



Enseigner par le débat

Oscar Brenifier
CRDP de Bretagne

- le questionnement mutuel
- la lecture de texte
- la correction mutuelle
- questionner la question
- l'exercice de la narration

Enseigner par le débat

Oscar Brenifier

Oscar Brenifier est docteur en philosophie, formateur « ateliers de philosophie et philosophie pour enfants », chroniqueur à l' Itinérant hebdomadaire de l'exclusion et des sans-abri, et président de l'association Cercle de réflexion et débats philosophiques.

Du même auteur ...

– L'Apprenti Philosophe, Nathan, Paris, 6 titres parus : « Liberté et déterminisme », « La raison et le sensible », « La conscience, l'inconscient et le sujet », « L'art et le beau », « Opinion, connaissance et vérité », « L'État et la société ».

– Contes philosophiques, éditions Alcofribas-Nasier, Paris.

Je remercie Isabelle Millon pour son aide précieuse,
pour sa relecture, ses corrections et ses suggestions.

Composition : Marie-Pierre Leherissey
Maquette de couverture : Païco Yombo

© CRDP de Bretagne, mai 2002
e-mail : crdp.edition@ac.rennes.fr

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

« Le code de la propriété intellectuelle, n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite. » Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du code pénal.

ISBN 2-86634-365-4

1. La discussion et le rapport au savoir	5
La discussion comme outil pédagogique	7
<i>La leçon</i>	
<i>L'immersion totale</i>	
<i>Magie ou prestidigitation</i>	
<i>Discuter, pour quoi faire ?</i>	
<i>Esprit et matière</i>	
Construction du savoir	13
<i>Sophisme ?</i>	
<i>Le savoir comme pratique</i>	
<i>La dimension singulière du savoir</i>	
<i>Perdre du temps</i>	
<i>Tout est déjà dit</i>	
<i>Vive l'erreur !</i>	
Propre et brouillon	19
<i>Réhabiliter le brouillon</i>	
<i>Travailler le brouillon</i>	
<i>Laboratoire permanent</i>	
<i>Droit à l'erreur</i>	
<i>Le poids des attendus</i>	
Critique et citoyenneté	25
<i>La tentation stoïque</i>	
<i>Le creuset du savoir</i>	
<i>Le rôle de l'ignorance</i>	
<i>Interstices de respiration</i>	
<i>Seul contre tous</i>	
2. Mener une discussion en classe	33
Introduction pratique	35
<i>Le rôle de l'enseignant</i>	
<i>Fonctionnement de l'atelier</i>	
Questionnement mutuel	39
Travail sur texte	47
L'exercice de la narration	53
Questionner la question	61
Correction mutuelle	65

Difficultés méthodologiques	69
<i>Les élèves ne parlent pas</i>	
<i>Le débat d'opinions</i>	
<i>Nous n'avancions pas</i>	
<i>La crainte de l'ignorance</i>	
Obstacles et résolutions	73

1. La discussion et le rapport au savoir

5

pédagogique

Dans le monde de l'enseignement, si tant est que l'on puisse avancer une telle généralisation, la discussion – ou débat – a souvent mauvaise presse. De la maternelle à l'université, beaucoup d'enseignants hésitent, sinon répugnent carrément à concevoir et surtout à utiliser ce type de pratique comme mode d'enseignement. Ceci en dépit de diverses innovations pédagogiques qui, depuis quelques années, proposent des schémas destinés à permettre tout ce qui favorise l'expression orale chez l'élève : « Quoi de neuf » au primaire, « débat argumentatif » au collège, méthodes actives pour l'enseignement des sciences au lycée, pour ne prendre que quelques exemples. De surcroît, plus on avance dans le niveau scolaire, plus ce phénomène de refus semble s'exacerber. À tel point que dans bon nombre de séances intitulées « séminaire » à l'université, il n'est nullement question de discussion, car il s'agit d'un très traditionnel cours magistral. Quel professeur d'IUFM ne se plaint pas d'avoir du mal à engager une discussion avec ses élèves ? Alors que ce sont précisément ceux-là qui devront par la suite instaurer une pratique de discussion avec leurs futurs élèves. Or, il est difficile de croire que l'élève peu disert en classe, pourra soudain devenir un enseignant sachant animer une discussion.

La leçon

La tradition française de l'enseignement – car il en est d'autres – est avant tout la leçon. Ce terme découle du latin *lectio*, qui signifie lecture. Or qui dit lecture – terme d'ailleurs conservé en anglais pour signifier « cours » – se réfère à l'attention portée à un texte déjà écrit, à un travail achevé. On assiste à un cours tout comme on lit un livre : présentation est faite d'une œuvre accomplie. Œuvre accomplie du professeur, œuvre accomplie d'un auteur. Certes l'œuvre orale risque davantage de tâtonner que l'œuvre écrite, puisque l'auteur cherche encore ses mots, transforme encore ses idées, tandis que l'œuvre écrite est figée à jamais. Cette différence n'est pas anodine : elle modifie déjà le rythme. Ceux qui pour s'exprimer en public rédigent un texte à l'avance connaissent bien le problème : en lisant à voix haute, l'orateur tend facilement à lire vite, trop vite. Pour plusieurs raisons : l'esprit n'est plus mobilisé, il n'a pas à réfléchir puisque tous les mots sont là, à moins de se concentrer énormément sur le travail de lecture lui-même, comme le ferait un acteur. Mais en général l'enseignant est – hélas ! – peu naturellement porté à travailler sur cet axe. Très enclin en particulier à avoir l'air « sérieux », il limite les modes de ses interventions. Autre raison d'accélération : l'impression de manque liée à l'absence de travail intellectuel du moment, anxigène, qui précipite les mots les uns sur les autres comme si cela allait procurer plus de corps ou de substance au texte, comme s'il fallait toujours passer outre le présent, trop peu substantiel.

Au-delà du rythme, l'atmosphère n'est pas la même. Pourquoi est-il déconseillé, dans la mesure du possible, d'éviter la conférence ou le cours écrit à l'avance dont on donne lecture ? Une sorte de distance gênante voire oppressante s'installe entre l'orateur et ses auditeurs, entre le dispensateur du savoir et

la masse opaque des « autres ». Absence de complicité, distance plus critique encore que celle qui accompagne la lecture d'un livre, car en lisant, le lecteur peut s'interrompre pour réfléchir, revenir en arrière, faire des sauts, alors que la conférence ou le cours magistral lui impose une séquence spécifique, un ton donné, un rythme particulier, etc. L'auditeur peut s'y retrouver, voire s'y habituer, ou pas du tout. Qui n'a pas connu ces cours en classe ou en amphithéâtre où, à défaut de suivre et de comprendre, la main note mécaniquement, reléguant à un ultérieur réel ou mythique l'ingestion et la digestion des informations et des processus de pensées ?

