer des hypothèses, d'établir des liens de sens, etc. Disparités encore plus saisissantes en maternelle que plus tard en Terminale par exemple, où une sélection partielle des élèves a déjà été effectuée. Car s'il est des enfants pour qui discuter avec un adulte, réfléchir et exprimer ses propres idées sont des actes qui semblent aller de soi, il en est d'autres pour qui un tel échange pose un véritable problème. Que ce soit pour des raisons d'ordre psychologique, problèmes d'assurance ou d'identité, ou pour des raisons intellectuelles, conceptuelles ou imaginatives, il semble parfois impossible d'engager le dialogue. Certains enfants paraissent ne pas entrevoir du tout ce que l'on attend d'eux lorsqu'on leur parle sans un but précis, de nature utilitaire, avec des réponses attendues. Le plaisir des mots, le plaisir des idées, le plaisir de penser, leur est de fait interdit. Pourquoi donc apprendraient-ils quoi que soit? N'est-ce pas déjà durant les premières années qu'il s'agit d'intervenir?

Les textes officiels semblent en France, depuis quelque temps, prendre en compte cette réalité, qui préconise une discussion hebdomadaire en classes primaires. Mais il semble aussi que ces instructions posent quelques problèmes, sans doute le hiatus habituel entre la théorie et la pratique. Déjà, pour nombre d'enseignants, discuter n'est pas enseigner, ce en quoi ils n'ont pas totalement tort. Le problème est d'une part que toute discussion n'a pas valeur pédagogique. Sans quoi la cour de récréation remplacerait aisément le travail en classe, pour le plus grand bonheur d'une bonne partie des élèves. La démagogie sur ce plan nous guette. Mais tout comme bouger et courir ne constituent pas un exercice de gymnastique, car des exigences spécifiques sont à mettre en œuvre pour éduquer le corps, il ne suffit pas de parler pour apprendre à penser, bien que la dimension libre et ludique ne soit pas à exclure. Mais notre expérience durant les formations

de maîtres nous a enseigné que la pratique du débat n'est pas un acquis pédagogique, et peut-être même renvoie-t-elle à des obstacles culturels. Les discussions entre enseignants ne sont-elles pas souvent fort difficiles, sinon parfois impossibles ? Les enjeux de notre affaire mèneraient-ils beaucoup plus loin que nous ne pourrions le croire en un premier temps ?

Pourtant, les textes pédagogiques officiels, sans aborder le sujet de la philosophie à la maternelle ou au primaire, prônent les situations ouvertes où l'élève doit être conduit à s'exprimer. Notons toutefois, histoire d'échapper à l'Hexagone, que la Belgique, l'Australie ou le Brésil tendent à systématiser la philosophie à l'école primaire. Mais qu'est-ce qui empêche souvent que ces directives soient mises en œuvre ? Rien d'autre sans doute que nos propres habitudes, nos propres conceptions ancrées dans un fonctionnement traditionnel, dans une culture pédagogique donnée.

Nous ne devons pas ignorer que le questionnement n'est pas neutre, puisque ce questionnement est au cœur de notre affaire : il est nécessairement source de conflits. Platon relate que Socrate, l'insatiable questionneur, fut exécuté sous prétexte qu'il pervertissait la jeunesse et introduisait de nouveaux dieux. Cela est compréhensible, dans la mesure où toute société se fonde et s'organise sur une bonne part d'arbitraire, un arbitraire qui provoque chez l'individu un refus de se repenser lui-même : il a trop à perdre. Questionner, c'est défier ; questionner, c'est provoquer. En vérité, l'accusation contre Socrate est autre, que l'on retrouve au fil du texte de Platon, même si celle invoquée au procès n'est pas dépourvue de sens. Socrate fait dire à ses interlocuteurs ce qu'ils ne veulent pas dire : il les dépouille de leurs opinions avouées, les oblige à dire ce qu'ils disent sans le dire. Ensuite, il réduit en miettes leur discours, pour en saisir le sens profond qui se niche dans les articulations fines : il les dépouille de leurs « beaux discours », pour en extirper la

substance simple. Et pour clore l'affaire, que dire à quelqu'un qui procède ainsi, sinon qu'il doit nécessairement nous en vouloir, pour ainsi attenter à cette parole qui est le déploiement de notre personne. Aussi, lorsque nous demandons à un enseignant de se lancer dans une telle pratique, n'est-ce pas espérer de lui un engagement démesuré, une ascèse excessive si ce n'est importune ? Lui qui a tant travaillé pour se construire un discours, compétence qui le rend digne d'être entendu par ses élèves, pourquoi devrait-il soudain le taire, faire comme si de rien n'était, et prétendre une feinte ignorance ? Pourquoi laisserait-il des élèves errer et tâtonner alors qu'il est fournisseur officiel de réponses ? Pourquoi devrait-il se donner la sempiternelle peine de repenser ce qui est déjà pensé ? Et surtout, si la parole est libre, ne risque-t-il pas de s'aventurer sur des terrains minés ? Que répondra-t-il alors ? Pourra-t-il se contenter de simples questions, sans souci de clore la discussion, ou pourra-t-il se satisfaire des réponses hasardeuses avancées par les élèves ?

Évidemment, comme nous l'avons sans doute répété à plusieurs reprises au cours de cet ouvrage, notre pari éducatif renverse quelque peu, sinon radicalement, le principe d'une pédagogie de la transmission. Le maître tel que nous l'envisageons, maître ignorant, prétend enseigner ce qu'il ignore, ce qu'il ne sait pas faire, ce dont il s'enorgueillit et a fortiori ne tire aucune honte. Enseigner ce que l'on ignore est une belle aventure, pleine de risques et de rebondissements. Et pour ceux qui se posent le problème de l'âge, l'enjeu de cette affaire n'est pas plus philosophique qu'il n'est pédagogique. La question fondamentale est la suivante : quand, où et à quel âge faudrait-il commencer à oser penser par soi-même, à oser parler pour soi-même, à oser parler aux autres ? À quel âge est-il trop tôt ? À quel âge est-il trop tard ?

1. Questions utiles au cours d'une discussion

1 *Qu'est-ce que ça signifie ?*

Demande de clarification d'une idée, d'explication d'une hypothèse. Quand on sent l'émergence d'un concept, c'est un moyen de le soutenir, de lui donner du corps, en étayant le sens.

2 *Avons-nous un problème ? Où est le problème ? Quel est le problème ?*

Quand on sent l'émergence d'une problématique, c'est un moyen de la faire apparaître, de la rendre visible, d'en faire prendre conscience aux enfants et d'apprendre à apprécier le problème pour lui-même. Toute contradiction, tout paradoxe, toute dissension, toute distinction importante devraient bénéficier d'une telle remarque afin d'attirer l'attention de tout un chacun sur le problème. Cette question peut aussi être accompagnée d'une demande de reformulation « Qui saurait expliquer le problème ? », ou d'une reformulation proposée par l'enseignant, afin de dramatiser les enjeux et d'assurer que chacun en saisisse la portée.

3 *Où est-ce dit ? Où est-ce écrit ? Qui a dit cela ?*

Cette question a lieu d'être lorsque la prise de parole est censée être en rapport avec ce qui existe déjà, avec ce qui a déjà été posé. Soit parce que l'élève veut faire écho à une idée, soit parce qu'il veut contredire une proposition, interpréter un texte, etc. Il doit identifier ce qui l'autorise à « déclarer » ce qu'il dit : le lien avec le corps du dialogue, la prise avec la réalité.

4 *Comment le sais-tu ? D'où tires-tu cette idée ?*

Demande de preuve, de justification, qui entraîne une objectivation du propos. En énonçant sa raison d'être et son origine, la pensée prend son sens, ce qui permet de la problématiser puisqu'elle sort ainsi de son évidence immédiate, éclairant ses propres présupposés. Ces questions sont d'autant plus importantes lorsque transparaissent dans une parole des présupposés conséquents mais non explicités.

5 *Aurait-on résolu le problème ?*

Ceci permet de restituer, de conceptualiser, de synthétiser la proposition destinée à résoudre un problème donné, assurant la compréhension par tous. Ce qui permet de clore une partie de la discussion et de commencer autre chose.

6 *Qu'est-ce que cela veut dire ? Qui pourrait répéter (reformuler) ce qui a été dit ?*

Ce type de question invite à creuser, à expliquer une question ou une idée, à méditer sur son sens ou son absurdité. Cela temporise la discussion en évitant de se précipiter sur les « d'accord » et « pas d'accord » qui constituent une réaction plutôt qu'une réflexion. Cela apprend à examiner posément un contenu, à l'analyser afin de l'évaluer.

7 *Qui a un commentaire à faire sur ce qui vient de se passer ? Qui pourrait décrire ce qui s'est passé ?*

Cette question invite les élèves à passer au niveau de la métaréflexion. Elle permet un bilan en orientant la pensée sur

les questions de méthode, sur la synthèse, sur l'identification de problèmes, en résumant ce qui a été réussi, ce qui reste en suspens ou ce qui a raté.

8 *Qui n'est pas d'accord ? Est-ce toujours vrai ? Qui voit un problème ?*

Cela invite les élèves à se positionner par rapport à une proposition singulière. Plus efficace que le « Qui est d'accord ? », qui tendrait à en rester à ce qui a déjà été produit. Le désaccord incite plus directement à une justification de la position, puisque l'on doit instaurer une nouvelle perspective, et permet surtout de problématiser la discussion en demandant s'il est des cas, des situations et des circonstances où la thèse en question n'est pas soutenable.

9 *Levez la main, ceux qui ne sont pas d'accord !*

Cette question permet de sonder la classe, en sollicitant l'avis de tous sur une hypothèse donnée. Cela permet aussi de remarquer qui suit l'exercice, d'obliger chacun à se positionner et de préparer l'étape suivante.

10 *Qu'est-ce qu'il t'a appris ? Qu'est-ce que tu as appris ?*

Récapitulation d'un moment de discussion, qui permet de valider l'intervention précédente, de soupeser collectivement l'importance de ce qui vient d'être dit, de synthétiser une parole spécifique. Accessoirement, cette interpellation mobilise de nouveau l'attention des enfants. Ceci peut aussi être demandé en fin de session, pour évaluer l'appropriation individuelle de l'exercice.

11 *Est-ce qu'il t'a posé une question ? Est-ce qu'il t'a répondu ?*

Incite les enfants à analyser la nature d'une parole entendue, en définissant sa forme, et de là, sa conformité à une attente spécifique : permet d'opposer par exemple une déclaration et une question, une idée à un exemple. Mais surtout, ce type de question invite à penser au niveau méta, en identifiant

la nature d'un discours et l'articulation des liens entre les différentes prises de paroles ?

12 *Dis-nous une idée dont tu te souviens.*

Instrument destiné à effectuer un bilan : il permet à l'interpellé de mesurer sa qualité d'écoute. Accessoirement, permet de remettre à sa place quelqu'un qui n'écoute pas ou un contestataire virulent.

13 *Qu'est-ce que je vais te demander maintenant ? Qu'est-ce que nous pourrions nous demander ?*

Proposition faite à l'enfant de repérer des répétitions, des régularités, des principes de fonctionnement, lui permettant d'anticiper le processus de réflexion.

14 *Que veux-tu faire ? Dans quel but veux-tu prendre la parole ?*

Oblige l'élève à déterminer son intention, à prendre conscience de son but, à canaliser sa pensée, avant de prendre la parole. Ceci est important en particulier pour les élèves qui lèvent la main de manière intempestive, qui veulent parler sans suivre la discussion ou qui ne travaillent pas assez leur propre pensée.

15 *Quel est le mot important ? Quel est le mot-clef ? Quel est le concept ?*

Ce type de question invite l'élève à conceptualiser, soit en identifiant le terme important d'une phrase, soit en convoquant de lui-même ce terme. Ceci permet à la fois de clarifier le sens d'une phrase, d'en saisir l'essentiel, et de s'habituer à distinguer le rôle des différents termes d'une phrase.

16 *Quelle est la différence entre ces deux mots ? Quelle est la différence entre ces deux idées ? Ces deux mots - ou idées - sont-ils équivalents ?*

Ce type de question oblige l'élève à évaluer le rapport entre deux ou plusieurs idées – ou concepts – l'invitant à comparer,

à travailler les relations plutôt que d'en rester à la saisie d'une idée – ou concept – isolée. Cela invite à un effort de transposition, puisqu'il s'agit d'examiner si au travers de termes différents divers propos peuvent être tenus pour identiques. Il s'agit alors de déterminer si les modifications sont accessoires ou essentielles, ce qui exige l'articulation d'un jugement parfois difficile à poser.

17 *Est-ce que tu as aimé ? Était-ce intéressant ?*

Ce type de question invite l'élève à ne pas subir passivement l'activité mais à devenir conscient de son vécu personnel. Bien entendu, il s'agit d'expliquer ce qui était plaisant ou déplaisant, intéressant ou inintéressant, en produisant une analyse qui l'intéresse lui-même, ainsi que le reste de la classe et l'enseignant. Cela permet d'exprimer sa subjectivité et de la mettre à l'épreuve.

2. Règles du jeu de la discussion philosophique

- 1** Lever la main pour demander la parole, pour apprendre à différer le désir et le geste, et être attentif aux autres.
- 2** Ne pas se précipiter. Ce n'est pas le premier qui lève la main qui a la parole, lever la main ne sert pas à montrer que l'on existe.
- 3** Ne pas lever la main quand quelqu'un parle, afin de ne pas être centré sur soi et mieux écouter.
- 4** Garder en tête la question, et être capable de l'énoncer avant de répondre à la question.
- 5** Pouvoir reformuler la parole d'un camarade, en particulier si l'on veut exprimer son désaccord.
- 6** Vérifier qu'une idée est claire avant de l'accepter, sinon ce n'est pas une idée.
- 7** Vérifier qu'une idée est nouvelle avant de l'accepter, afin de ne pas répéter inutilement et ne pas faire « Dupond et Dupont ».