Autrement dit, rien n'est neutre dans la transmission du savoir. Au-delà du contenu transmis, au-delà de l'effort de transmission et de l'intention à son origine, se présente une forme ayant sa réalité propre, une réalité avec une nature particulière et des conséquences spécifiques. Il est vrai que selon les auditeurs ou les lecteurs, certaines formes passeront mieux, seront préférables ou plus efficaces que d'autres. D'aucuns perçoivent plus aisément ce qui leur est présenté de manière intensive, plus condensée, d'autres de manière extensive, plus explicative. La capacité de concentration sur le moment, sa durée dans le temps, le pouvoir de mémorisation, l'importance relative entre travail de classe et travail personnel, autant de paramètres qui varient substantiellement, selon les élèves, autant de facteurs de diversité qui ne permettent pas à l'enseignant de satisfaire tout le monde. Sans compter les propres capacités et le fonctionnement personnel de l'enseignant, car pas plus qu'il n'est envisageable à un élève de changer radicalement son mode de fonctionnement, il n'est guère possible de demander à un enseignant d'opérer d'une manière qui lui est complètement étrangère. Bien que la capacité de s'éloigner de soi-même, voire de s'en arracher, reste un des défis principaux de la pédagogie, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

L'immersion totale

Ceci nous conduit précisément à l'intérêt principal de la discussion comme mode d'enseignement : l'arrachement. Demandons-nous un instant sur quoi repose la difficulté majeure de la pédagogie. Il paraît indéniable de dire que c'est précisément en cet arrachement : en cette capacité plus ou moins grande qu'a l'élève de plonger dans un monde qui n'est pas le sien. En cette capacité plus ou moins grande qu'a l'enseignant d'inviter l'élève à plonger dans un monde qui n'est pas le sien. Que ce soit l'apprentissage de la lecture ou celle des mathématiques, deux des traumatismes les plus fréquents que rencontre l'élève dès ses premières années d'école, le problème est le même. Comment faire accéder tout un chacun à ces connaissances, à ces compétences ? Certains élèves semblent y accéder de la manière la plus naturelle du monde, d'autres se heurtent à un univers qui leur semble d'une étrangeté radicale. Si les premiers apprennent, quoi que fasse l'enseignant, et presque sans lui, si ce n'est parfois en dépit de lui, les seconds se trouvent complètement dépourvus : ils dépendent totalement de ses compétences et de son art. Or ce sont ceux-là qui, malgré eux, sont de droit les plus concernés par l'outil de « discussion », même si l'enseignant, selon ses inclinations, ne se sent pas attiré nécessairement vers eux. Selon ses inclinations, car

certains enseignants, au contraire, pour diverses raisons, se tourneront plus facilement vers les élèves en difficulté que vers les autres, ce qui pose d'autres types de problèmes.

Si l'on conçoit que toute matière scolaire, toute compétence, toute connaissance constitue une sorte de monde en soi, une scène particulière voire un langage déterminé auquel il s'agit d'initier l'élève, ce qui présuppose en effet un arrachement de la part de l'élève, il s'agit de prendre en charge cette dimension d'arrachement, dont la portée, tant psychologique qu'intellectuelle, ne saurait être minimisée ou occultée. Or si pénétrer cette *terra incognita* pose problème à l'élève, que peut faire l'enseignant ? Mode d'arrachement courant, il peut proposer l'« immersion complète », pour reprendre cette conception ancienne de l'enseignement des langues qui consiste à plonger l'apprenant dans un environnement saturé, où tout un chacun parle exclusivement la langue à apprendre. Face à la nécessité, l'apprenant apprend, puisant en lui-même les ressources psychologiques et intellectuelles nécessaires à cet apprentissage forcé. Aucune possibilité de retour en arrière, impossibilité d'échapper au contexte : plongé dans l'eau jusqu'au cou, pendant une période donnée, l'apprenant est contraint de s'adapter pour survivre. Mais nous jouons là, sur le plan pédagogique, une sorte de quitte ou double : rudement mis à l'épreuve, l'apprenant peut mobiliser les forces nécessaires, profiter de l'expérience et s'en sortir avec succès, tout comme il peut être renvoyé durement à ses propres difficultés, situation qui provoquera alors des réactions aversives, des refus irréversibles. Réflexes de protection renforçant chez lui les résistances à la matière en question.

N'oublions pas la dimension de douleur associée aux difficultés à pénétrer l'impénétrable, douleur qu'il est plus facile d'esquiver en évitant carrément la matière, plutôt que de la maîtriser en se confrontant à l'épreuve. Moins on a de ressources, moins on est capable de confronter ce manque de ressources. La nature elle-même ne prête qu'aux riches.

Bizarrement peut-être, l'immersion totale est une forme on ne peut plus naturelle d'enseignement : la forme la plus rudimentaire de la tentative d'arrachement. Après tout, le monde vient à nous sans préambule ni notice explicative ; il s'offre à nous, certes, mais dans toute sa brutalité, et nous pouvons être frappés, sinon traumatisés par son implacable nécessité. Elle est principe de réalité. Mais ne sous-estimons pas le degré de tragédie vécu par un élève confronté à la scène de l'école. Si quelques-uns en perçoivent facilement la dimension dérisoire, d'autres n'arriveront à rire que le jour où, réduits à l'impuissance, ils ricaneront en grimaçant face à ce qu'ils voudront décréter impossible et absurde. Aussi, face à l'implacable et brutale nécessité, à son réalisme, peut – ou doit – s'installer l'artifice, un artifice qui, comme tous les artifices, n'est pas naturel, sinon en tant qu'artifice. Comme tous les artifices, celui de l'enseignant sert à produire un effet. Mais si certains artifices ont besoin de se cacher pour produire leur effet – ainsi l'exige par exemple l'art du magicien –, celui de l'enseignant sert au contraire, théoriquement, à dévoiler ce qui apparaît voilé et donc ne se voit pas d'emblée.

Magie ou prestidigitation

Pour diverses raisons, certaines pratiques d'enseignement tiennent plus de l'art du magicien que de celui du pédagogue. En effet, quoi de plus factice qu'un cours magistral ou une conférence ? Copie propre dont on a effacé tous les brouillons. Certes le résultat est joli, l'ensemble saisissant, mais il impressionne plus qu'il n'est besoin. L'en-deçà qui est la matière de l'œuvre échappe au regard, les ficelles sont bel et bien cachées. Comment le professeur a-t-il fabriqué son cours ? L'a-t-il conçu lui-même ? Quelle est la part de l'art ? Quelle est la part de connaissances acquises ? Le professeur lui-même en est-il conscient ? Est-il prêt à le dire, est-il prêt à révéler le dessous des cartes ? Nul n'est fier de montrer ses brouillons, ses errements et ses ratures. L'école nous a appris à bien les dissimuler, à ne montrer que la copie propre, bien écrite et soulignée. Un travail en cours n'est pas un travail accompli : cela va de soi. Pourtant, n'est-il pas la réalité même du travail ? Pourquoi l'atelier du peintre serait-il moins réel, sur le plan artistique, que le musée ? Le musée est plus esthétique, plus propre et mieux rangé, mais est-il vraiment plus éducatif que l'atelier ? La genèse de l'œuvre est-elle réellement moindre que l'œuvre accomplie ?

La difficulté repose aussi sur la mauvaise presse que s'attire le problème lui-même : le problème en tant que problème. « Il n'y a pas de problèmes » dit l'enseignant par ses paroles, par ses actions, par ses silences. Il a sa conscience pour lui. Pour l'élève, il y en a un. Parfois le pire des problèmes : lorsque l'élève ne comprend pas et ne sait pas même exprimer la nature du problème. S'il le savait, le problème commencerait déjà à disparaître. Pour l'instant il ne fait que ressentir une douleur et dire « je n'aime pas cette matière », quand ce n'est pas « je n'aime pas ce professeur ». Réflexe on ne peut plus approprié, défense de l'intégrité territoriale de l'être : l'autre nous inflige une douleur, il est normal qu'il soit perçu comme un ennemi. Moins l'élève est capable d'exprimer le problème, plus grande est la douleur, plus la réaction sera vive, que ce soit par la confrontation ou par l'absence.

Face à cela, à quoi sert-il de discuter ? Discuter sert avant tout à problématiser. Problématiser, ce n'est pas inventer un problème, mais articuler un problème bien présent, articulation qui ne permet pas nécessairement de résoudre le problème, mais au moins de le traiter. Car un problème n'a pas à être nécessairement résolu, bien qu'il puisse l'être. Un problème a surtout à être aperçu, à être vu, à être manipulé, à devenir substantiel. La peinture sera toujours un problème pour le peintre, comme les mathématiques pour un mathématicien, comme la philosophie pour un philosophe. L'illusion la plus catastrophique est celle qui laisse croire qu'il n'en est rien, celle laissant croire que le professeur est un magicien, au sens traditionnel du terme, qu'il a des pouvoirs particuliers, plutôt que de montrer qu'il est un illusionniste, quelqu'un sachant simplement tirer les ficelles car il voit comment celles-ci s'entrelacent et s'organisent.

Mais pour ce faire, il s'agit avant tout de réhabiliter le concept de problème. « Il n'y a pas de problème ! », « Je n'ai pas de problème ! », la fierté ou le souci de la tranquillité nous obligent à renier l'idée même de problème. Le problème est ce qui nous empêche d'agir, il est un obstacle, un frein, un ralentisseur de

vitesse. Et si justement en cet effet apparemment pervers se trouvaient sa substance et son intérêt ! Car ne sommes-nous pas toujours tentés de réduire une matière et son apprentissage à un ensemble de données, à quelques opérations diverses, autant d'éléments pédagogiques quantifiables, vérifiables et notables ? Néanmoins, qu'en est-il de l'esprit de la matière ? Certes l'esprit de la matière filtre à travers les diverses activités proposées, mais pourquoi faudrait-il l'abandonner à son pauvre sort, celui de facteur aléatoire, accidentel et secondaire, qui n'est guère une préoccupation en soi ? D'autant plus que cette connaissance intuitive n'est pas donnée à tous les élèves. Si certains sont préparés à la recevoir pour des raisons et des circonstances qui ne sont guère du ressort de l'enseignant, les autres, ceux qui buttent sur l'étrangeté de la démarche, entrent justement dans son champ d'action. Pour cela faut-il encore que la matière soit pour l'enseignant un problème, qu'elle ne soit pas rangée soigneusement au rayon des articles ménagers. Un rangement que l'élève en difficulté viendrait déranger.

Les difficultés de l'élève servent un but bien précis : repenser la matière, sa nature, son efficacité, sa vérité et son intérêt. Si tout cela va de soi, les difficultés deviennent une simple entrave dont il faut se débarrasser au plus vite afin d'avancer. Le programme devient alors l'alibi par excellence, le refuge de la crainte et de l'insécurité. Nous avons toutes ces choses à apprendre, qu'avons-nous le temps d'étudier l'esprit, nous avons à nous concentrer sur la matière. Nous oublions un peu vite la leçon des anciens, et nous nous retrouvons avec une matière sans âme, réduite à des apprentissages et des performances. Utiles certes, mais tellement réducteurs.

Discuter, pour quoi faire ?

Alors, à quoi sert de discuter en classe ? En tout premier lieu, discuter en classe sert à poser le problème en tant que problème. Pour différentes raisons, présentées ici en vrac, dans un ordre sans aucune intention hiérarchique, ces différents points étant trop impliqués les uns dans les autres.

- Premièrement, parce que, comme nous l'avons vu, le problème est la substance même des choses, l'esprit, l'essence et la vie de la matière. Aussi insaisissables soient-ils. Ainsi, en travaillant au corps les problèmes rencontrés au fil du temps, l'enseignant travaille sa propre pratique de la matière.

- Deuxièmement, parce que l'on travaille sur le rapport à la matière, ce qui pourrait se nommer appropriation, qui n'est pas simple appendice, minime et secondaire. S'il n'est de rapport à la matière, il n'est plus de matière, mais uniquement des opérations ponctuelles dont l'apprentissage ne saura être ni transposé ni projeté, ou le sera seulement par « miracle ».

- Troisièmement, parce que l'on prend conscience de manière avivée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage. Ce qui n'était que vague deviendra pour l'enseignant plus précis, ce qui n'était qu'intuitif se conceptualisera. Il assistera aux tâtonnements qui lui expliqueront mieux que n'importe quelle analyse ou étude théorique les points névralgiques de l'apprentissage.

- Quatrièmement, l'enseignant pourra travailler en direct sur ces difficultés, ce qui lui permettra à la fois de les traiter et d'en approfondir leur compréhension.

- Cinquièmement, par le même processus, l'élève prendra conscience de la nature de ses difficultés, il saisira mieux l'esprit de la matière et pénétrera plus avant sa substance.

On remarquera qu'au cours de ce processus, l'enseignant se met à l'épreuve, tout autant que l'élève. Il se confronte à lui-même par le biais de la matière, matière à laquelle il lui est conseillé périodiquement de redonner vie en son propre esprit. Épuisante perspective, certes... Pour cela, l'enseignant s'abstiendra d'utiliser en permanence des réponses toutes faites, même si celles-ci peuvent évidemment être utiles, en guise d'artefacts intérimaires. Au cours de l'échange, il est préférable de faire feu de tout bois : être prêt à se risquer sur les multiples chemins qui sont offerts, fussent-ils rocailleux et bourbeux ; ils le seront sans doute. Apprendre à perdre son temps, à savoir perdre son temps, car l'art de la promenade nécessite un don, qui n'est pas accordé d'office à tous, bien que chacun puisse s'y initier s'il en perçoit au moins le besoin.

Esprit et matière

Précisons que la discussion n'est pas le seul outil permettant d'accomplir ce que nous venons de décrire. Tout enseignement, et surtout toute pratique participe à sa manière de ce processus. Car si la parole reste malgré tout une manifestation importante, sinon privilégiée, de l'esprit, si elle est révélatrice d'un état d'être, la parole n'est pas l'être. Il est des pratiques qui en soi échappent à la parole, tel le sport ou la peinture, bien qu'elles n'aient pas à l'exclure, au contraire. La parole sert surtout à lever des tabous, à rendre explicite, à rendre visible. Ici la parole est dédoublement de l'être, elle le rend visible à lui-même. En cela elle est constitutive de l'être, quand bien même par son essence elle n'est pas l'être.

Mais parler ainsi, cela ressemble au philosophe. Toute discussion se doit-elle donc d'être philosophique, avec ce que cela implique de complications ? Cette démarche particulière n'est pas du goût de tous. Plus d'un enseignant exprimera des réticences envers ce qui reste considéré comme une matière spécifique, qui parfois voudrait installer une sorte d'hégémonie intellectuelle sur tout ce qu'elle touche. Et puis une telle option pose un certain nombre de difficultés particulières, en ce qui a trait à l'érudition spécifique et à la formation de chacun. Peut-être s'agit-il alors de ne pas se préoccuper du terme philosophie, trop connoté, trop chargé d'enjeux parfois réducteurs. Prenons simplement conscience de ce que nous avons en face de nous, tentons de comprendre son sens, sa légitimité, son fonctionnement, essayons de rendre compte et rendre perceptible l'esprit qui anime la matière. Invitons l'élève à faire de son apprentissage un objet de réflexion. Risquons-nous à pénétrer le mystère de la pensée singulière, nous profiterons de ses intuitions et de ses pathologies pour mieux cerner la substance qui est en jeu, tant dans la connaissance même que dans l'apprentissage dont elle est l'enjeu.

Sophisme ?

N'est-ce pas une expression issue de la sophistique pédagogique moderne que celle de « construction collective du savoir » ? Expression du pédagogisme courant ? N'est-ce pas l'enseignant qui détient le savoir ? N'est-ce pas lui qui doit divulguer aux élèves ce qu'il sait et ce qu'ils ignorent ? Quel savoir vont-ils donc construire ensemble ? De quelle construction s'agit-il, puisque l'enseignant doit déjà maîtriser ce savoir pour être enseignant ? N'est-ce pas là abus de termes et démagogie ?