- 8 Vérifier qu'une réponse répond à la question avant de l'accepter, sans quoi le sujet dérive.
- 9 Vérifier qu'une objection proposée contredit bien la proposition initiale et qu'elle n'est pas simplement une « autre idée », sans quoi le sujet dérive.
- 10 Si l'on propose une nouvelle idée, il est important d'établir le rapport entre cette nouvelle idée et les précédentes.
- 11 Toute idée avancée devra être argumentée.
- 12 Toute idée avancée devra être problématisée.
- 13 Toute différence de perspective devra être identifiée et débattue. Après débat, elle pourra être mise au vote s'il s'agit de trancher sur la validité d'une idée ou choisir entre deux ou plusieurs idées.
- 14 Il faut écouter ce que l'on dit, et non pas ce que l'on veut dire, voudrait dire ou aurait pu dire : seuls comptent les mots prononcés.
- 15 On aidera quelqu'un uniquement s'il le demande ou s'il accepte explicitement la proposition d'assistance.
- 16 On se doit d'accepter une hypothèse si l'on en n'en a pas d'autre à proposer, sauf à montrer qu'elle est dépourvue de sens.

3. Recommandations à l'enseignant

- 1 Il vaut mieux ne pas craindre de perdre son temps, sans quoi l'enseignant aura l'impression de ne rien accomplir.
- 2 Il vaut mieux ne pas trop attendre des élèves, sans quoi l'enseignant sera déçu.
- 3 Il vaut mieux ne pas attendre de réponses spécifiques, sans quoi l'enseignant ne saura pas écouter.
- 4 Il vaut mieux aimer l'imprévu que le prévu, sans quoi l'enseignant ne pourra pas enseigner.
- 5 Il vaut mieux faire confiance à la raison commune, sans quoi l'enseignant imposera des réponses toutes faites.
- 6 Il vaut mieux ne pas avoir peur du vide : c'est là que la pensée opère.

Annexe II

Accéder à l'ignorance

Une des difficultés principales du travail philosophique en classe est pour l'enseignant – et l'élève – d'accéder à l'ignorance. Afin de rassurer le lecteur inquiet, habitué à combattre cette ignorance érigée soudain en posture pédagogique, nous distinguerons l'ignorance « naturelle » de l'ignorance « acquise ». Cette attitude philosophique et pédagogique trouve ses racines entre autres chez Platon, Cues, Descartes, Nietzsche ainsi qu'au sein de divers courants de pensée orientaux. Qu'il s'agisse de rétablir la naïveté du regard, de suspendre son jugement, de faire taire sa « petite » raison, l'exigence est celle qui demande de s'arracher à l'opinion établie, aussi informée soit-elle, aussi vraie soit-elle, pour accéder à une « docte ignorance ». Nous verrons là une exigence très spécifique à la pratique philosophique, une ascèse de l'esprit qui reste souvent un principe étrange, choquant ou inaccessible. En particulier parce qu'elle renvoie à une attitude, à une modalité de l'être, tout autant qu'à une connaissance spécifique. Or dans nos schémas pédagogiques courants, si la manière d'être n'est pas exclue des exigences courantes, elle est davantage conçue comme une affaire de discipline, extérieure à la connaissance, plutôt que comme son moteur. Notre modernité occidentale a réussi à scinder deux principes qui traditionnellement allaient de pair : la sagesse et la connaissance, l'éducation et l'enseignement.

Supposons comme exercice une question à laquelle les élèves devront répondre, la classe produisant diverses hypo-

thèses qu'il faudra examiner et comparer, à partir desquelles il s'agira de construire une pensée. La tendance du maître – et de l'élève –, pour des raisons culturelles et traditionnelles, sera de juger la réponse par la nature de son contenu, par son intention, réponse qu'il examinera à l'aune de sa propre réponse, qu'il jugera bonne ou mauvaise selon le degré de conformité à ses attentes. Or l'exigence présente ne relève pas d'un tel fonctionnement, ni d'une telle évaluation. Il s'agit ici de pratiquer principalement une critique interne. Premièrement, en analysant la proposition en elle-même : « La réponse est-elle claire ? Est-elle bien articulée ? Est-elle cohérente ? ». Deuxièmement, en son rapport à la question : « Répond-elle à la question posée ? Est-ce une réponse possible ? Le rapport de sens est-il présent et manifeste ? ». Troisièmement, en sa justification : « Comporte-t-elle un argument, une preuve ? La réponse est-elle le moins consolidée ? Est-elle analysée, explicitée ? Envisage-t-elle des conditions, des conséquences ? L'idée rend-elle le moins compte de sa genèse, de sa raison d'être ? ». Puis en un quatrième temps, lorsque plusieurs propositions seront énumérées, il s'agira de les comparer : « Pouvons-nous saisir les présupposés qu'elles impliquent ? Savons-nous articuler les problématiques qui en émanent ? ».

Nous remarquerons qu'à travers le processus ainsi décrit, nous avons jusque-là fait l'économie complète d'une critique externe, qui consisterait à refuser telle ou telle proposition sur la base d'une autre proposition, considérée comme bonne, juste ou vraie : la réponse modèle. Mais pour autant, l'exigence pédagogique n'est pas moins grande, de la part de l'élève, et du maître, que lorsqu'il s'agit de déterminer si la réponse est conforme ou non aux attendus spécifiques de contenu. Nous irons même jusqu'à avancer que l'exigence est plus grande, et qu'au minimum elle est aussi conséquente, ceci afin de rassurer ceux qui s'inquièteraient du relativisme béat et dépourvu d'enjeux dans lequel pourrait s'installer une telle pratique.

Toutefois, afin d'éclairer la différence méthodologique, ses difficultés et enjeux, nous invoquerons ici une distinction conceptuelle cruciale, entre pensée et connaissance. Si la pensée engendre la connaissance, si elle exprime un processus, la connaissance est généralement un acquis, bien souvent le produit d'une transmission, un ensemble d'informations, de données, de procédures, qui se caractérisent par leur nature déterminée et identifiée. Pour cela, évaluer des connaissances est plus facile que d'évaluer une pensée, juger la validité d'un produit fini est plus facile que juger la validité d'une procédure. Néanmoins, tentons pour l'instant de cerner un minimum les différents types de difficulté possibles.

La difficulté première en est une d'attitude: le problème de la patience, ou de la disponibilité. Si l'on attend un produit fini, il est plus rapide de vérifier les attendus. La mentalité du QCM est ici opératoire, et efficace, à court terme en tout cas. Pour évaluer une procédure, il s'agit au contraire d'être patient, d'examiner les différentes étapes, de vivre les diverses ratures et nombreux retours en arrière, d'analyser les méandres de la pensée de l'élève, d'en percevoir les inflexions; il faut attendre que lentement se résorbent les nœuds et s'éclaircisse la confusion. Or le nombre d'élèves, les limites temporelles, la masse programmatique, n'encouragent guère naturellement une telle posture. L'enseignant qui se laisse prendre à ce piège dès lors ne fait que parer au plus pressé, sans prendre en charge les conséquences d'un tel choix minimaliste.

Si la première difficulté relève de la peur du néant, la seconde difficulté est la peur de l'erreur. Peut-on laisser des enfants errer sans immédiatement rectifier leur discours, sans se précipiter pour leur donner la bonne parole? Obligation morale que se donne le maître, qu'effraie tant l'inspecteur archétypal qui l'habite depuis toujours. Sans prendre le risque qui se fonde sur le pacte de la raison collective, sans croire que peut-être l'élève rectifiera de lui-même, ou que d'autres le feront, s'il est vraiment besoin de rectifier, sans comprendre que c'est la pratique,

le processus qui ici nous intéresse, et non tant le résultat, bien l'un ne soit pas étranger à l'autre.

Le troisième obstacle, la peur de l'incertitude, se trouve dans la difficulté de suspendre son jugement, obstacle cognitif tant de la part du maître que de celle de l'élève. Penser autrement, penser l'impensable, envisager la simultanéité de la pluralité, celle des concepts et des présupposés, instaurer l'ubiquité de la pensée dialectique, accepter cette tension féconde, productrice d'hypothèses nouvelles, sans tenter de la soulager par des postures frileuses et doctrinales ou le confort des lieux communs. Problématiser, ce n'est pas construire quelque question abstraite et factice, c'est envisager la fragilité de toute proposition particulière et vivre au mieux l'incertitude du jugement, la mise en abyme de la pensée et de l'être.

Le dernier point que nous souhaiterions évoquer est la crainte de l'infini. En effet, le désir de mettre un terme au processus nous empêche d'apprécier la pensée pour elle-même, l'art pour l'art. Car il s'agit bien d'éveiller et nourrir le sentiment esthétique chez les élèves et le maître, en jouissant des problèmes en tant que problèmes, de la construction en tant que construction. Mais l'éducation de ce sentiment exige de se dégager de l'utilitarisme ambiant, pour laisser place au jugement esthétique si essentiel à la raison. Quel bel argument! Quelle gracieuse synthèse! Quelle ingénieuse objection! Quel beau problème! Contempler sans zapper nerveusement, initier les élèves à la vie de l'esprit, au plaisir des idées, mais faut-il encore que le maître se permette une telle jouissance, sans craindre d'errer, de se tromper, de perdre son temps ou autre arrière-pensée qui empêche de penser librement et gratuitement. Se tromper allégrement, buter sans vergogne, imaginer le sens plutôt que le définir a priori ou croire qu'il est déjà de toute éternité. Observer les liens ou les béances, travailler la linéature de la construction, percevoir la logique et ses ruptures, produire une architecture. Philosophier est un art qui relève de la peinture, de la danse et de la géométrie constructive, et non pas d'un rabâchage assertorique ou d'un moralisme quelconque.

Et comme pour tout art, il ne s'agit pas tant d'apprendre les règles que de reconstruire la technique pour se jouer des contraintes. La raison chez l'humain ne demande qu'à s'exprimer, mais si cette raison doit apprendre, elle doit aussi apprendre à s'arracher à elle-même et à savoir momentanément oublier ce qu'elle sait pour s'autoriser à penser.

Annexe III

L'importance des antinomies

1. Philosophier à travers les antinomies

Qu'est-ce qui permet de qualifier une discussion de philosophique? N'est-ce pas les mêmes caractéristiques qui autorisent à qualifier une dissertation comme étant de nature philosophique? Et comme tout professeur de philosophie le sait, bien que l'on tende parfois à l'oublier, il ne suffit pas de considérer que l'écrit ou la discussion se tiennent dans le cadre d'un cours de philosophie pour les considérer comme philosophiques, le contexte ne suffisant pas en soi à affirmer ou infirmer un contenu philosophique. Le plus brillant des professeurs ne suffira pas, par sa simple présence ou son seul contact, à garantir la substantialité ou la qualité de la production intellectuelle de ses élèves. Ainsi, quel que soit le lieu, une série d'opinions peu travaillées, une liste de poncifs, un ensemble de déclarations peu substantielles, non étayées, qui sautent de manière inconsciente du coq à l'âne, ne composent nullement un ensemble philosophique, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

2. Un qualificatif surchargé

Chacun utilisera donc ses critères particuliers pour déterminer la valeur ou la teneur philosophique d'un propos ou d'un échange. Ces déterminations seront de nature intuitive

ou formalisée, explicite ou implicite, arbitraire ou justifiée. Mais avant d'avancer une quelconque hypothèse à ce propos, une première mise en garde s'impose. Le qualificatif de philosophique nous semble très chargé. Pour une première raison : il semble vouloir dire tout et n'importe quoi. Sans doute parce que le terme de philosophie s'utilise en des acceptions très variées, qui vont du discours quotidien, général, sans contenu réel, sur les affaires du monde et de l'homme, à l'élaboration de doctrines savantes, l'étalage plus ou moins approprié d'une érudition, en passant par la production de rares abstractions. Face à cette situation on ne peut plus flouer, chacun sera tenté de surenchérir sur la valeur de sa propre position, dénonçant et vilipendant toute autre perspective particulière ou générale, les plus téméraires des zélateurs philosophiques n'hésitant pas à recourir à l'invective et à l'excommunication.

Ceci dit, rien n'interdit à quiconque de tenter tout de même d'établir ce qui définit et constitue le cheminement ou le contenu philosophiques. Mais auparavant, pour éviter de surcharger cognitivement et émotionnellement cette tâche, il nous semble important d'affirmer et rappeler ce truisme : la philosophie ne détient pas le monopole de l'intérêt intellectuel et pédagogique. Autrement dit, une pratique, un enseignement ou une connaissance, même considérés comme non philosophiques, peuvent très bien présenter un grand intérêt autre. Ceci pour expliquer qu'en qualifiant un exercice ou un enseignement comme non philosophique, avant de claronner à la tromperie sur la marchandise et de dénoncer l'abus de confiance, nous devrions nous demander en quoi cette activité présente une quelconque utilité. Quand bien même nous aurions le plus grand amour et respect pour la chose philosophique, nous pouvons croire qu'il existe une vie de l'esprit en deçà et au-delà de la philosophie. Et si pour une perspective donnée, le terme peut être jugé d'utilisation inadéquate, lâche ou indéterminée, nous ne nous sentirons pas pour autant obligés de prononcer l'anathème. De surcroît, en acceptant la problématisation du terme et la pluralité conceptuelle,

nous accorderons une chance plus grande à l'exercice philosophique qu'en nous donnant le rôle d'un frileux et rigide gardien du temple. Sans pour autant interdire la rigueur, bien au contraire, puisqu'il s'agira dès lors d'engager un dialogue porteur et fécond, nous obligeant à repenser le fondement de la discipline.