La première question, comme nous l'avons déjà abordé, est d'établir si le savoir est une matière solide et neutre, de forme canonique, objective et universelle, ou non. Il est vrai que lors d'un examen, par exemple, tel le baccalauréat ou le brevet, le correcteur devra utiliser des critères équivalents voire semblables pour juger les uns et les autres, sans quoi il risque de transformer son évaluation en une liste de circonstances et de particularités individuelles. Le souci de l'anonymat du candidat sert justement à protéger élèves et enseignants d'une telle correction, moulue à façon. Le problème est de déterminer si réellement le souci d'égalité et de neutralité qui prime dans un tel exercice mérite d'être étendu à l'ensemble du fonctionnement de l'école ou de la classe. Pour notre part, disons simplement que si la justice est une institution utile et nécessaire, elle ne peut dans une quelconque société fonder l'ensemble des rapports entre les membres de cette société. Elle n'intervient que dans certains cas limites, comme outil de sanction, et dans certains actes fondateurs, où l'engagement formel et la dimension contractuelle doivent être précisément articulés. Sa neutralité est à la fois sa force et sa dimension limitative. Son rôle est crucial, qui lui permet de résoudre bien des litiges, mais n'oublions pas qu'elle opère par le biais de la force, de l'extérieur, et non pas en traitant et en résolvant les problèmes de l'intérieur. Dans les conflits entre individus, la justice intervient en dernier recours, lorsque des solutions de type moral et relationnel ne fonctionnent plus. L'universalité sert alors à pallier les carences du singulier et de la multiplicité.

Le savoir comme pratique

Au quotidien, le savoir reste avant tout une pratique, une mise en œuvre, voire une création. Ce n'est pas ici la sanction ou l'évaluation qui mène – ou doit mener – le bal, même si le spectre de la vérification reste présent comme horizon incontournable et utile. Il est d'ailleurs crucial de pouvoir envisager la matière étudiée en toute liberté, sans faire peser en permanence l'épée de Damoclès de la sanction qui, pour diverses raisons, fausse la donne. D'une part, elle la fausse parce que cette perspective réduit la matière à un rendu spécifique. D'autre part, par le souci permanent de la notation, elle induit le syndrome du « bon élève » : celui qui cherche principalement à plaire au professeur en vue d'un résultat escompté. Ensuite, elle introduit une tension aux conséquences malheureuses, alourdissant les difficultés d'ordre intellectuel, dans un cadre déjà suffisamment

anxiogène. À l'instar des déviances produites par le principe de la concurrence, quel qu'en soit le domaine, un tel enseignement, basé sur des résultats spécifiques et la sanction d'une présence extérieure, engendre des réactions de nature utilitariste, où l'individu et la subjectivité cognitive passent au second plan. Quand bien même la matière étudiée serait abstraite et théorique, elle passerait aussi au second plan, puisque la primauté est accordée de manière incontestée au résultat.

La pratique du savoir, la pratique de l'enseignement ou la pratique de l'apprentissage du savoir, comme toute pratique, est par définition spécifique, ou personnelle. Un professeur de gymnastique qui ne se soucierait guère de connaître, comprendre et prendre en charge les capacités individuelles de ses élèves pour enseigner sa matière, se ferait plaisir certes, par intermittence, mais il n'enseignerait pas. Il vivrait dans ses fantasmes de records, olympiques ou autres, et la présence permanente de l'élève absolu qu'il s'est concocté ne saurait que nuire à son enseignement, obstruant sa vision et inhibant son comportement. Les élèves de chair et d'os qu'il rencontre au quotidien et leurs diverses médiocrités lui rappelleraient en permanence l'élève qu'il aurait aimé avoir, cet élève bien-aimé – voire mythifié ou sacralisé – doté de toutes les qualités, fantasme ou nostalgie qui nourrirait son amertume et sa rancœur. Quant à savoir si notre société encourage ou pas les jeunes gens à devenir des athlètes, c'est là un souci tout à fait légitime, mais qui, d'une certaine manière, doit être absent du gymnase. Il s'agit de ne pas confondre entre elles les activités, de ne pas mélanger les combats, sans pour autant nier la proximité de leurs liens : si politique et enseignement peuvent avoir partie liée, ils ne font pas nécessairement bon ménage.

Poussons le bouchon un peu plus loin : affirmons que se lancer dans une pratique n'implique pas immédiatement de connaissance. Il est possible de pratiquer sans savoir, sans connaître. Pour la même raison qu'il est possible de faire de la musique sans connaître le solfège ni détenir aucune connaissance formelle. Ce qui, bien entendu – rassurons immédiatement les professeurs de musique inquiets – ne signifie ni d'abandonner l'enseignement du solfège, ni d'en réduire l'importance, mais simplement de remettre à sa juste place un aspect technique qui, sans cela, servirait de paravent, de bouc émissaire, voire d'obstacle à l'enseignement de la musique. Car s'il n'est guère possible de faire l'économie d'un certain formalisme, en musique comme dans toute matière, le danger est grand de s'obnubiler soi-même et d'obnubiler l'élève avec l'aspect le plus âpre, aspect devenant rapidement le plus rébarbatif de cet enseignement. Il faut aussi reconnaître que cet aspect le plus âpre, le plus abstrait et le moins immédiat touche malgré tout au cœur même de cette matière. En effet, qu'est-ce que la musique sans sa dimension mathématique, sans le rythme, sans les notes ? Mais demandons-nous pareillement si les rythmes et les notes suffisent à composer la musique. Sans un écho jaillissant des replis de l'âme, que resterait-il à la musique ?

La dimension singulière du savoir

Nul ne niera la dimension personnelle et vécue de la musique, comme de la littérature, des mathématiques ou de toute autre matière. Toutefois, nous rencontrons avec cette dimension un problème crucial, celui de tout vécu : il est singulier. Or cette singularité est d'abord celle de l'enseignant, puisque c'est lui qui donne le ton. Un vécu particulier, avec toutes ses idiosyncrasies. Et si certains élèves adhèrent, d'autres n'adhèrent pas. L'enseignant ne doit pas oublier qu'il est le détenteur ou l'objet d'une relation très personnelle avec sa matière. Il l'a élue parmi plusieurs autres. Il a décidé d'y consacrer son existence, que ce soit par choix ou par nécessité. Il ne doit pas croire pour autant détenir l'accès à l'universalité de cette matière ; il ne détient nullement l'œil de Dieu sur la question. Son rapport est très particulier, ses goûts sont biaisés. Certes il est mieux initié que ses élèves, il a sans doute une meilleure compréhension de la matière, sous bien des aspects. Mais il est mu par une spécificité qui ne saurait être automatiquement transposée, qui ne saurait prétendre à une osmose immédiate et légitime. Le professeur de littérature, passionné, qui tente de faire part de ses goûts, de ses élans et qui se heurte à un mur, est trop tenté de crier à l'incompréhension et au sacrilège. De regretter la culture ou l'inculture d'une époque et d'un lieu. *O tempora o mores*. L'expression n'est pas nouvelle. La tentation est grande de se draper dans sa propre dignité, de se trouver presque fier de l'incompréhension de l'auditoire, de s'enfouir dans une bonne conscience en vouant aux gémonies l'indifférence et l'inculture générale du moment. Mais cet enseignant n'est-il pas lui-même prisonnier de son époque et de ses propres inclinations ?

Alors se dresse le spectre du relativisme, de l'indifférentisme et du manque de valeurs. La démagogie que notre spécialiste dénonce est – il est vrai – toujours un piège facile, mais ni plus ni moins que la bonne conscience. Bien entendu, la connaissance se distingue – heureusement ! – de l'ignorance. Mais la connaissance elle-même ne peut pas être perçue ni travaillée hors de tout parti pris, hors de toute subjectivité, hors de tout présumé. Et de toute façon, comment procéder autrement qu'en considérant le lieu où sont les élèves, là où ils en sont, leur manière d'être, leurs avantages et leurs manques ? Comment éviter l'effet Pygmalion ? Danger du narcissisme qui cherche exclusivement le bon élève, celui qui voudra nous plaire, celui qui saura nous plaire. Qu'est-ce qui l'anime, ce bon élève ? Mimétisme de l'histriion ou réel mouvement de l'âme ? Est-ce vraiment un point de détail ? Tout dépend de ce que nous attendons. La question est importante. C'est peut-être l'occasion de clarifier nos propres attentes, d'expliquer nos propres motivations.

4. Perdre du temps

Mais tout cela est si lent ! Voyons-nous maintenant l'importance de « perdre du temps » ? Peut-être est-ce une compétence que nous devons acquérir ? Un outil crucial que nul ne nous a inculqué au cours de notre formation ? On nous

a appris à ne pas perdre de temps, on désire avancer afin de satisfaire les exigences d'un programme, afin d'accomplir sa tâche. Nous en venons à négliger les interstices, ces moments de respiration sans lesquels rien ne vit. Nous voulons du compact, remplir le plus possible au mètre carré, à la seconde carrée : nous avons tant à dire, tant à voir. Et pour ce faire, nous parlons, nous expliquons, nous écrivons, nous lisons et lorsque nous posons des questions, les réponses en sont tellement attendues que nous refusons et négligeons toute parole qui n'est pas conforme à ce que nous avons en tête. Notre compétence nous égare : tout est construit, tout est blindé, même nos meilleurs sentiments ne laissent aucune place à l'étrange et à l'incongru. Alors que cet étrange et cet incongru constituent le quotidien des énergumènes auxquels nous nous confrontons en permanence. L'enseignant est souvent trop sérieux : il tombe avec délice, très naturellement, et avec souffrance, dans un stoïcisme facile, qui pourtant lui demande trop d'efforts, tant sur le plan intellectuel que psychologique. Pas étonnant qu'il estime son statut sous-valorisé, sa fonction sous-estimée et ses efforts insuffisamment récompensés.

Trop de travail étouffe la pensée, trop de préparation étouffe l'enseignement. Il s'agit d'apprendre à devenir paresseux. Moins les élèves comprennent, moins les élèves se mouillent, moins les élèves se risquent à la matière, moins les élèves acceptent le corps à corps, plus l'enseignant prépare, explique et parle, et plus l'enseignant est frustré, plus il prépare, explique et parle. À moins qu'il ne se fâche, ou qu'il n'abandonne, physiquement ou moralement. Car s'obstiner dans une telle voie est un chemin impraticable, une perspective totalement invivable. Les ressources personnelles exigées sont trop lourdes et trop pénibles. Sauf s'il s'adresse à des classes triées sur le volet, et encore. Pourquoi se charger ainsi de fardeaux impossibles ?

Dramatisons-nous en tenant un tel discours ? Sans doute, mais comme en tout drame, il s'agit de mettre en relief ce qui passe inaperçu, ce qui pourrait passer inaperçu, ce qui n'est pas assez dit, ou jamais dit, ou carrément interdit... « Il ne faut pas exagérer ! », objectera-t-on. D'où émane une telle maxime ? Comment enseigner, comment montrer quoi que ce soit, sans exagération ? Sans souligner les enjeux, comment donner sens à sa matière, comment aviver l'étincelle sans laquelle rien ne s'effectue, sinon à l'exclusive de ces quelques rares élèves qui par chance peuvent percevoir naturellement les enjeux en question ?

Tout est déjà dit

À ce point-ci, quelque porte-parole de l'institution souhaitera intervenir : il ne peut laisser passer un tel discours sans réagir. « Tout cela est déjà dans les textes, affirmera-t-il, rien de ce que vous avancez n'est ignoré, tout a déjà été dit. » Certes, tout a été dit, tout a été écrit, et c'est précisément là que blesse le bât. Tout est dit, tout est écrit, mais pourquoi donc rien, ou si peu ou si difficilement est mis dans les faits en pratique ? Parce que la parole – ce pouvoir de dédoublement –, aussi vraie soit-elle, est terriblement mensongère. Parce que la

parole, si elle ne doit pas être niée, n'est jamais qu'un écho de l'être. Parce que aucun décret ne remplacera ni n'induera immédiatement la mise en œuvre d'une quelconque pratique. Comme tout parent le sait – ou devrait le savoir –, si les paroles peuvent être enregistrées ou reproduites, ce sont surtout les actes et la manière d'être qui seront copiés. En ce constat impitoyable se trouve la réalité de l'enseignement : les problèmes de nos enfants, de nos élèves, ne sont jamais que le reflet ou la caricature – mauvaise mais combien réelle – des nôtres. Les difficultés de l'enseignement ne sont que le juste reflet et la caricature appropriée de l'institution. Et bien sûr, l'institution ne sera jamais que le reflet et la caricature d'une société, dont les traits grossis et grossiers sont rendus bien visibles. Or notre société, comme toute société, souhaite avant tout se protéger d'elle-même, par des préceptes, des maximes, des recettes, autant d'ancrages dont elle attend et espère une bonne conscience.

« Mais l'enseignant n'est pas là pour changer le monde ! » Peut-être que oui, peut-être que non... En tout cas, il est là pour changer l'élève, pour l'arracher à lui-même, à ses lourdeurs, à ses rigidités, à ses manques, et accessoirement à ses ignorances. Ce que l'enseignant ne peut faire sans renvoyer l'élève à lui-même, sans confronter lui-même cet élève, sans se confronter à lui-même. C'est pour cette raison que la production du savoir ne sait être que collective. Il n'existe pas de savoir ou de compétences sans des individus spécifiques qui en sont les sujets et les objets.

Dans cette perspective, l'élève ou plutôt les élèves ne représentent plus un facteur extérieur, des « aliens » du savoir, voire des aliénés. Ils en sont la matière vive. Ils ne sont plus des obstacles au cours, ils en sont la condition même, sinon le contenu. Et si une telle idée est une lapalissade, demandons-nous pourquoi le cours – la plupart des cours – n'est pas ainsi conçu. Certes la matière enseignée n'est pas dépourvue d'existence propre : le danger existe toujours de dénaturer ses exigences et d'occulter ses enjeux, par quelque excès pédagogique. La démagogie existe, à l'école tout comme ailleurs. Un certain découragement s'exprime parfois, qui tendrait à transformer l'école en garderie : « C'est toujours mieux que la rue ! » L'école minimale, terme qui ne renvoie qu'à un bâtiment et à une structure administrative, apparaît ici ou là. En tout cas dans l'esprit de certains. Mais évitons ce jeu impuissant qui consiste à faire discuter des extrêmes, débat qui ne laisse aucune place à une vision plus dialectique ou plus circonstanciée. Admettons simplement que l'interlocuteur, l'élève, fait partie du discours. Ses lenteurs, ses démultiplications de mécanismes, ses rouages voilés sont parties prenantes et constituantes de l'exercice. Mieux encore, ils facilitent l'enseignement. Quoi de plus difficile que de parler sans savoir à qui l'on s'adresse ! Quoi de plus pénible et frustrant que de ne s'adresser à personne, personne de réel ! Pour se cogner périodiquement les coudes ou le front sur une dure réalité. Que d'intuitions sur la matière et sur son enseignement nous seront fournies par l'élève lambda ou epsilon, celui qui n'a rien à dire, celui dont nous ne supportons plus de voir les copies ! À condition de savoir lire, à condition d'avoir envie de lire.