3. Philosophie et utilité

Pour substantifier notre propos et le rendre plus palpable, prenons un exemple qui nous tient à cœur : la discussion, qu'elle se nomme dialogue, débat ou autre. Que ce soit dans un cadre scolaire, formalisé ou non, la discussion peut ou non être philosophique. Suffira-t-il que cette discussion porte sur les grands thèmes de la vie, tels l'amour, la mort ou la pensée, pour la qualifier de philosophique ? Dans la perspective particulière du présent article, nous répondrons par la négative. Toutefois, en premier lieu, comme nous l'avons dit, peu importe dans l'absolu que cette discussion soit considérée philosophique ou non. Exclusion de la philosophie, pour absence d'érudition ou pour excès d'érudition, exclusion pour absence de démocratie ou pour excès de démocratie, exclusion pour absence d'abstraction ou pour excès d'abstraction, exclusion pour acceptation d'une doctrine ou pour refus d'une doctrine. Nous refuserons tant le romantisme de l'enseignant qui doit minimiser son rôle, voire virtuellement disparaître, que le cléricalisme du professeur indispensable et si certain de sa science. Il réside dans ces postures un point de dogme et d'honneur qui ne semble guère convenir à notre affaire : nous n'avons point de copyright, d'estampille ou de pré carré à défendre.

Voyons-nous une utilité à un tel exercice ? C'est la première question significative à se poser. Or il est vrai que dans notre société, comme partout et toujours sans doute, celui qui souhaite se poser de grandes questions existentielles éprouve une certaine difficulté à rencontrer des interlocuteurs attentifs

et honnêtes. En général, l'être humain préfère éviter ce genre de questions, très ou trop occupé à vaquer à « d'utiles » occupations, peu soucieux de prendre le temps de contempler certains problèmes en face. Ainsi, le simple fait de se poser et calmement deviser ainsi, ou encore de durement confronter les visions du monde, nous paraît chose bonne et utile, sans compter que de ce type d'échange peuvent jaillir de profondes intuitions et de vaillants arguments. Mais refaire le monde, est-ce philosopher ?

En un deuxième temps, comme nous pouvons remarquer périodiquement que ceux qui se mêlent de telles discussions se contentent aisément d'égrener des banalités, sans se soucier le moins du monde de rigueur ou d'approfondissement, nous refuserons d'accorder d'emblée le qualificatif de philosophique à un tel exercice, aussi sympathique soit-il. Jugement aux conséquences limitées, qui ne constitue en rien une catastrophe. Et si certains souhaitent vaille que vaille utiliser ce terme pour assurer un statut à leurs besoins, nous ne leur en tiendrons nullement rigueur : cela fait partie du jeu, dame philosophie en aura vu bien d'autres, elle n'en mourra pas. La « mort de la philosophie » est un concept dramatique qui nous est ici totalement étranger, sinon pour exprimer la xénophobie de ceux qui prétendent encadrer la philosophie à tel point qu'ils en demeurent l'unique – ou quasi unique – promoteur, défenseur, héritier ou possesseur. Et quoi qu'il en soit, en dépit des tentatives de délimitation et d'exclusion, et même grâce à elles, un débat s'engagera, qui tentera encore et encore de reposer le problème afin de ne jamais relâcher la tension bénéfique et nécessaire au plein exercice de la pensée. D'ailleurs, nous pouvons toujours nous demander si le fait qu'un exercice soit philosophique ou pas constitue d'emblée une question présentant un quelconque intérêt.

4. Architecture de la pensée

Une fois cette mise en garde prononcée, tentons maintenant de proposer un cadre pour le philosophe. Nous aurons minimisé, faut-il l'espérer, le flux de réactions intempestives ou épidermiques, du bord des « aristocrates » comme du bord des « démocrates ». Mais enfin, afin de philosopher, sachons prendre des risques ! Nous proposerons donc, non pas tant comme cadre définitionnel et limitatif que comme structure opérationnelle et dynamique, le principe des antinomies. En effet, que ce soit au sein de la philosophie orientale, au cœur des grands mythes provenant des quatre coins du globe, dans la réflexion sur la vie au quotidien ou dans l'histoire de la philosophie occidentale classique dès son émergence en Grèce, les antinomies semblent rythmer la pensée. À commencer par le bien et le mal, le vrai et le faux, le juste et l'injuste. Ces antinomies articulent les points de tension autour et à partir desquels s'énoncent les grands principes, elles posent les oppositions fondatrices, elles formulent les jugements et axiologies multiples, elles permettent d'extraire la pensée du simple magma inchoatif d'opinions et d'idées. Bizarrement, contrairement à ce que l'on pourrait croire, à travers ces formalismes catégorisants et simplificateurs, la pensée passe de l'opacité et de l'épaisseur du ramassis d'idées à une architecture favorisant la transparence et la conscience de soi. À l'instar de l'architecture gothique qui, en installant artificiellement des contreforts extérieurs en des points précis, autorisa des perspectives plus légères et élancées, plus structurées et moins massives que son prédécesseur roman.

Ainsi notre postulat avance que la pensée n'est pas une accumulation ou un fatras d'opinions relativement étrangères les unes aux autres, s'ignorant et se contredisant, mais qu'elle est une géométrie, avec ses échos et ses cohérences, une architecture avec ses pierres angulaires et ses clefs de voûte, une musique avec ses harmonies, truffée d'incidentes. Quand bien même cela ne relève pas toujours du conscient – et heureusement car il aurait trop à faire –, chaque fonctionnement

intellectuel singulier ou collectif produit un certain nombre de concepts et de polarités conceptuelles qui servent tant bien que mal à organiser la vie de l'esprit, en dépit de l'immensité et de la pluralité de ses sollicitations, perceptions, sensations, intuitions ou opinions établies, récoltées ici ou là. Plaisir et douleur, moi et autre, être et apparaître, représentent autant de ces polarités dont nul ne saurait faire l'économie sans devenir fou. C'est uniquement au prix d'un immense travail sur soi, psychologique et intellectuel, que quelques grandes sagesse ou schémas révolutionnaires peuvent prétendre, comme idéal proposé ou révélation divine, faire fi de telles évidences. Si la pensée opère de manière principalement réactive, produisant au coup par coup des formulations, mécaniquement, pour se faire plaisir ou pour faire plaisir au voisin, elle opère néanmoins dans le creuset de catégories, de formes codifiées et d'axes spécifiques, même inconsciemment.

5. Une lecture naïve

Si certaines de ces antinomies, en particulier celles que l'on rencontre dans la vie, généralement de nature pratique, empirique, perceptible et morale, nous frappent par leur banalité, d'autres semblent plus abscones. Mais dans les deux cas de figure, il s'agit de mettre au jour et de clarifier ces antinomies, les plus courantes souffrant des préjugés dont elles sont abusivement affublées, les plus rares au contraire agissant comme des épouvantails que l'on n'ose librement et sereinement aborder. Néanmoins, à toutes fins utiles, nous partirons de l'hypothèse que toute antinomie importante ou fondatrice, au demeurant comme tout concept porteur, devra nécessairement renvoyer à une intuition courante, pouvant à peu près immédiatement être appréhendée par l'esprit commun. Autrement dit, au risque de choquer les âmes sensibles, nous affirmons que toute antinomie, tout concept fondamental est quelque peu banal et évident, du moins dans sa saisie générale.

Ainsi nous conseillons au lecteur non familiarisé avec le lexique philosophique officiel de ne pas se précipiter sur un dictionnaire dès qu'il rencontre un de ces termes. Mieux vaut laisser parler l'intuition : elle saura faire parler les mots, que ce soit en eux-mêmes, ou par le biais des phrases qui les enveloppent et les produisent. Bien entendu, les néologismes ou autres barbarismes grossièrement façonnés résisteront de temps à autre à toute appréhension, et il n'est pas question pour nous de prohiber l'interdiction d'un dictionnaire philosophique, mais nous encourageons le lecteur à se lancer dans ces ouvrages uniquement lorsqu'une première lecture, préliminaire et naïve aura été réellement tentée. Méfions-nous des œuvres savantes qui, à l'instar des préambules, notes de bas de page et appendices divers, réussissant parfois à constituer la majeure partie d'un ouvrage, étouffent l'œuvre originale et en épaississent la lecture, plutôt qu'ils ne la facilitent. Erreur classique en philosophie, qui affecte en particulier le « bon élève » doté de quelques rudiments de culture philosophique : impressionné par ses maîtres, qui eux-mêmes en ont sans doute trop fait pour éblouir l'élève, il prétend faire « bien » les choses, s'applique et s'empêtre dans les détails plutôt que de lire librement et tranquillement ce qui lui est offert, sans trop se soucier de risquer la faute et d'omettre les fines nuances. Invitons le lecteur à une lecture drue, tracée à grands traits, qui au risque de l'erreur temporaire saura à terme se rendre compte des manques et des contresens qui l'entravent, sans chercher à vérifier à chaque pas ce que tout un chacun aura concocté et épilogué sur le sujet. Piège de l'érudition, qui réussit uniquement au bout d'une longue et patiente procédure à se débarrasser d'elle-même et de ses pesanteurs, pour découvrir que le simplisme n'est pas nécessairement une tare, bien au contraire.

6. Être et apparaître

Prenons un cas particulier: être et apparaître. Plus d'un spécialiste en la matière souhaitera nous montrer par diverses subtilités comment l'antinomie kantienne « noumène et phénomène » est autrement plus sophistiquée, plus subtile et plus savante que l'antinomie générale telle que nous l'avons simplement formulée, mais il nous semble que, mis à part celui qui prétend rédiger une thèse doctorale sur la question destinée à impressionner les pairs ou obtenir un diplôme, ces sophistications, nuances et subtilités, ne présentent guère d'intérêt. Si tant est qu'elles aient encore une quelconque substance autre que purement lexicale et occasionnelle. Nous aurons pu, à une occasion ou à une autre, observer à l'œuvre quelque abstracteur de quintessence, qui en un premier temps nous impressionne peut-être, pour en fin de compte nous frapper par la vanité et le ridicule de sa démarche. Combien de thèses, pour prétendre à l'originalité et à la nouveauté, se lancent dans d'infimes spéculations qui atteignent l'inouï uniquement par l'exacte disproportion entre leur absence de substance et le volume de leur rédaction.

Tout être humain aura nécessairement fait l'expérience du décalage entre être et apparaître. Ne serait-ce que parce qu'il aura été déçu par son prochain, parce qu'il aura pris des vessies pour des lanternes, parce que la carpe prendra l'apparence du lapin, ou simplement parce que sa vision est défaillante. Combien de désaccords auront pour tout fondement cette simple différence, entre l'être et l'apparence, ou entre diverses apparences déterminées par des perspectives diverses. Et c'est précisément l'identification de ces perspectives ou de ces rapports particuliers à la chose en elle-même qui résume l'articulation des enjeux philosophiques. Principe anagogique de Platon, qui nous demande de reprendre en amont une idée particulière, en son origine, en la vision du monde qui la génère, afin de saisir en sa cause la réalité fondatrice de cette

idée. C'est en sens que les antinomies que nous présentons nous semblent capturer de près la démarche philosophique.

À ce point on nous objectera que les discussions philosophiques, que ce soit avec des enfants, des adolescents ou des adultes non initiés, chercheront plutôt à répondre à des questions sur le sens de la vie, la difficulté des rapports humains ou l'obligation morale, ce qui, paraît-il, nous cantonne bien loin des abstraites antinomies que nous proposons. Mais nous répondons à ceci que le philosophe ne se résume pas au simple échange d'opinions et d'arguments, car il exige en supplément de réaliser un travail d'analyse et de réflexion sur ce qui en soi ne constitue que la matière première du philosophe. L'exigence philosophique consiste à creuser et articuler les enjeux de ces diverses perspectives, différences qui très naturellement, menées plus avant, produiront les antinomies classiques que nous avons tenté de dénombrer.

Ainsi la tâche de l'enseignant, comme celle de ses élèves, reviendra à rester sur les diverses idées émises, à les contempler avant d'en produire d'autres à l'infini, afin d'en extraire le sens profond et d'en éclairer les divergences. Plus question alors de se satisfaire de simples « Je ne suis pas d'accord » ou « J'ai une autre idée », car il s'agira plutôt de mettre en rapport ces diverses idées, qui sans cela ne seront jamais que des opinions. Certes la production d'arguments détient comme valeur ajoutée le fait d'attribuer une raison à une opinion, nous éloignant déjà de la sincérité comme unique justification, mais il s'agit encore de comparer ces raisons, afin d'en clarifier le contenu, de les mettre au jour, c'est-à-dire conceptualiser, puis rendre compte de la multiplicité des perspectives, c'est-à-dire problématiser. Il s'agira d'émettre des jugements, de qualifier ses propos, pour approfondir et prendre conscience de sa propre pensée, de celle de ses interlocuteurs. Sans quoi l'exercice aura pour intérêt, non négligeable certes, d'offrir un échange d'idées et un lieu d'expression, mais il est moins que certain que dépourvu de la comparaison et de la qualification des diverses idées, il puisse prétendre au statut d'exercice philosophique. Il en va de même

pour une dissertation en classe de philosophie, à la seule différence que cadrée par un programme défini, avec notions et auteurs, on pourra s'attendre à voir apparaître ici et là quelques références ou notions codifiées, ce qui n'est pas nécessairement le cas lors d'un écrit ou d'une discussion philosophique hors d'un programme établi ou consacré de philosophie.

En guise de conclusion à notre préambule sur les antinomies, prenons un cas particulier. Supposons que nous visitons l'atelier d'un peintre et que nous souhaitons manifester notre appréciation de son œuvre. Parmi d'autres, deux possibilités d'expression s'offrent ici à nous : « Votre peinture est très belle » ou bien « Votre peinture me plaît beaucoup ». Pour une raison ou une autre qui relève de la sensibilité, ou de choix personnels plus ou moins conscients, chacun optera pour telle ou telle formulation. Néanmoins, pour le peintre, s'il ne se préoccupe guère de philosophie, et qu'à toutes fins utiles ou plaisantes seul lui soucie votre agrément ou votre admiration, peu importe alors la nature des termes choisis. De même pour l'auteur de ces paroles s'il ne cherchait qu'à manifester ce qu'il avait sur le cœur.