Vive l'erreur !

Allons en cours comme nous allons à la pêche. Certes nous y allons dans le but de produire quelque friture spécifique, et pour cela nous emmenons les instruments que nous pensons appropriés, les appâts que nous connaissons, nous nous rendons en des lieux qui nous paraissent de nature privilégiée. Mais il faut savoir attendre, il faut apprendre à apprécier les silences et le vide, à ne pas se formaliser des hameçons accrochés à des branches, des appâts disparus sans retour, des captures décevantes, etc. La pêche se doit d'être un plaisir en soi : si la frustration s'installe, mieux vaut partir au marché acheter du poisson. Allons en cours comme aux champs : il n'est guère utile de tirer sur les plantes pour les faire croître. Il s'agit de nourrir les jeunes pousses et surtout de les choyer, bien que certaines soient très ingrates et pas toujours prometteuses. Il y a toujours des surprises, dans les deux sens ; tant d'impondérables nous privent de nos certitudes.

Ne craignons pas l'erreur, ne craignons pas la perte de temps. La mortalité et la finitude sont notre lot quotidien, nous ne saurions en faire l'économie sans tomber dans la démesure, dans le péché d'hubris. Si le savoir est un pouvoir, il ne peut prétendre à la toute-puissance. Il ne saurait cultiver l'illusion de s'instaurer en monarchie absolue. Sa faiblesse est sa cécité, son incapacité à faire parler et entendre son auditeur. S'il doit s'imposer par la force, sa force devient sa faiblesse : il ne sait plus que commander, aux faibles et aux sycophantes. S'il doit se faire respecter, s'il doit faire autorité, ce ne peut être qu'en face de réels interlocuteurs, aussi misérables paraissent-ils à prime abord. À nous de ne pas les évincer. À nous de les faire parler. À nous de les entendre.

Il ne s'agit pas d'opposer cours magistral et atelier, ni de remplacer l'un par l'autre. N'importe quel professeur de physique ou de chimie sait cela. Mais bien des matières « non scientifiques » ignorent pourtant cette double nature du savoir, pour des raisons diverses, parfois étranges, révélatrices de profonds problèmes épistémologiques. À commencer par la philosophie, qui veut ignorer pour elle-même la notion même de pratique. Son propre passé, ses origines ont beau lui reprocher ce refus, contester cette ignorance, elle n'en a que faire : elle reste stoïquement et scolairement théorique. Le français connaît de semblables incohérences, qui traite de littérature mais n'invite pas à se frotter à sa production ; programme oblige ! C'est ainsi que l'en-deçà de la matière étudiée vient à être occulté, niant sa dimension inchoative et fragmentaire. On connaît ou l'on ne connaît pas : la fabrication n'intéresse guère. La genèse n'est pas au programme. Le brouillon n'a pas droit de cité. Une pensée qui n'est pas propre sur soi n'est pas une pensée digne de ce nom, une pensée qui s'élabore ne présente aucun intérêt.

Réhabiliter le brouillon

Il s'agit donc – il est grand temps – de réhabiliter le brouillon, plus réel que le propre. Sinon, l'élève en vient à croire que la division en parties, les mots codés, les phrases d'encadrement et les soulignés constituent la substance de la connaissance. Le brouillon touche de prêt au fonctionnement intellectuel de l'élève, ce fonctionnement qui est au cœur de l'enseignement. Et c'est ce fonctionnement spécifique que l'on retrouve dans la discussion, celle que l'enseignant peut susciter en classe. Néanmoins, le brouillon représente une difficulté particulière pour l'enseignant, à laquelle il n'est pas préparé : il faut s'y retrouver. Les mécanismes intellectuels de l'élève peuvent parfois se situer à des kilomètres de ce qui est attendu et exigé. Que faire alors ? Un souci émerge : comment ne pas perdre son âme en ces acrobaties, en banalisant l'exercice au point de ne plus y retrouver trace de la tâche et des exigences prévues ? Cela se sera déjà vu. Mais s'il est possible de perdre son âme en banalisant, il est aussi possible de la perdre en imposant des formalismes privés de vie. Ainsi les copies des élèves montreront de vagues restes des éléments de cours, vestiges de ce qui fut en quelque lieu mythique une pensée construite, mais qui ici-bas apparaissent comme des fragments de technologie éparpillés sur une terre en friche. Çà et là quelques assemblages réduits manifesteront l'expression d'une compréhension, mais de manière générale l'observateur averti reconnaîtra la disparité, le décalage, voire l'abîme entre deux fonctionnements ou cultures qui s'ignorent.

Le brouillon incarne la vivante tentative d'un corps à corps, avant la représentation, représentation qui prend la forme d'une mise en conserve, où priment les additifs, colorants et préservateurs en tout genre. Le brouillon est le lieu où l'on casse les éprouvettes, où l'on provoque des accidents, où s'amoncellent les imprévus de toutes sortes. Et n'oublions pas que si le brouillon ne trouve pas sa place en un lieu prescrit, il surgira au milieu du propre, de manière encore plus

confuse, amalgamé à des bribes de formes, provoquant un indescriptible fatras où l'enseignant aura encore plus de mal à retrouver ses petits, amoncellement dont il ne pourra que désespérer, comme il sait si bien faire.

Travailler le brouillon

Il est plusieurs manières de travailler le brouillon. Dans le présent ouvrage, nous proposerons divers schémas de discussion, par lesquels il sera possible de construire une pensée à partir de la spontanéité de l'élève, à partir de ses intuitions et de ses difficultés.

Mais il est d'autres moyens, entre autres par le biais de l'écrit. À travers de petits exercices, plus ou moins élaborés, qui permettent d'une part à l'enseignant de constater où en sont les élèves et de suivre leurs progrès, afin de modifier le cours de son enseignement, d'autre part de concentrer ses explications là où elles s'avèrent les plus nécessaires. Mais pour ce faire, il faut envisager l'écrit non plus comme un mode d'évaluation et de sanction de l'élève, mais comme un outil de travail permettant de penser et faire le point. Il n'est qu'à observer le comportement des élèves après avoir remis un travail écrit : seule la note obtenue les préoccupe. Phénomène dont se plaignent les enseignants. Mais qui a installé ce réflexe chez ces élèves ? Il n'y a rien là d'inné. Certes l'enseignant seul n'est pas responsable du *modus operandi* de ses élèves : des années passées en classe depuis la plus tendre enfance, une société qui fonctionne sur un schéma donné, une institution scolaire qui a ses tics et ses tares et les reproduit sans coup férir. Mais au-delà du poids de la fatalité et du sentiment d'impuissance qu'il induit, il est néanmoins possible d'intervenir pour modifier le cours des choses, dans la mesure où s'effectue une prise de conscience qui permet d'identifier notre part individuelle de responsabilité, d'observer les réflexes conditionnés qui sont les nôtres, autant de mécanismes par lesquels nous participons à perpétuer les schémas que nous sommes pourtant les premiers à critiquer.

Ainsi les exercices de brouillon devraient sans doute ne pas être notés. À nous de trouver moyen de motiver les élèves, en sachant que de toute façon l'enseignant n'est pas un thaumaturge. Une technique efficace serait par exemple d'intégrer ces petits exercices au cours. En début de séance, pour savoir ce que les élèves ont retenu du cours précédent, pour vérifier s'ils ont effectué leurs lectures à la maison, ou encore pour préparer le terrain en vue de la matière du jour, afin de savoir comment l'aborder. En fin de leçon, pour entrevoir ce qui a été retenu et assimilé. Au milieu, pour faire le point avant de continuer, créer une rupture et diversifier le processus, afin de maintenir l'attention des élèves, toujours très incertaine. De telles pratiques serviront de contrôle continu, autorisant un travail plus précis, plus proche de la réalité. Seul obstacle, rencontré fréquemment : l'idée que tout ceci représente une perte de temps. Temps perdu où l'on ne fait pas cours, temps de perdu sur le programme, autant de « choses » qui n'auront pas été dites. Trop souvent l'enseignant, pour satisfaire les attendus de sa conscience, croit surtout devoir dire les choses, choses dont il se débarrasse,

choses faites, plutôt que de s'assurer que l'esprit de la matière s'installe dans l'esprit de ses élèves.