Mais ce qui philosophiquement nous intéresse ici est d'établir les enjeux impliqués par un tel choix. Enjeux qui pourront s'articuler uniquement si l'on envisage d'abord quelle autre manière de s'exprimer nous avons à notre disposition, et si nous prenons le temps de délibérer sur ce choix. Il s'agit donc de conceptualiser, de problématiser et d'approfondir pour faire œuvre de philosophie. Ainsi dans le premier cas de figure, lorsque nous faisons appel au beau, nous véhiculons une vision du monde plus objective et universelle, où le transcendant peut avoir droit de cité, tandis que dans le second cas, où il s'agit de plaisir, nous sommes plutôt dans le subjectif et le particulier, et la réalité se fonde sur le singulier. De cette façon, ce qui ne pourrait que représenter une simple phrase d'appréciation peut pour le philosophe signifier l'articulation de toute une vision du monde. Mais faut-il encore développer des compétences, exercer son œil et connaître les enjeux afin de les reconnaître. C'est en cela que le fait de réper-

torier les antinomies classiques nous paraît faire entreprise utile pour faciliter la pratique philosophique.

7. Quelques antinomies

Nous terminerons ce texte en citant à titre indicatif trois exemples de notre série d'antinomies, ainsi que la liste globale de toutes celles qui nous paraissent importantes et récurrentes.

7.1. Un et multiple

Problématique première et fondatrice: toute entité est à la fois une et multiple. Ainsi l'individu est un, il a une identité unique qui le distingue des autres individus, mais il est aussi plusieurs: les différentes parties qui le composent, puis sa conception de lui-même, son lieu, son histoire, sa composition, ses relations, sa fonction, etc. Il en va de même non seulement pour les êtres, mais aussi pour les choses et pour les mots, dont l'identité varie avec les circonstances. Ainsi la pomme sur un pommier, dans le fossé, sur l'étal du marchand, ou dans l'assiette n'est pas la même pomme. Ainsi un mot, selon la phrase dans laquelle il s'insère, peut voir son sens se modifier considérablement. Ainsi tout corps est composé de parties. Mais la multiplicité est un piège, tout comme l'unité. En effet, à travers la multiplicité casuelle, circonstancielle ou autre, à travers l'ensemble et la totalité, doit se profiler une forme ou une autre d'unité, aussi hypothétique, problématique et indéfinissable soit-elle, sans quoi l'entité n'est plus une entité mais une pure multiplicité, le terme n'est plus un terme puisqu'il ne renvoie à aucun ensemble, à aucune unité. Sans invariance aucune, sans communauté, sans une forme d'unité, une chose n'en est plus une, mais plusieurs. Mais sans multiplicité, sans communauté, sans parties ou attributs divers, une chose est insaisissable et inexistante. Aussi

nous faut-il tenter de cerner l'unité à travers la multiplicité, tout comme la multiplicité à travers l'unité.

7.2. Être et apparaître

Cette problématique se greffe souvent sur la précédente. Car l'être, ou essence, peut très facilement se concevoir comme l'unité fondatrice d'une entité, intériorité dont l'apparence extérieure ne serait que la manifestation partielle et partielle. Dans cette perspective, la réalité ou vérité des choses et du monde serait plus ou moins accessible, voire inaccessible. L'apparence, en tant qu'intermédiaire entre deux entités, entre une entité et ce qui l'entoure, peut être conçue comme ce qui voile l'essence, ou aussi, paradoxalement, comme ce qui en constitue l'expression, la trace, l'empreinte. L'apparence peut aussi être considérée comme la réalité unique, en affirmant qu'elle seule agit sur l'extérieur de manière efficace: elle est relation et substance vive. L'idée d'une réalité intérieure sans expression extérieure ni aucune portée sur le monde n'aurait alors qu'un intérêt factice, dénué de substance.

Toutefois l'exigence posée par le concept d'être est entre autres celui d'un invariant, un énoncé qui postule quelque caractéristique particulière et spécifique susceptible d'être éternellement attribuée à l'entité en question, à la chose en soi, quelles que soient ses métamorphoses et la diversité de ses rapports. Cet invariant représente alors un lien entre les différents états possibles, au-delà des divers accidents produits par la contingence, lien qui incarne la substance même de cette entité.

7.3. Nature et culture

La nature s'oppose à la culture comme l'inné s'oppose à l'acquis. L'être humain est-il ce qu'il est par définition, a priori, ou s'instaure-t-il à travers des choix historiques, conscients ou inconscients ? La culture, principalement sinon essentiellement humaine, est-elle en rupture avec la nature, ou bien n'en n'est-

elle que l'expression plus sophistiquée ? L'être humain s'inscrit-il dans le droit fil de l'évolution terrestre, ou représente-t-il une discontinuité, un accident, voire une catastrophe naturelle ? La raison, la conscience ou l'esprit émanent-ils de la vie, ou bien relèvent-ils d'une réalité autre, transcendant la réalité matérielle ou vivante ?

La nature s'oppose à la culture comme à un artifice. Elle représente toute réalité du monde qui ne doit pas son existence à l'invention et au travail humain. En un sens plus large elle incarne le monde dans sa totalité, dans la mesure où on y découvre un déterminisme, un ordre, ou au moins une cohérence, et elle s'oppose à la liberté, car la nature exprime ce qui pour un être quelconque échappe à son libre arbitre. La culture renvoie au contraire à ce qui est engendré par l'homme dans son cadre historique et social. Elle se constitue à travers un ensemble de règles ou de normes instituées collectivement par une société, un peuple ou l'humanité toute entière. De manière plus singulière encore, elle est le processus de formation intellectuelle, responsable du jugement et du goût qui spécifie l'individu et son identité.

8. Liste des antinomies et triptyques

Un et multiple – Être et apparaître – Essence et existence –
Même et autre – Moi et autrui – Continu et discret – Tout et
partie – Abstrait et concret – Corps et esprit – Nature et culture –
Raison et passion – Temporel et éternel – Fini et infini – Objectif
et subjectif – Absolu et relatif – Liberté et déterminisme – Actif
et passif – Actuel et virtuel – Matière et forme – Cause et effet –
Espace et lieu – Force et forme – Quantité et qualité – Narration
et discours – Analyse et synthèse – Logique et dialectique –
Raison, sensible et intuition – Affirmation, preuve et probléma-
tique – Possible, probable et nécessaire – Induction, déduction
et hypothèse – Opinion, idée et vérité – Singularité, totalité
et transcendance – Bien, beau et vrai – Être, faire et penser –
Anthropologie, épistémologie et métaphysique

Annexe IV

Regard critique sur la méthode Lipman

Article originalement publié dans *Diotime - l'Agora* (n°21) revue internationale de didactique de la philosophie
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/>

Depuis vingt-cinq ans, Mathew Lipman, philosophe et pédagogue américain, travaille sur la pratique de la philosophie avec les enfants. Il a élaboré un cursus et une méthodologie désormais utilisés dans de nombreux pays, ou tout au moins qui ont inspiré de nombreux enseignants. Cette pratique nous intéresse car elle est l'une des rares pédagogies construites de philosophie pour enfants. On peut donc tirer leçon de la manière dont les enseignants non formés à la philosophie générale s'en emparent. Dans ce contexte, en 2003, nous avons décidé de participer à une des conférences internationales du mouvement fondé par Lipman : le ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), qui se tenait à Varna en Bulgarie.

Le présent article ne prétend pas proposer une analyse complète et détaillée de ce qui s'est passé à cette conférence, ni une étude approfondie de la méthode Lipman, mais seulement s'engager dans une réflexion sur la pratique de la philosophie avec les enfants ou la pédagogie philosophique en général, réflexions suscitées par les activités et les événements observés à Varna. Aussi, nous prêterons davantage attention aux réflexions et débats soulevés à l'occasion de cette conférence, plutôt qu'à la conférence elle-même. Nous espérons

que les personnes impliquées qui se reconnaîtront dans nos commentaires comprendront que nous ne nous attardions pas à mentionner les détails spécifiques des divers événements relatés.

Il nous semble que la décontextualisation de notre narration peut plus facilement inciter à la méditation. Ensuite, ce texte reste une perception très subjective et partielle d'une situation impliquant bon nombre de personnes, activités et discussions différentes, sans souci d'exhaustivité. Notre seule préoccupation est de mettre au jour quelques problématiques concernant l'activité philosophique avec les enfants.

1. Philosophie et relativisme

Le premier soir de la conférence, je suis allé voir un groupe d'élèves qui avaient été impliqués dans une activité philosophique pendant l'année scolaire, afin de déterminer ce qu'ils avaient retenu de cette activité spécifique. Je leur ai demandé s'ils avaient aimé ce qu'ils avaient fait et leur réponse a été affirmative, ce qui n'est guère surprenant, puisqu'ils avaient accepté de consacrer quelques jours de leurs vacances à assister à cette conférence et à y participer activement. Je leur ai demandé ce qu'ils avaient préféré dans cette activité ; ils m'ont répondu que ce qui était génial en philosophie, c'est qu'il n'y avait ni vrai, ni faux, et que chacun pouvait dire ce qu'il voulait. Aussi amicaux et visiblement enthousiastes que fussent ces étudiants, leur réponse m'a quelque peu surpris, ou déçu. J'ai souvent entendu ce genre de déclarations lors des premières séances en cours de philosophie, elles relèvent d'une perspective que j'essaie de confronter assez rapidement. Bien sûr, ce type d'attitude est nécessairement très attendu, pour deux raisons. La première est que ce relativisme banal est une forme d'opinion très courante et très répandue. La seconde est que ces élèves, qui ont été à l'école pendant de nombreuses années, et où, jour après jour on leur a asséné ce qu'était la vérité, vérité

qu'ils doivent apprendre et régurgiter pour réussir leur carrière d'élève, s'ils ne sont pas trop formatés, saisiront la première opportunité qui leur est donnée pour se libérer eux-mêmes de ce carcan scolaire et ennuyeux, spécialement lorsqu'ils sont adolescents. D'un autre côté, tout en prétendant désavouer le dogmatisme arbitraire des adultes, parents ou enseignants, ils réintroduiront ce même arbitraire par une sorte de subjectivité naïve, non moins superficielle et dogmatique que l'idéologie qu'ils prétendent combattre. Le « c'est comme ça parce que c'est comme ça » de l'adulte est remplacé par le « c'est comme ça parce que c'est comme ça » de l'enfant.

Nous devons rendre compte de notre propre discours, nous dit Platon, aussi devons-nous en assumer l'entière responsabilité, à travers différentes modalités de la parole et de la pensée : analyser, prouver, justifier, problématiser, etc. Car si l'acte de penser consiste certainement à donner naissance, et si certaines idées sont de beaux bébés, d'autres sont de véritables petits monstres, dit-il, et l'art du philosophe ne se limite pas au fait de produire des idées, mais exige celui de disséquer, vérifier, de mettre en valeur et de hiérarchiser les idées. Les idées, chacun peut en produire, sur n'importe quoi, mais l'art de produire de belles idées et d'apprendre à les reconnaître est une autre affaire. Mettre de la peinture sur un tableau blanc est une chose, peindre en est une autre.

Les commentaires de ces élèves sont restés dans mon esprit durant toute la conférence, comme objet de méditation. Une telle perspective représentait-elle seulement un premier pas, nécessaire et inévitable dans le processus de l'apprentissage du philosophe ? Était-ce seulement une tendance particulière de ces élèves, un résumé réducteur de ce qu'ils avaient appris, un préambule sommaire de ce qu'ils avaient assimilé de la pratique philosophique ? Il est si facile de traduire la suspension momentanée du jugement, recommandée par Descartes ou Hegel, en un relativisme simple et plat. Ou était-ce en réalité la matrice culturelle de base transmise par l'école de pensée hégémonique en ces lieux ?

L'acte de philosopher était-il réduit à un simple bouillonnement de l'esprit et du discours (*brainstorming*), une discussion giclant tous azimuts, ou y avait-il dans les esprits et les pratiques des pédagogues présents une exigence supplémentaire devant permettre d'atteindre des objectifs précis sur le plan éducatif ? Pendant ces quelques jours, la plupart des discussions et des observations décrites servant de matière à cet article, ont porté sur l'étude et l'analyse de ce qu'était la conception dominante apparente en ces lieux des besoins et demandes philosophiques. Néanmoins – remarque amusante –, si lors des discussions plénières ou en atelier aucune critique n'était formulée de manière ouverte à propos de l'animation mise en œuvre, lorsque je mentionnais mes doutes en privé, on me parlait régulièrement de « vrais » ateliers, ou de quelque mythique « nouvelle étape » ou encore d'élèves plus « accomplis » ; je me demandais toutefois pourquoi je n'apercevais rien de tel, pourquoi personne n'en parlait en public, et surtout pourquoi les animateurs eux-mêmes ne faisaient rien à ce sujet dans les pratiques menées sur place. À moins que, là encore, selon le modèle des psychanalystes, la communauté de recherche soit un processus très lent, qui peut seulement avoir du sens s'il est observé pendant une très longue période.