Tout enseignant sait qu'au cours d'une année bien des coups sont envoyés dans le vide. Il est parfois pénible de constater que rien ne reste, apparemment, de ce qui a été accompli en classe. Apparemment, car il n'est pas toujours évident de discerner ce qui se passe dans la tête d'un élève, et le progrès dans l'apprentissage ne fonctionne pas exclusivement de manière linéaire et progressive, mais à la fois par couches superposées ou strates, et par cristallisations soudaines, ce qui implique des stagnations et des sauts. Certains moments plus ou moins longs, où rien ne paraît s'effectuer, ne sont pas moins productifs et nécessaires que d'autres. Bien que plus frustrants parce que rien ne les distingue formellement d'un blocage ou d'une incompréhension.

Laboratoire permanent

Toutefois, il est un savoir empirique de l'enseignement que ne remplaceront jamais les innombrables théories sur les modes d'apprentissage et les formes de la connaissance. Un savoir qui devrait théoriquement conduire l'enseignant à reconnaître un certain nombre de symptômes, à prévoir divers obstacles classiques, qui devrait l'inciter à inventer ou développer une panoplie de « trucs » techniques, autant de compétences pédagogiques qui rendent plus efficace et facilitent la vie. Mais rien ou très peu dans sa formation ne l'encourage dans cette voie. Rares sont les formateurs et les formateurs de formateurs qui entrent dans ce genre de considérations. Là encore, on préfère des théories toutes faites et estampillées, propres à souhait, aux fantasques accumulations d'élastiques et de bouts de ficelle qu'accumule au fil des ans l'enseignant chevronné. Il est vrai que rien n'interdit de rendre compte de sa pratique, mais la rupture entre théorie et pratique est en pédagogie pour bonne partie consommée. La pratique oscille donc entre deux choix : soit une théorisation rigide *a priori*, aveugle à ses erreurs et à ses buttoirs, soit une visée purement empirique qui ne se repense pas, ou se repense malgré elle-même ou en dépit d'elle-même, intuitivement sinon inconsciemment.

Pour ces raisons, la pratique de l'enseignement a tout intérêt à se transformer en laboratoire permanent, ce qui n'est possible qu'à deux conditions. Premièrement, que l'enseignant reste sans cesse à l'affût, afin de vérifier l'efficacité de ses moyens techniques. Deuxièmement, qu'il n'hésite pas à théoriser ou formaliser ses expériences, ses erreurs, ses succès, etc. Ceci implique de ne pas minimiser la valeur des diverses intuitions et tentatives qui parsèment naturellement le quotidien. Autrement dit, il s'agit de ne pas dévaloriser le brouillon que constitue son travail au jour le jour, même s'il paraît petit ou médiocre face aux grandes théories officielles, celles que l'on trouve dans les livres. Car cette dévalorisation, ou non-valorisation, à part ses conséquences immédiates sur l'enseignant qui en sera réduit à chercher dans quelque regard extérieur la valorisation de son travail, a aussi des conséquences immédiates sur l'élève : la dévalorisation

ou non-valorisation de ses intuitions, de ses erreurs, de ses difficultés. Autrement dit, la mise à profit du quotidien n'est pas réalisée. Or c'est précisément cette valorisation du brouillon qui peut accorder une véritable richesse à la discussion ou au débat en classe.

Sans cette idée de faire feu de tout bois, on ne voit pas du tout quel pourrait être l'intérêt de faire parler les élèves en classe, sauf pour voir s'ils ont appris ou non leur leçon, conception plutôt réductionniste de cette parole.

Droit à l'erreur

Mais pour accomplir ce qui pour beaucoup de praticiens représente un renversement copernicien, tant de la vision de la classe que de l'action qui y est menée, il s'agit en tout premier lieu de trancher le fil qui tient suspendue au-dessus de nos têtes une éternelle épée de Damoclès, bien fantomatique et virtuelle. Tigre de papier, diraient les Chinois. Le poids terrible d'une axiologie aussi officielle que non écrite, échelle de valeur plus lourde encore que la morale qui repose sur le bien et le mal : morale du vrai et du faux. « Nous n'avons pas le droit à l'erreur. » Sous ce brillant impératif catégorique se cache une pesante responsabilité qui transforme immanquablement sa victime en coupable. Entrave rigide qui engendre un état de siège permanent : comment oser quoi que ce soit, lorsque l'ennemi est aux portes de la ville ? Avons-nous le temps de débattre, la liberté de délibérer, alors qu'une échéance cruciale nous guette ? Il nous faut parer au plus pressé. Mais imaginons un instant, au-delà de notre cours de cette année, de cette pensée à court terme, que ces élèves subissent douze ans d'un tel traitement. Qu'espérons-nous pour la suite ? Certes, nous aussi avons vécu cela. Mais sommes-nous réellement obligés de reproduire éternellement à l'identique ce que nous avons vécu ? Sommes-nous réellement obligés de vivre ainsi, assignés à résidence dans d'épuisants et contraignants *starting blocks* ? Car si le stress peut un certain moment constituer une motivation, sa pression permanente peut aussi induire la fatigue du combattant, l'abandon psychique de celui qui n'arrive plus à suivre, réduit tel un automate à des mouvements mécaniques. Il sera en classe, aura l'air d'écouter, prendra des notes ou n'en prendra pas, rendra ses devoirs ou ne les rendra pas, comprendra plus ou moins ou ne comprendra pas du tout ce qui se passe, mais quelque chose de vital lui manquera. D'autant plus que l'élève n'est pas le seul à risquer de tomber dans cette nuit des morts-vivants : le professeur n'est pas le dernier à plonger dans cette vie fantomatique qui se réduit à des gestes, à un fonctionnement par habitude ou par mimétisme. N'oublions pas que lui, ce n'est pas douze ans qu'il passe dans ce laminoir, mais environ quatre fois plus. Même s'il est devenu enseignant parce qu'il a montré plus de résistance ou de capacité d'adaptation à ce système, le temps et l'accumulation des événements se chargent d'user sa force vitale.

Le brouillon n'est donc pas une feuille de papier qu'il faut cacher ou jeter, mais le lieu de vie, la zone franche où tout est permis à condition de jouer le jeu.

Il est un emplacement réservé, l'espace des ratures, celui des gribouillages, celui des idées éparées, celui des tentatives fructueuses ou infructueuses, celui où l'on n'est pas obligé de mettre ses habits du dimanche, ses costumes trois-pièces et autres robes d'organdi qui nous empêchent tant de jouer que de travailler.