2. Ateliers

Un aspect intéressant de la conférence de Varna fut toutefois la présence de ces jeunes élèves qui prenaient part aux ateliers, afin que chacun puisse voir comment le travail était effectué. C'est un point positif important, car dans le monde de la philosophie on tend à privilégier davantage les discours abstraits et les « bavardages » que de véritables démonstrations. Surtout que les soucis pédagogiques semblent toujours être, pour les philosophes, une question secondaire, d'ordre purement technique, bref un gaspillage de temps. Le seul inconvénient, revers de la médaille, est que pratiquement

aucun temps n'était imparti pour analyser et discuter les pratiques. En outre, lorsque les ateliers s'interrompaient et que les adultes pouvaient s'exprimer, ils étaient plus enclins à donner leur avis sur le thème abordé qu'à commenter le fonctionnement et la procédure mis en œuvre dans l'atelier. Cette réaction manifestait en elle-même un réflexe très éclairant, mais nous y reviendrons plus tard.

Tout d'abord, résumons « l'atelier lipmanien de base » tel que nous l'avons vu en ces lieux, qui peut être distinct de ce qu'il est ailleurs, de ce qu'il pourrait être ou devrait être, idéal régulateur théorique que nous ne saurions ici prendre en charge. Après s'être rassemblés dans un cercle, les élèves lisent un court extrait d'un texte de Lipman ou d'un autre auteur, chacun lisant à son tour une phrase. Une fois cet exercice terminé, l'animateur demande s'il y a des questions soulevées par le texte. Les élèves lèvent la main pour proposer une question, en produisant ainsi une liste. Celles-ci sont alors classées, et une question parmi toutes les autres est choisie, à travers une procédure de vote. Ensuite, une discussion prend place, où chacun répond comme il l'entend à la question choisie ou commente à son gré ce qu'il a entendu dire par ses camarades, l'animateur choisissant les intervenants par ordre chronologique de levée de main. À partir de ce fonctionnement de base, nous analyserons quelques points pouvant poser problème.

3. Le texte comme prétexte

Le texte initial n'est pas vraiment pris en considération. Il est conventionnellement nommé « stimulus », c'est-à-dire qu'il est considéré comme un quelconque outil initial servant uniquement à provoquer la discussion. Si c'est le cas, pourquoi utiliser un tel texte, visiblement écrit par un philosophe, très construit, si c'est pour le traiter de manière aussi légère ? Pourquoi ne pas alors partir directement des propos des élèves, en faisant l'économie d'un texte ? Le texte se doit d'être le lieu

de confrontation du lecteur à lui-même, ou bien il ne sert à rien. Mais si nous partons du principe d'utiliser le texte de Lipman, que faisons-nous alors de toutes ces questions philosophiques, de tous ces concepts inscrits en filigrane dans l'histoire elle-même, qui prétendent œuvrer à la reconstruction de la culture philosophique adaptée aux enfants et qui sont censés offrir un modèle et des outils pour la recherche dialogique ? Il est vrai que les éléments de culture philosophique n'apparaissent pas de manière systématique et clairement décodée, puisque que le texte se présente sous une forme narrative et dialoguée, même s'il est de nature très didactique : il dit encore plus qu'il ne montre. Deux arguments principaux peuvent être invoqués pour soutenir l'existence et l'utilité pédagogique d'un tel texte. Le premier est qu'apprendre à philosopher est apprendre à lire. Non seulement à lire des livres et des textes, mais à lire aussi bien le monde, soi-même, l'autre ou tout ce qui se présente à nous. Or l'un des problèmes principaux des étudiants de tous âges dans la lecture est précisément ce qui est encouragé dans cette forme de procédure : le texte donné n'est pas pris sérieusement et avec rigueur par le lecteur. D'ailleurs, c'est pour cette raison que les auteurs, qu'ils soient des auteurs reconnus, le voisin ou nous-même, restent souvent incompris. Nous projetons ce que nous voulons sur le texte, négligeant le contenu, oubliant ce qui est important, déclarons d'emblée ceci ou cela impossible ou inintéressant, et nous continuons allégrement à dire ce que nous voulons dire, par un simple procédé de pensée associative. Combien de fois le professeur de philosophie réalise que l'incompréhension du texte est uniquement basée sur une lecture insuffisante, parce qu'une confrontation authentique n'a pas eu lieu, parce qu'il n'y pas eu rencontre avec « l'autre » : toute prise en charge réelle de l'altérité est absente.

L'argument de défense contre notre critique est que l'enseignant ne veut pas reproduire la très classique analyse de texte. Nous répondrons que dans le schéma classique, c'est généralement le professeur qui produit l'analyse, et non l'élève. Et même quand c'est l'élève, l'enseignant s'empresse de

déclarer telle analyse bonne et telle autre mauvaise. Ainsi, dans le cas de la « communauté de recherche », il nous semble que l'élève pourrait être invité à mentionner à quel endroit une telle question est soulevée dans le texte, à chercher comment et en quel passage le texte répond à une autre question. Sinon, n'importe quelle question peut être émise, qui n'a absolument rien à voir avec le texte initial, démontrant une incompréhension radicale du texte et décrétant son inutilité, phénomène que nous avons périodiquement observé. Car, si le texte est « abandonné », quelle est la procédure qui assure une cohérence dans la production de questions ? Un des principaux aspects de la pensée philosophique n'est-il pas de suivre un sujet, de se concentrer dessus, et d'établir des liens ? La même chose peut être dite concernant les réponses à la question choisie : pourquoi, pour un instant, ne pas se demander quels éléments conceptuels le texte nous fournit déjà pour traiter la question choisie ? Cela ne nous interdit pas, en un second temps, d'introduire une perspective critique, en trouvant des questions qui ne sont pas contenues dans le texte, en analysant les présupposés ou les formulations du texte, exigence qui maintiendrait un rapport à ce texte. Bien souvent, des idées cruciales ont déjà été évoquées dans le texte, mais l'élève les ignore, ou il ne réalise pas que le texte répond déjà à certaines questions particulières ou à certaines critiques émises. Hegel s'avère sur ce point une aide utile ; il distingue la critique interne et la critique externe. La critique interne est l'analyse interne d'un texte donné, cherchant ses présupposés, ses points aveugles, ses erreurs et ses inconsistances. La critique externe est la réfutation d'un texte par l'utilisation d'outils conceptuels qui lui sont étrangers, proposant une autre lecture du sujet et le confrontant au contenu du texte : confrontation d'une hypothèse avec une autre hypothèse. Dans le premier cas, on essaie de démonter l'architecture, de la déconstruire, de court-circuiter un texte de l'intérieur ; dans le second, de nouveaux concepts sont apportés de l'extérieur pour contrer les fondements de son élaboration.

Même si nous nous en tenons à la procédure établie qui consiste à produire des questions et à en choisir une, pourquoi ne pas proposer comme règle de toujours produire un argument afin de justifier ce choix ? Même si l'argument en lui-même n'est pas une caractéristique suffisante du philosophe, il ouvre une porte à l'identification d'idées et à la construction de la pensée. Concluons à propos du traitement aléatoire et superficiel du texte dont nous avons été témoin, qu'une telle « liberté », sans aucune confrontation réelle avec les idées de l'auteur, semble encourager une certaine forme de négligence intellectuelle, un manque de respect du discours écrit et pour « l'autre » en général. Et la forme littéraire qui pourrait en effet offrir un nouveau type de défi intellectuel, comparé aux textes traditionnels philosophiques, devient trop facilement le refuge d'une lecture superficielle, à moins que ce défaut ne soit mis en échec par quelque autorité pédagogique présente et active.

4. Liste d'opinions

Ce phénomène de négligence intellectuelle et de manque de respect pour « l'autre » devient visible dans un autre aspect important du travail : l'absence de connection entre les discours. L'une des batailles historiques de la philosophie, bonne ou mauvaise, telle que Platon l'a formulée, est celle contre l'opinion. Au fond, qu'est-ce que l'opinion dans cette perspective ? Une simple phrase prise comme évidence, injustifiée, inconsciente d'elle-même, isolée et incapable de prendre en charge ce qu'elle affirme ou ce qui lui est opposé. Bien sûr, cela doit être pris avec une certaine précaution, étant donné qu'un des modes d'apprentissage de la philosophie, particulièrement dans la tradition orientale, est de lancer une simple phrase ou un aphorisme que le maître n'expliquera pas et sur lequel l'élève devra réfléchir. Et qui sait où le maître se cache ! L'esprit souffle où il veut, comme il veut. Mais dans la tradition

occidentale, où nous avons l'habitude d'attendre des réponses, des explications et des preuves, le principe du jeu est que les idées doivent pouvoir être développées par leur auteur, soit de sa propre initiative, soit en répondant aux objections et aux questions qui lui sont adressées.

À cette fin, pour soutenir des affirmations, les idées doivent suivre les règles de logique, être démontrées en développant un ensemble cohérent, voire encore utiliser des exemples qui sont analysés etc. Le résultat qui en découle est que le lien devient le souci principal de l'effort philosophique. Le lien substantiel, dit Leibniz, parce que dans l'unité gît la substance, à la fois pour penser et pour être. Bien entendu, cela définit l'opinion comme une idée ou une phrase déconnectée, dépourvue de tout lien, ou dotée de liens illégitimes ou inconsistants. Aussi, si une discussion philosophique est construite et articulée autour de ces liens, une simple discussion devient une liste d'idées, pas nécessairement mauvaises ou fausses, mais ce sont seulement des opinions parce qu'un travail insuffisant a été effectué quant à leur contenu.

Le simple fait de lever la main et d'attendre son tour pour parler est déjà un pas important pour une discussion philosophique, puisque les autres sont en quelque sorte pris en considération. Mais cela peut être aussi une simple ruse formelle, une banale politesse : j'attends mon tour pour dire ce que j'ai à dire, puisque je veux surtout m'exprimer ; peut-être que ce que j'ai à dire n'entretient aucun lien avec le sujet, peut-être vais-je orienter la discussion vers une question très secondaire, peut-être que je n'écoute pas et ne comprends pas ce qui se passe etc. En réalité, dans de telles discussions, de voir seulement comment les élèves se comportent, avec leurs bras levés pendant que leurs camarades s'expriment, parfois sans même les regarder, attendant uniquement et respectueusement que l'autre ait terminé, montre un problème certain. Aucune question ou objection importante n'a été soulevée, qui inviterait un auteur à creuser plus profondément sa propre pensée. Les arguments substantiels qui de temps à autre surgissent

pour contrecarrer une idée ne sont pas traités pour la bonne raison qu'ils passent inaperçus, noyés dans le flot sans fin d'opinions où une chatte aurait du mal à reconnaître ses petits. Ici, le rôle de l'enseignant devrait être d'arrêter la discussion, de l'immobiliser un court instant, saisissant cette opportunité pour provoquer un moment de réflexion plus intense, un moment philosophique.

Voici trois exemples de telles situations possibles, de telles opportunités manquées, de façon à justifier notre critique. Le premier, lorsqu'une proposition a été formulée, qui, pour son potentiel problématique, mériterait quelque attention. L'enseignant devrait ici demander si quelqu'un veut traiter cette proposition, à travers des questions, une analyse ou une objection, avant de se lancer sur une nouvelle idée. En d'autres mots, il devrait inciter les participants à prendre le temps de creuser une idée ou un concept particulier, afin de pouvoir l'approfondir et d'en saisir les limites. L'auteur de cette idée devrait trouver là l'opportunité de développer ou de revoir son idée initiale. Le second cas, lorsqu'un contre-argument efficace ou un contre-exemple a été proposé. Là encore, avant de continuer sur quelque chose d'autre, l'enseignant devrait interrompre le flot de la discussion afin d'identifier – au moins – le problème qui vient de surgir. Dans un premier temps, en demandant à chacun de suspendre son jugement – suivant ainsi l'injonction méthodologique cartésienne – de manière à problématiser et conceptualiser la discussion. Après s'être emparés du problème, les élèves pourront alors être invités à émettre des jugements, et à distinguer le vrai du faux de leur point de vue particulier, en produisant des arguments destinés à justifier ce jugement. Avant de revenir à la discussion générale, par le biais d'une conclusion momentanée, on demandera aux deux auteurs initiaux du problème s'ils ont changé d'avis sur le sujet ou s'ils veulent reformuler leur idée. Troisième exemple: l'enseignant peut intervenir en proposant une question précise au groupe; cette question devra être traitée immédiatement, a priori parce qu'elle se trouve

visiblement au cœur de la discussion. Cet enjeu devra être pointé du doigt pour que le sujet matière devienne conscient et opératoire. Cela permettra aussi de recentrer la discussion, au cas où une tangente – ou diverses tangentes – très éloignée du sujet principal, est suivie depuis trop longtemps. Sur ce point précis, on remarquera que certains manuels proposés par la méthode Lipman ont prévu un certain nombre de questions devant être utilisées dans ce but, bien que leur utilisation concrète soit défailante et leurs modalités d'application floues. Toutes ces sortes d'interventions ont un but unique : resserrer la discussion, la concentrer afin qu'un travail philosophique réel soit accompli, en opposition au bouillonnement d'idées, qui peut être très utile mais qui a d'autres types de fonctions pédagogiques.

5. Travail conceptuel

Platon invite le philosophe à s'engager sur la voie anagogique : retourner en amont vers l'unité et l'origine du discours. Exactement le contraire que d'avancer et de produire de nombreuses et différentes idées. C'est de la forme réflexive dont il s'agit, à travers laquelle la pensée se repense elle-même, devenant un objet pour elle-même, le sujet pensant devenant aussi un objet du processus de réflexion, cœur de la méthode dialectique. À travers ce cheminement, devraient plus ou moins s'accomplir les résultats suivants. Premièrement, identifier les présupposés d'un discours donné. Deuxièmement, identifier l'intention d'un discours donné. Troisièmement, identifier les problèmes implicitement soulevés par ce discours : le problématiser. Quatrièmement, conceptualiser le contenu du discours, soit avec les termes spécifiquement mentionnés par le discours, soit en produisant de nouveaux termes. Pour cette raison, la discussion de premier niveau doit se suspendre, de façon à analyser ce qui a été fait, interrompant ainsi le flot

de nouvelles hypothèses ou opinions pour entrer dans une réflexion au niveau méta.

Le problème est que ce processus n'est pas naturel à l'esprit humain : il implique une sorte de décalage ou de discontinuité. Si ce hiatus était complètement naturel, toutes les difficultés pour enseigner la philosophie disparaîtraient. Philosopher est un processus artificiel, étant donné que la plupart des discussions tendent essentiellement à relever de la libre expression, où la sincérité, la narration d'histoires ou d'événements, les déclarations passionnées, l'expression de la croyance, et les schémas de pensée associative prennent le pas sur n'importe quel type de pensée plus construite. La question pour nous est de savoir comment et jusqu'à quel point l'enseignant, qui prétend engager un processus philosophique dans l'atelier et en prend la responsabilité, s'assure réellement que ce processus artificiel s'instaure. Traditionnellement, dans le cours magistral, le professeur fera ce travail lui-même, et l'étudiant devra simplement écouter. Son postulat de base est que si les étudiants parlent, ils ne philosopheront pas, ils énonceront de simples et banales opinions, et cette crainte qui l'anime n'est pas infondée. En effet, dans une « libre » discussion, même si quelques idées qui jaillissent peuvent être intéressantes, cela ne garantit nullement l'approfondissement qu'engendre une analyse plus systématique. Mais dans les deux cas, le cours magistral et la « libre » discussion, les choses se passent comme si l'élève allait apprendre à philosopher par magie : aucun exercice spécifique n'est prévu, avec des contraintes et des règles données invitant l'élève ou le forçant à philosopher, afin qu'il s'arrache à l'évidence et à l'immédiateté de ses opinions pour s'atteler à la production d'idées. Or dans les ateliers, tels que nous avons pu les observer, aussi sympathique que ce soit de voir des élèves aborder par plaisir un sujet donné et prendre la peine de formuler leurs opinions, nous avons regretté que l'enseignant n'entraîne pas les élèves à penser plus profondément. Ce que nous avons vu de mieux en ce sens était un enseignant qui prenait l'initiative de questionner un élève lorsqu'il

émettait une hypothèse, mais ce questionnement restait très superficiel ; il aurait dû poursuivre cette tâche soit en demandant aux autres élèves de questionner le premier, soit en demandant à ce dernier comment ses réponses aux questions avaient modifié sa pensée initiale, s'il avait pu identifier un présupposé discutable dans son discours, s'il avait remarqué un problème ou s'il avait produit un concept important.

L'idée principale est que les élèves doivent à la fois être dans la discussion et en dehors. Ils doivent être à la fois participant et animateur. Mais pour que cela se fasse, le travail de l'animateur doit être clarifié et revigoré : il ne s'agit pas seulement d'encadrer les étapes de l'exercice et de distribuer la parole, mais d'inviter toutes les parties présentes dans l'exercice à remplir les différentes fonctions philosophiques ; elles doivent produire des questions, formuler des hypothèses, interroger les présupposés, donner des contre-arguments, relever les contradictions, analyser les idées, produire des concepts, problématiser les propositions, identifier les enjeux, etc. Mais si le professeur ne montre pas le chemin, s'il ne donne pas le la, les élèves ne sauront pas comment procéder : on ne philosophe pas uniquement par hasard. Et si l'enseignant n'oblige pas les élèves à travers un moyen ou un autre à déplacer l'ancrage de leur pensée et de leur discours, en les invitant au niveau méta, ils seront trop englués dans leurs propres convictions pour le faire, comme la plupart des êtres humains. À moins que le pari de telles procédures minimalistes soit de compter sur une sorte de processus doux, inconscient, aléatoire et intuitif, qui par lui-même devrait inciter à philosopher, et garantirait ce philosopher. Mais pouvons-nous philosopher inconsciemment, ou est-ce un oxymoron ? Et pourquoi devrions-nous le faire inconsciemment, si nous pouvons le faire en devenant plus présent à notre propre pensée ?

Quelques objections pratiques peuvent ici être soulevées ; premièrement le problème du nombre d'élèves dans une classe et la limitation de temps : ces contraintes ne permettent pas de faire subir un tel processus à la pensée de chaque élève.

Deuxièmement, quand un étudiant travaille sur son schéma de pensée, rend compte de ses idées, les autres ne vont-ils pas relâcher leur attention, s'en désintéresser et s'ennuyer ? On peut donner brièvement trois niveaux de réponse à ces objections. Le premier niveau est que dans ce genre d'activité, l'élève est supposé apprendre à se décentrer de lui-même, être capable de se concentrer sur quelqu'un d'autre, caractéristique fondamentale pour apprendre et devenir adulte. Ensuite, il est sans cesse demandé à l'élève d'être simultanément à l'intérieur et à l'extérieur de lui-même, d'être à la fois participant et animateur. Cela implique d'une part qu'il ne s'embourbe pas dans un échange d'opinions, qu'il essaie de conceptualiser et de problématiser l'ensemble de la discussion, et en même temps qu'il prenne en charge ses camarades de travail, à travers des questions et des analyses, et qu'il travaille ainsi sa pensée et son discours. De cette façon, il est théoriquement toujours intéressé, sauf s'il éprouve quelques difficultés pour se sortir du pur « Moi, ce que je veux dire... » Et puis, cette pratique n'est pas théoriquement un exercice de parole, d'expression orale, mais un exercice de pensée. Et les élèves qui ne parlent pas beaucoup ne bénéficient pas moins que les autres de ce travail global, s'ils sont attentifs et écoutent. La question n'est pas tant que tout le monde s'exprime, bien que ce ne soit pas exclu, mais que la classe entière puisse vivre des moments philosophiques, d'émotion intellectuelle quasi esthétique, qui élèvent et transforment l'esprit.

Une autre objection porte sur la dynamique de groupe, où certains praticiens apprécient surtout les élèves qui ont toujours leur mot à dire, en participant de façon « vivante ». Mais on peut considérer que créer artificiellement des moments où personne ne parle, lorsque chacun est étonné de la teneur d'un problème particulier qu'il contemple en son for intérieur, et que le silence règne sur le groupe, est une situation plutôt productive et désirable. Bien sûr, ce type d'attente, lié à l'étonnement, assez exigeante, ne facilite pas le discours, mais facilite sans doute la pensée. Peut-être que les capacités « naturelles »

d'apprentissage de l'esprit humain ont besoin de moyens « artificiels » pour devenir véritablement elles-mêmes.

6. Penser l'impensable

Si nous prenons le concept de « communauté de recherche » en son acception générale et non en son interprétation exclusive connotée « Lipman », nous pouvons affirmer le principe que l'autre, notre compagnon et image miroir, peut et souvent pense différemment de nous. En tant qu'êtres imparfaits, nous avons des préjugés, nous sommes toujours partiels, dans le sens où nous nous concentrons uniquement sur une parcelle infime de réalité, et partiels dans la mesure où nous percevons l'être et le monde à travers un prisme particulier, réducteur et subjectif. Aussi le rôle de l'autre est de nous permettre momentanément de nous échapper, afin de devenir conscients d'une autre réalité. Ainsi une telle rencontre de l'autre est suffisamment bénéfique en elle-même sans que nous n'ayons à demander davantage à l'autre que d'être autre, et tout ce que nous avons à être est ce que nous sommes habituellement. La communauté devient alors synonyme d'ouverture d'esprit et de « mieux penser ». Mais il y a deux façons par lesquelles cette communauté peut être en contradiction avec un tel progrès. La première, réflexe très naturel, est de défendre coûte que coûte sa propre position, de prouver son bon droit face aux autres, qui sont perçus dès lors comme une menace à nos idées. Toute l'énergie mentale est alors mobilisée pour produire des arguments, au risque de la rhétorique, pour défendre pied à pied ce que nous avons dit, au risque d'une légère ou flagrante mauvaise foi. C'est le principe de la plaidoirie, du débat pour le débat, de la discussion argumentative.

Certes, produire des arguments est une activité utile, qui nous oblige à creuser plus profondément dans notre esprit, mais en même temps cela ne suffit pas à assurer une réflexion

philosophique, bien au contraire. Premièrement, parce que nous nous attachons à une opinion donnée, de laquelle nous ne nous échapperons probablement pas. Deuxièmement, parce que nous ne questionnerons pas nos propres présupposés. Troisièmement, parce que nous n'entrerons pas suffisamment dans l'esprit de l'autre. Quatrièmement, parce que nous ne problématiserons pas notre propre position. Cinquièmement, parce que cela fera davantage appel à la puissance et à la satisfaction de l'égo qu'à la recherche de la vérité. En fait, celui qui se débrouille le mieux dans ce type de fonctionnement est peut-être celui qui a le plus à perdre, car il nourrit ainsi son sentiment de toute-puissance.

Le second aspect par lequel la communauté peut gêner le travail philosophique, est la pression qu'un groupe exerce sur l'individu afin d'accepter la pensée majoritaire. Cela ne s'effectue pas nécessairement de façon grossière, mais simplement en négligeant ou en dédaignant trop rapidement une idée nouvelle, une hypothèse provocante ou révolutionnaire. N'importe qui ayant animé des discussions a rencontré de telles situations où l'intuition la plus brillante ou la plus porteuse est passée complètement inaperçue, peut-être même par l'animateur lui-même, qui a réalisé après coup ce qu'il avait manqué, mal compris ou trop vite abandonné. La conséquence pratique en est que si un temps suffisant n'est pas mobilisé pour examiner chaque idée singulière, l'opinion majoritaire étouffera toute possibilité d'émergence d'une singularité. Rappelons ici la phrase du Tao : « Quand tout le monde pense que ceci est le bien : ceci est le mal. Quand tout le monde pense que ceci est le beau : ceci est le laid. » La tendance que nous avons identifiée précédemment chez l'individu, d'en rester à son opinion et d'éviter à son esprit de s'aventurer dans quelque autre matrice de pensée, est encore renforcée lorsque cette opinion reçoit une approbation générale.

Pour contrer un tel comportement, ou comme moyen de sauvegarde, nous proposons de nommer le principe de l'exercice philosophique : « Penser l'impensable ». Cela signifie

que nous ne voulons pas penser, argumenter ou défendre principalement ce que nous pensons, mais d'abord ce que nous ne pensons pas. Ce que nous ne pensons pas, ce que nous ne pouvons pas penser est ce qui nous intéresse, ce qui nous concerne. Comment pouvons-nous nous extraire nous-même de nos opinions, sinon en nous engageant dans ce voyage de l'impossible ? L'activité philosophique devient une expérience de pensée, et non plus l'expression de convictions personnelles. Mais un tel concept implique une perturbation importante dans l'idée d'expérience, particulièrement pour un schéma philosophique qui prétendrait adhérer étroitement à quelque réalité empirique, pratique ou physique. Par exemple, la notion de « croyance raisonnable » ou de « bon sens » chère aux pragmatistes est en désaccord radical avec une telle idée. Car, dans l'expérience de pensée, l'idée est de s'essayer à des « choses étranges », quelque chose comme le pari de Riemann ou de Lobatchevsky pour tenter une nouvelle géométrie en refusant ce qui était jusque-là le postulat le plus fondamental d'Euclide. Nous trouvons dans « l'expérience de pensée » une forte dimension de jeu et de gratuité, que nie le « bon sens », qui semble si raisonnable. Ceci réfère à ce que Kant, en opposition à l'assertorique et à l'apodictique, appelle la problématique. La première modalité est une affirmation, une proposition qui affirme ce qui est, la seconde établit ou prouve, mais la troisième envisage la pure possibilité, aussi « étrange » soit-elle, à la limite parfois de l'impossible. Cette simple possibilité, depuis Platon, a un statut réel, très lié à la spécificité de la philosophie. Problématiser une proposition, c'est creuser plus profondément à l'intérieur afin d'en identifier ses limites, ses défauts, ses manques, car, dans l'identification de cette finitude, se niche la vérité de cette proposition, vérité conditionnée par une sorte d'« au-delà » selon le principe de Gödel : c'est uniquement de l'extérieur que l'on peut saisir une réalité donnée, non pas de l'intérieur d'où elle paraît infinie.

Aussi, pour revenir à la pratique, « penser l'impensable » signifie qu'à n'importe quel moment, lorsque quelqu'un

formule une hypothèse, avant de passer à une autre idée, la première étape est nécessairement d'essayer, à travers différentes procédures techniques, de découvrir le degré d'absurdité de la proposition donnée. Et dans ces procédures, le rôle de l'auteur de l'idée ne consiste pas à « défendre » son bébé, car il doit être aussi impliqué que n'importe qui d'autre, sinon davantage, à trouver les défauts et les limites de sa construction intellectuelle, de façon à modifier ou à complètement refondre sa proposition initiale. Mais là encore, les êtres humains ne s'engagent pas d'eux-mêmes dans ce genre d'attitude: cela s'apprend, avec quelqu'un qui donne l'exemple en confrontant consciemment et consciencieusement le genre de comportement « habituel »: initialement ce sera sans doute l'enseignant, puis les élèves qui s'initieront peu à peu au principe de l'éducation mutuelle.

7. Échapper à la confrontation

Comme nous l'avons signalé plus tôt, nous avons été frappés par le fait qu'après chaque atelier, pratiquement aucun temps n'était consacré à en discuter le fonctionnement, ou s'il y en avait un, les participants n'étaient pas réellement intéressés à se lancer dans ce genre de débat. Au-delà de notre propre perplexité, lorsque des praticiens se rencontrent, ils devraient très naturellement discuter de leurs pratiques et les comparer, or s'ils ne le font pas, qu'est-ce qui pourrait expliquer un tel phénomène? Pourquoi n'y a-t-il pas d'enjeux qui émergent entre les participants, sur des thèmes majeurs, qu'ils soient pédagogiques ou philosophiques? Nous avons deux hypothèses à émettre. La première est le principe d'autorité, du moins intellectuel, qui semble affecter le mouvement lipmanien. La seconde est le principe de communauté, résultant d'un mélange entre la philosophie pragmatique, l'idéologie américaine et le politiquement correct qui déteignent sur le comportement intellectuel de ce mouvement. Avant de conti-

nuer, puisque nous semblons poser quelques jugements relativement catégoriques, nous voudrions les relativiser quelque peu en affirmant que ceci n'est pas plus une catastrophe que la plupart des phénomènes caractérisant différents cercles intellectuels. Toute institution organisée portera nécessairement comme marque de fabrique l'ambivalence de ses accomplissements et de ses défauts. Accomplissement et défaut sont généralement plus amplifiés et visibles dans une collectivité que chez un seul individu.

Commençons avec le principe d'autorité, sans doute la moindre cause. Notre première observation est le fait qu'un schéma aussi simple que « l'atelier officiel » : lire une histoire, poser des questions, lier des questions, choisir une question et la débattre, n'a pas déjà été remplacé, modifié ou contesté par une multitude de « recettes » ou de procédures. Nous avons, à l'occasion, assisté à quelques modifications innovantes, mais cela nous a semblé la prérogative d'une infime minorité. Après plus de vingt-cinq ans d'activité, pourquoi un schéma aussi simple ne subirait-il pas de nombreuses transformations ? Pour les élèves, voire même pour l'enseignant, de façon à ne pas se sentir coincés en une procédure ultime, éternelle et de fait ennuyeuse. À l'occasion d'une telle conférence internationale, nous aurions pu nous attendre à la présentation de quelques procédures radicalement différentes. Mais si nous avons remarqué des contributions qui ajoutaient une petite touche personnelle au schéma de base, cela n'a pas changé fondamentalement la structure initiale. Maintenant, nous devons reconnaître que même si les histoires de Matthew Lipman sont toujours au top du hit parade, un certain nombre d'autres histoires sont utilisées, comme celles de Ann Sharp et d'autres enseignants qui ont créé leurs propres histoires. Mais justement, il est étrange de voir qu'en cet aspect des choses, des libertés ont été prises, mais non sur la procédure elle-même. En fait, certains pédagogues présentent assez facilement leur histoire comme objet de discussion, mais la pratique elle-même ne fait pas l'objet d'une telle discussion. D'un autre côté,

ironiquement, nous pouvons nous demander s'il ne vaudrait pas mieux rester fidèle aux textes traditionnels du mouvement, car nous ne sommes pas sûrs que ces « nouveaux textes » puissent se mesurer aux « textes fondateurs » en terme de contenus philosophiques. Sans doute parce que le problème du contenu philosophique n'est pas au cœur de l'affaire, mais nous reviendrons plus tard sur ce problème.

Abordons maintenant le principe de « communauté », concept clé de la pratique en question, comme indiqué dans l'expression phare lipmanienne « communauté de recherche ». Des métaphores musicales sont régulièrement utilisées pour en justifier et expliquer le principe, en particulier celui de « l'harmonie ». Cela nous semble une réponse légitime, saine et intéressante à l'identité hobbesienne ou darwinienne qui est souvent de rigueur dans les milieux intellectuels, où l'intelligence de quelqu'un est évaluée par sa capacité à écraser son interlocuteur, considéré comme un adversaire. Le principe que nous observons au cours des discussions et dans le comportement général du mouvement, est que les idées sont supposées s'ajouter les unes aux autres, se cumuler et se compléter, et de cette manière aider le développement de la pensée de chacun. Ainsi chaque personne contribue à l'harmonie générale. Et si à l'occasion, au cours de l'atelier une personne exprime un désaccord avec une autre, elle peut le dire, mais quoi qu'il en soit la discussion continue comme si de rien n'était. Il semble que jamais le processus ne reste sur le problème particulier qui a été soulevé, au moins pour l'identifier, si ce n'est pour le résoudre. Il est vrai qu'en ce sens, toute confrontation est évitée, puisqu'une confrontation implique une certaine persévérance sur le plan de l'opposition. Et même si quelqu'un persistait, étant donné que la grande majorité des participants ont soulevé de nombreux autres points entre temps, et que la personne à qui cela s'adresse ne peut pas répondre tout de suite, la question tend à tomber à l'eau, et les enjeux sont gommés. À notre avis, l'enseignant devrait jouer ici le rôle d'un « surligneur », chargé

de mettre au jour la problématique émergente, or ce n'est pas à proprement parler le cas.

Par conséquent, les idées particulières sont noyées dans la totalité, ce qui, pour cette raison, ressemble pour nous davantage à un bouillonnement d'idées qu'à une construction réelle de la pensée, quoique les deux ne soient pas nécessairement sans aucune relation, bien entendu. Cependant, il y a un point dans lequel nous voyons une réelle opposition entre les deux attitudes. Examiner les idées, les distinguer, prendre le temps d'identifier leur détermination et de pénétrer leur vacuité, induit un sens de limitation, de fragilité, voire même de pathologie à la fois des idées et des êtres. Et si une discussion libre pallie quelques problèmes d'enseignement, elle se nourrit aussi de préjugés personnels et sociaux, puisqu'elle affirme et soutient la valeur inquestionnable de notre petit soi, et par conséquent des idées qu'il produit. Paradoxalement, cette vision du collectif mène facilement à un non-intérêt envers les autres : j'attends seulement mon tour pour parler. En réalité, si nous n'éprouvons pas un profond intérêt et un attachement fort pour le singulier, comment pouvons-nous prétendre que nous éprouvons un quelconque intérêt pour le collectif ?

Cette contradiction nous rappelle ces banlieues vertes américaines, où les maisons se ressemblent, toutes entourées du même gazon, où rien de choquant n'apparaît, excepté le manque de différence. Chacun agit chez lui à sa guise, d'autant plus que ces maisons entourées de grands espaces verts sont éloignées les unes des autres et que très peu de contacts se tissent entre voisins. Pourtant il existe une pression réelle pour agir en bonne et due forme, de la même façon, extérieurement en tout cas. Nous ne prétendons pas qu'il pourrait y avoir un possible schéma parfait de bon voisinage, mais disons simplement que l'inconvénient dans le concept de « communauté » est que la singularité tend nécessairement à s'effacer. Alors que la singularité véritable, en opposition à un individualisme banal, concerne la généralité et la transforme : elle est la véri-

table fondatrice de l'universalité, son accès privilégié, comme Socrate, Kierkegaard et d'autres ont essayé de le montrer.

Sur le plan pédagogique, cette perspective « communautaire » colle très bien avec les excès anti-autoritaires du politiquement correct que nous avons vu se développer ces dernières années. L'idée qu'un élève donné, voire l'enseignant, s'affirmerait comme quelqu'un qui pour diverses raisons éclairerait de manière plus lumineuse la discussion, est considéré comme une menace. Toute entité émergeant de manière aussi radicale devra être retranchée, comme un péril pour la communauté, ce dernier concept présupposant l'égalitarisme et l'absence de hiérarchie, conformes au demeurant aux préceptes de l'idéologie libérale. Le fait qu'un problème particulier soulevé par la confrontation entre deux élèves serait plus productif que tout le reste d'une discussion, n'est pas le bienvenu, du moins dans la réalité factuelle de l'atelier. De surcroît, l'ensemble des élèves ne décidera pas par lui-même de s'attacher au traitement de ce problème : les participants restent surtout préoccupés de ce qu'ils veulent dire, qui pour eux est toujours plus ceci ou plus cela. Il en résulte que des moments philosophiques profonds passent inaperçus : les élèves écoutent-ils vraiment ? Rappelons que dans les dialogues de Platon, les moments importants apparaissent toujours au détour du chemin de manière inattendue, et qu'il est très facile de passer outre. Nous savons sans doute que dans une discussion qui dure un bon moment, nous trouverons seulement quelques instants, très peu nombreux, qui rendent la discussion philosophique en un sens réel. Ces percées conceptuelles sont les quelques rares mots qui feront qu'une discussion globale vaut vraiment la peine d'être tenue. À moins de penser que le point essentiel de l'exercice consiste à laisser simplement chacun s'exprimer. Ce qui nous fait penser d'ailleurs à ce terme à la mode, la « complémentarité », que l'on retrouve dans de nombreuses bouches comme un moyen d'éviter de penser : en aplatissant ou en fuyant les enjeux d'opposition, et en gommant les distinctions conceptuelles.

8. Pragmatisme

Notre dernière hypothèse pour expliquer la situation porte sur la matrice pragmatique dans laquelle ce travail s'inscrit. La vérité, dans ce contexte philosophique, émerge sous le couvert du collectif, elle se préoccupe avant tout d'efficacité et de questions pratiques, et pour ces raisons, parce qu'elle doit s'adapter à un monde mouvant et aux transformations sociales, elle est d'une nature constructiviste plutôt qu'un ordre transcendant établi a priori. Principe régulateur plutôt que principe déterminant, comme le dirait Kant. Pour clarifier notre propos, décrivons brièvement deux autres conceptions de la vérité, de façon à fournir un arrière-plan épistémologique à notre analyse et à montrer le potentiel réducteur de la perspective pragmatiste. La première conception « autre » de la vérité, que nous venons de mentionner, est ce qu'on pourrait appeler vérité de « raison ». La raison est ici perçue comme une puissance transcendante, au-delà de l'espace et du temps, que l'esprit humain peut avec peine prétendre dévoiler, par fragments disparates, par quelques intuitions occasionnelles. Elle est d'un ordre théorique avant d'être un ordre pratique, puisque la réalité physique se manifeste en ce sens uniquement comme une pâle image de la réalité spirituelle. La seconde conception « autre » de la vérité est la vérité « subjective ». Ici, la vérité s'ancre dans le singulier, bien que cette singularité puisse mener de manière profonde à l'universalité. La forme première de cette vérité serait l'authenticité, par exemple le caractère d'une personne qui est « vraie ». Et cette personne doit rendre des comptes tout d'abord à elle-même, avant la communauté, avant la raison, même si ces différents paramètres ne doivent pas être exclus.

Les conséquences d'un choix pragmatique sont bien sûr que le côté pratique, collectif et efficace de l'activité reste la préoccupation principale, par un souci d'objectivité lié à une « réalité » qui se fonde dans le fait d'être commune, voire donnée de manière immédiate et empirique. Le fait que quelqu'un pratique « la communauté de recherche » et appartienne

par conséquent à la « communauté » constitue l'ancrage et le point de référence. Comment il fait n'est pas la question : la nature et le mode de la relation ne sont pas problématisés. Comme conséquence, chacun fait ce qu'il veut dans son coin. En réalité, cette pratique peut être réduite à quelque chose de très minimal – comme c'est souvent le cas –, minimalisme qui, de notre point de vue, a une relation plutôt insuffisante avec une pratique philosophique, la communauté induisant une sorte de plus petit dénominateur commun. Mais personne n'en prend ombrage, nul ne s'attaque à ce phénomène, puisque « l'harmonie » de la communauté reste l'objectif premier, et le fait que chacun soit impliqué uniquement de manière nominale ou minimale dans une telle pratique reste le souci premier, voire exclusif du pédagogue.

L'aspect « non confrontationnel » demeure par conséquent une part constitutive et fondamentale de l'attitude, à la fois dans l'exercice lui-même et dans la relation entre praticiens. Aussi, au lieu de confronter quelqu'un sur l'adéquation de sa pratique, sur sa conformité avec l'idée initiale de la philosophie elle-même, chacun préfère se cantonner à ce qu'il fait, laisser l'autre faire ce qu'il a à faire, le laisser s'exprimer à sa guise, sans jamais s'engager dans une comparaison avec le travail d'un collègue : la critique est de fait bannie. Peu importe ce que chacun pense de l'autre et de sa pratique, cela doit rester privé : ce type d'analyse reste au mieux sa préoccupation personnelle. L'addition des contributions individuelles garantira par miracle que le philosophe s'effectue. Toute discussion majeure théorique portant sur une pratique individuelle sera considérée improductive, puisque cela impliquerait de prononcer des jugements sur les praticiens individuels et de potentiellement générer un conflit. Une des conséquences de cette posture, par son manque de perspective critique, est que l'enseignant devient un simple animateur de discussions, qui ne s'engage pas lui-même dans une confrontation et un travail philosophiques, par un processus naturel d'arasement, de nivellement

par le bas. Mais peut-on éviter de philosopher soi-même et prétendre que ses élèves philosophent vraiment ?

Bien sûr, un tel système peut fonctionner, à sa propre manière, comme n'importe quel autre système. Il bénéficiera de son propre génie et souffrira de ses propres inconvénients. Comme nous le disons, cela évitera les chamailleries si endémiques aux relations habituelles dans le monde académique. Cela évitera ces nombreuses inquisitions et dénonciations si typiques de la vie intellectuelle. De cette façon, cela facilitera l'engagement de soi dans la pratique elle-même, puisque les exigences sont devenues très minimales. Et l'on pourra bien entendu postuler que chaque praticien, élève ou enseignant, progressera à son propre rythme, le seul critère étant qu'il se lance dans l'activité de manière nominale : l'important, c'est la référence explicite à l'expression « communauté de recherche ». Mais en même temps, on peut tout de même s'interroger quant à la valeur de chaque contribution pour l'amélioration pédagogique et philosophique de la classe. Bien que nous puissions conclure à ce propos que dans un monde scolaire où le cours magistral garde encore une certaine hégémonie, la simple décision d'introduire la discussion en classe est en soi une amélioration notable et productive, même si le contenu lui-même laisse souvent à désirer.

9. Théorie et pratique

Rien n'est plus banal que la coupure ou la divergence entre théorie et pratique. Lacune habituelle, puisque les praticiens pédagogues ont une approche plus empirique, basée sur la réalité de leur classe, bornée par leurs propres capacités, leurs limitations et le temps imparti, tandis que les théoriciens, libres de ces contraintes, peuvent en retour, par un phénomène récurrent d'idéalisation théorique, tomber dans le piège des constructions formelles, déconnectées d'une certaine réalité : celle de la pluralité et de l'altérité. Dans le cas particulier de la

« communauté de recherche », la spécificité du problème est double. Premièrement, l'initiateur et le créateur du programme n'est pas lui-même un praticien, dans le sens d'un professionnel impliqué constamment et régulièrement dans la pratique, un constat qui est relativement identique pour plusieurs autres figures de proue du mouvement. Deuxièmement, le programme est de nature philosophique, mais la plupart des praticiens n'ont pas de culture philosophique. À tel point qu'on peut légitimement se demander dans quelle mesure l'activité elle-même est de nature philosophique, bien que se pose la question importante de savoir s'il est possible d'être un « généraliste » de l'enseignement qui se targue de mener une pratique philosophique sans formation poussée en ce domaine, comme c'est le cas pour d'autres disciplines.

Le programme lui-même, tel qu'il est conçu, est basé sur deux éléments didactiques : les histoires et le manuel. Bien que les histoires aient un contenu philosophique implicite, le manuel, plus développé, introduit des concepts et des problématiques plus clairement exprimés, en particulier sous forme d'exercices divers. Mais on peut très bien se cantonner à la seule utilisation de l'histoire, situation qui semble la plus fréquente. En outre, puisque le texte lui-même n'a pas à être étudié minutieusement, pour les raisons que nous avons déjà exposées, le contenu actuel philosophique explicite du matériel peut être totalement occulté, en faveur d'une procédure simplifiée qui conduit davantage à une « libre discussion » qu'à autre chose. Mais si l'enseignant étudie proprement le manuel et l'histoire, et s'assure que les élèves en profitent, un travail philosophique réel peut avoir lieu, même si chacun souhaite, pour différentes raisons, proposer de changer ceci ou cela. Rien cependant dans la discussion de la pratique elle-même n'est proposé ou encouragé pour creuser le contexte, les compétences et la culture philosophique, en tout cas durant les situations diverses que nous avons pu observer.

Le principe de commencer avec une histoire et de conceptualiser par la suite est un exercice innovateur et productif.

Même si les histoires sont de nature fortement didactique, on peut toutefois se demander pourquoi des extraits de littérature classique, des contes populaires ou des mythes traditionnels, ne joueraient pas le même rôle. Ils contiennent autant de philosophie, et leur nature métaphorique a l'avantage d'offrir la possibilité de plusieurs niveaux de lecture, étant donné qu'ils détiennent une certaine profondeur et contiennent de nombreuses ambiguïtés, qu'ils sont de nature poétique et font appel aux archétypes fondamentaux de l'existence humaine, de l'expérience et de la connaissance. De plus, les histoires présentées par Matthew Lipman et son équipe peuvent être critiquées comme étant très américaines, du fait qu'elles sont supposées être utilisées par des enfants de tous les pays. D'un autre côté, si quelqu'un prétend reconstruire un programme philosophique scolaire très précis, le principe de textes didactiques conçus pour chaque groupe d'âge peut être très bien compris, ce qui en soi justifie les ouvrages en question.

Pour le manuel, on peut aussi s'interroger sur son utilité. Si l'enseignant a une culture philosophique, il n'a pas besoin du manuel pour conceptualiser l'histoire. S'il ne possède pas une telle culture, il ne sera pas réellement capable d'accomplir ce travail de manière adéquate, étant donné qu'il sera trop mécanique et artificiel d'utiliser des questions toutes faites, qu'il s'agira d'utiliser au bon moment et de manière appropriée. Surtout que ces concepts et ces questions, nommés « idées conductrices » dans la procédure officielle, sont supposés être introduits dans une discussion en classe, sans pour autant imposer un contenu. Il est clair qu'une certaine habileté sera nécessaire, qui va au-delà de connaître la liste de questions et de concepts déjà donnés. Une chose est d'avancer des idées et de les expliquer, une autre en est de les manipuler en les introduisant subtilement dans une discussion de manière appropriée, en établissant des connections avec ce qui a été dit, pour ne pas que ces contributions débarquent dans la discussion comme une sorte de *deus ex machina*. D'ailleurs, nous savons

par expérience que pour des enseignants formés en philosophie, il n'y a rien de plus difficile que de mobiliser des idées « classiques », recensées dans le programme, afin d'éclairer la parole des élèves. Premièrement, parce que les connections ne sont souvent pas évidentes, ce qui nécessite de développer une disponibilité réelle et une certaine flexibilité. Deuxièmement, parce que l'enseignant est fortement tenté de tomber dans le piège du cours magistral, alors qu'on lui demande seulement de pointer du doigt par de légères allusions, sous la forme du questionnement par exemple. Mentionnons également le fait que plusieurs des manuels que nous avons pu consulter nous semblent tout de même, en particulier ceux de Matthew Lipman, souffrir d'une certaine lourdeur, les rendant indigestes et inefficaces. Mais après tout, on peut soutenir le principe qu'il n'existe guère de méthode pédagogique qui puisse se réaliser sans la capacité artistique, le potentiel innovant et les talents créateurs de l'enseignant.

Et comme nous l'avons déjà dit, le résultat le plus courant est que les enseignants se réfugient plutôt dans une position de repli, celle d'une perspective minimaliste, laissant simplement les élèves discuter librement, avec peu d'exigences, tant sur le plan des compétences que sur celui du contenu. Pourtant, c'est là qu'un travail plus précis et plus profond serait certainement nécessaire par rapport à la pratique actuelle elle-même. Cela implique sans doute que les modalités de formation de l'enseignant soient reconsidérées.

10. Pourquoi pas...

Comment conclure cette analyse superficielle, sinon par le fait que le mouvement lipmanien détient une qualité principale : celle d'exister. Et après tout, non seulement il existe, mais il se développe dans de nombreux pays, fournissant ici et là une contribution importante à la pédagogie. Parce que c'est définitivement dans ce champ particulier que de facto, l'activité

s'inscrit d'elle-même. Il y a certainement une touche philosophique à cela, mais la tentative de reconstruire la philosophie comme un programme scolaire pour les enfants semble un peu courte. Comme nous l'avons dit, l'intention est peut-être là, mais la pratique actuelle ne se réalise pas selon le vœu de ses fondateurs, à tort ou à raison. Aussi que reste-t-il ? Examinons cette question à travers différentes perspectives de la philosophie. Premièrement, la philosophie comme domaine est effleurée, puisque diverses questions existentielles et épistémologiques sont traitées. Deuxièmement, la philosophie comme attitude est relativement présente, puisqu'un certain état d'esprit s'installe, libre et sympathique, où hors de toute censure et de toute imposition axiologique, diverses hypothèses peuvent être exprimées et analysées, bien que cette analyse manque souvent de dimension critique et soit réduite à la portion congrue. Mais les capacités et les compétences philosophiques ne sont pas assez encouragées : elles peuvent être développées, mais leur déploiement repose trop sur les inclinaisons naturelles et les dispositions particulières de l'enseignant. Dans cet aspect, la procédure, aussi ouverte soit-elle – et sans doute à cause de cela –, manque de rigueur et nécessite certaines innovations pouvant améliorer sa mise en œuvre. Troisièmement, la philosophie comme culture est présente dans les textes, mais étant donné que le matériel écrit est sous-utilisé pour différentes raisons, la substantialité dépend principalement de la culture acquise par l'enseignant et de ses capacités à les exploiter et les rendre opératoires.

De ce que nous avons compris, une majorité de praticiens « lipmaniens » sont surtout spécialisés en pédagogie, et dans la plupart des pays, l'étude de la philosophie avec les enfants s'effectue généralement dans les départements de pédagogie. Certes, cette situation est due à l'état d'esprit régnant dans les départements de philosophie, animés de fortes tendances formelles et académiques, qui reculent devant tout ce qui n'est pas de nature « classique ». La discussion y représente par elle-même un exercice révolutionnaire, une activité qui ne rencontre guère de succès en ces lieux : dans l'esprit de beaucoup d'ensei-

gnants, la discussion avec les élèves renvoie à de simples opinions, et les discussions entre spécialistes sont tellement polluées par les confrontations d'égo qu'elles sont souvent rendues impossibles. Au mieux, ces échanges sont souvent réduits à un rituel poli, minimal, érudit, administratif et formel. À cause de cela, il est possible de considérer que le projet lipmanien compromet sa propre intégrité philosophique uniquement pour rester en vie : sans cela, où pourrait-il bien trouver sa place ? Ainsi, le mélange avec la sociologie et la psychologie qui semble être une orientation tentante et courante, pourrait installer définitivement la pratique dans un domaine purement pédagogique, avec de légers accents philosophiques. L'intérêt accru que nous avons constaté avec le souci « démocratique » risque aussi de conduire la pratique vers un chemin très différent, étant donné qu'il est loin d'être acquis que la philosophie et la démocratie forment un mariage heureux et durable, même si la démocratie a besoin de la philosophie et vice versa. Nous renverrons sur ce sujet à l'opposition entre le politique et le philosophe chez Platon.

La philosophie avec les enfants nous rappelle d'une certaine manière la « pensée critique », cette nébuleuse pédagogique très développée aux États-Unis, activité vaste et indéterminée, qui oscille sans vergogne entre le banal et l'essentiel. Mais cette indétermination, en dépit du risque qu'elle implique, offre peut-être aussi le genre d'espace nécessaire pour un travail créateur et innovant, en proposant un champ non encore saturé par une demande trop précise ou chargée. Peut-être que les qualités créatives sur lesquelles elle repose, de même qu'elles peuvent être perçues comme un inconvénient, pourraient identiquement être perçues comme un avantage, en son aspect non institutionnel. Peut-être rencontrons-nous là un pari sur la raison humaine et l'intelligence. Et puis, en fin de compte est-ce vraiment important de savoir si le qualificatif « philosophique » est mérité ou non ? Tant que la réflexion trouve encore sa place quant à la nature et l'utilité d'un tel exercice, nourrissant une dynamique qualitative croissante, le questionnement peut en lui-même et dans le temps confirmer la nature philosophique de l'activité.

Bibliographie d'Oscar Brenifier

- Auteur de la section philosophique de :
À nous le Français – CE1, À nous le Français – CE2
et À nous le Français – CM1,
Éditions Sedrap : Manuel de l'élève et Guide du maître
- *L'apprenti philosophe*, Éditions Nathan :
Ouvrages d'initiation à la démarche philosophique,
à partir de dialogues ; 8 titres à ce jour : *L'art et le beau ;*
La raison et le sensible ; La conscience, l'inconscient et le sujet ;
Le temps, l'existence et la mort ; Le travail et la technique ;
L'opinion, la connaissance et la vérité ; Liberté et déterminisme ;
L'État et la société
- *Enseigner par le débat*, Éditions CRDP Académie de Rennes :
Manuel de pratique de la discussion en classe.
- *Philozenfants*, Éditions Nathan :
Albums de philosophie pour enfants ; deux titres parus à ce jour :
La vie, c'est quoi ? ; Les sentiments, c'est quoi ? ;
Le bien et le mal, c'est quoi ? ; Moi, c'est quoi ? ;
Le savoir, c'est quoi ? Vivre ensemble, c'est quoi ?
La liberté, c'est quoi ? Le beau et l'art, c'est quoi ?
Le bonheur, c'est quoi ?
Collection traduite en 18 langues
- *Les Petits albums de philosophie*, Éditions Autrement :
Albums de philosophie pour enfants ; huit titres parus à ce jour :
Le bonheur selon Ninon ; La vérité selon Ninon (Prix de la Presse
Jeunesse 2005)
- *Questions de philo entre ados*, Éditions du Seuil :
Abécédaire de philosophie pour adolescents.
- *Contes philosophiques*, Éditions Alcofribas Nasier
- Directeur de publication de *Diotime - l'Agora*,
revue internationale de didactique de la philosophie,
Éditions CRDP de Montpellier
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/>

© Éditions **ALCOFRIBAS NASIER**, 2007

2, passage Flourens • 75017 PARIS

www.brenifier.com

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

La pratique de la philosophie à l'école primaire

par Oscar Brenifier

Oscar Brenifier est docteur en philosophie, il préside l'Institut de Pratiques Philosophiques. Il travaille depuis de nombreuses années sur le concept d'atelier philosophique, destiné à tous les publics. Spécialiste de la philosophie avec les enfants, il a mené des séminaires et des ateliers dans de nombreux pays.

Site Web : www.brenifier.com

Que vient faire la philosophie à l'école élémentaire ?

Que ce soit sous un œil favorable ou critique, la plupart de ceux qui entendent parler d'une telle initiative restent initialement perplexes et se posent cette question. En quoi peut consister cette activité avec des enfants de trois à onze ans, alors que les jeunes de dix-huit ans, chez qui les résultats au baccalauréat en ce domaine ne sont pas particulièrement bons, ont souvent du mal avec cette matière étrange à la réputation plus que douteuse ?

Ou alors posons-nous la question autrement : à dix-huit ans, n'est-il pas presque trop tard pour commencer à philosopher ? Bien entendu, il s'agit ici de revoir le sens du mot philosophie. Il ne s'agit plus de la vision académique traditionnelle qui porte principalement sur l'histoire des idées. Non pas que nous souhaitions ignorer les auteurs consacrés, puisqu'ils nous aident à constituer notre pratique. Mais il s'agit avant tout d'apprendre à penser, par soi-même et à travers les autres. Comment approfondir, comment analyser les problèmes, comment produire des concepts. Autant de pistes théoriques et pratiques qui sont proposées pour l'enseignant ou le parent qui pense qu'il n'est jamais trop tôt pour apprendre à réfléchir, et que le questionnement de l'enfant mérite d'être valorisé.

Prix : 13 €