Le poids des attendus

Il est frappant d'observer, lorsque l'on désire engager une discussion avec une classe, à quel point est prégnante la crainte des attendus, réels ou imaginaires. Que ce soit chez les « bons » ou les « mauvais » élèves, l'inhibition est identique, sous des dehors apparemment différents. Bons élèves qui cherchent à fournir ce qui est attendu, sans oser se demander et exprimer ce qu'ils pensent vraiment. Jeu de télépathie ou de devinette qui pose problème si l'enseignant ne laisse aucun indice quant à ce qu'il attend, ou s'il n'attend rien de précis. À tel point qu'ils peuvent se sentir complètement dépaysés ou déstabilisés. Mauvais élèves convaincus qu'ils n'ont rien à dire, car ils ont totalement intériorisé ce jugement sur eux-mêmes : ils sont décalés face à la matière et n'en pensent rien. Sans réaliser que ce « rien à dire » n'existe aucunement. Mais se risquer à exprimer ce qui vient à l'esprit, afin d'en examiner la nature et le potentiel, leur est un risque pénible, voire impossible à prendre. Trop d'années passées à n'être autorisés à parler que pour un rendu attendu et précis, un rendu qui leur est généralement étranger, les portent à la méfiance lorsque soudain un autre type de parole est proposé. La peur du ridicule, la crainte d'émerger d'une posture aussi confortable qu'inconfortable. Le brouillon est sale, indécent ou obscène : mieux vaut encore ne rien écrire. Ou alors il s'agit d'accepter que toute expression, toute écriture est une prise de risque, dépourvue de toutes certitudes.

La vision que nous avons décrite jusqu'à présent nous conduit à traiter une autre facette de l'enseignement, remise en selle après quelques années de traversée du désert : la dimension citoyenne. Toutefois, nous souhaiterions de mettre en garde contre une tentation courante en ce domaine. Elle consiste à réduire l'éducation à la citoyenneté, d'une part à un certain nombre de connaissances factuelles et utiles sur le fonctionnement de la société et de ses institutions, d'autre part à un ensemble de préceptes qui, en dépit de leur intérêt relatif, risquent de formaliser un enseignement qui au contraire mérite d'être problématisé. En dernier, souci non moindre, serait écartée la mise en pratique de cette citoyenneté, bien que diverses initiatives innovantes dans le fonctionnement de l'école manifestent la présence d'une certaine prise de conscience.

Exprimée succinctement, notre thèse soutient l'idée que l'essentiel de la citoyenneté repose sur l'esprit critique. Mais peut-être est-il nécessaire de revoir ce concept d'« esprit critique », accommodable à bien des sauces. Le sens étymologique de critiquer, en grec, signifie initialement passer au crible, puis, par glissement métaphorique, discerner, juger. Ainsi, sans rien à passer au crible, sans rien à discerner, sans rien à juger, pas question de critiquer. Donc, sans connaissance, critiquer ne signifie rien puisqu'il n'y a rien à critiquer. Critiquer implique d'abord de connaître, en outre de comprendre, car sans comprendre, comment passer au crible, comment critiquer ? Apprentissage de la discrimination qui mène à l'acte de comprendre comme à celui de critiquer. Capacité de saisir des procédures et des concepts, en ce qu'ils peuvent faire et ne peuvent pas faire, de les appréhender en leur utilisation et en leur non-utilisation. Dimension double de la connaissance, positive et négative, trop souvent oubliée. Trop préoccupé par le contenu positif de sa matière et des éléments de connaissance qu'il veut transmettre, l'enseignant oublie de travailler sur la limite, voire sur l'absurdité de ce qu'il enseigne.

La tentation stoïque

Mais peut-être l'enseignant ressent-il déjà lui-même une certaine difficulté avec la positivité de sa matière, avec ses exigences de contenu ou de forme, difficulté qu'il redoute et qui par conséquent l'obnubile. Cette fixation ou obsession induit l'empêche de prendre les libertés nécessaires à son enseignement. Une rigidité plus ou moins grande parasite son travail, qui se manifestera par exemple par un respect trop important pour les auteurs, pour les procédures, pour les concepts, pour les idées enseignées. Et, bien entendu, la liberté dont il se prive lui-même ne saurait être accordée aux élèves. L'attitude stoïque tend naturellement à vouloir se reproduire elle-même, à s'imposer sur tout ce qui l'entoure. Les résistances de l'entourage ne l'émeuvent guère, puisqu'elle est avant tout une mécanique d'imposition des formes, imposition qui ne doit, par définition, guère se soucier des résistances qui lui sont opposées. En cas de difficulté, insistons, persévérons, continuons à marteler jusqu'à ce que le clou s'enfonce ! Si nous frappons assez fort et assez longtemps, le message devrait passer, sinon,

il y a réellement un problème chez l'élève. Comme nous l'avons déjà exprimé, une telle attitude est une « garantie » de bonne conscience, bien que sur le plan émotionnel elle soit à la longue invivable.

Admettons néanmoins qu'une telle attitude puisse parfois être utile. La procédure par répétition ne doit pas effrayer : il serait illusoire de croire qu'il suffit de dire ou d'expliquer les choses une seule et unique fois pour qu'elles soient claires et présentes dans l'esprit de l'élève. D'ailleurs, plus un concept, un schéma ou un problème est fondamental, plus il méritera d'être revu et répété, sans que la nécessité de cette insistance, de cette répétition tout au long de l'année n'effraye l'enseignant, sans qu'il se désole en permanence de l'inaptitude, de la fainéantise, de la surdité ou de l'ignorance de ses élèves. Même dans l'armée, qui n'incarne pas le haut lieu de l'excellence pédagogique, tout bon officier sait que donner un ordre représente dix pour cent du travail, assurer sa compréhension et sa mise en œuvre en constitue un substantiel quatre-vingt-dix pour cent. Théoriquement, cette compétence – ou sagesse – distingue le professeur expérimenté de celui qui a quitté récemment le banc des élèves. Celui-là vient à peine d'assimiler les éléments de connaissance utiles et indispensables à sa future profession, il conserve de manière vivace inscrites en sa mémoire l'incertitude et l'anxiété ressenties face aux difficultés d'une matière. Il serait abusif de lui demander de conserver en permanence une certaine distance face à ce qu'il doit soudain enseigner, après toutes ces années passées à douter, trébucher, rater, buter sur les nœuds qui en sont venus à représenter, pour des raisons émotionnelles, la composante principale de la matière en question. L'enseignant expérimenté est en principe capable d'envisager le dérisoire de ce parcours du combattant. Le souvenir en est moins prégnant : ce ne sont plus qu'anecdotes, souvenirs de jeunesse qu'il raconte le sourire aux lèvres ; il n'est plus obnubilé par le concept même de difficulté.

À moins que, bon élève jusqu'à l'os, nostalgique à outrance, en quête d'une identité ou plongé dans le regret d'un niveau académique jamais obtenu, souvenir mélancolique ou amère d'une carrière « avortée » ou « ratée », il tente de mettre en scène ses manques en un lieu totalement inapproprié. Ambition factice, absurde et, hélas, destructrice, dont ses élèves autant que lui subiront les conséquences néfastes. Ni le collège ni le lycée ne sont l'université, il est presque indécent de profiter de la situation de pouvoir accordée à l'enseignant pour vivre ses fantasmes et ses ambitions inassouvies. De surcroît, comme nous l'avons déjà avancé, une telle aberration ne peut engendrer pour l'enseignant lui-même que des conséquences catastrophiques. Le professeur d'université non plus n'enseigne plus vraiment, lorsqu'il tente en guise de projet pédagogique de prouver quelque chose à lui-même ou à ses pairs.

Le creuset du savoir

Afin de conclure ces derniers propos et d'introduire une transition pour la suite, énonçons la proposition suivante, corollaire valable autant pour l'enseignant que pour l'élève : il n'est pas de connaissance digne de ce nom qui ne com-

porte une dimension critique. La connaissance véritable implique la critique. Toutefois, rectifions à l'avance une lecture réflexive qui se produira certainement, face à une telle idée. « Il faut connaître et comprendre pour pouvoir critiquer, comme vous l'avez dit vous-même un peu plus haut ! » Certes il n'est de critique sans connaissance, pas plus qu'il n'est de connaissance sans critique, et il n'est pas question ici de lancer un débat entre la poule et l'œuf. Car ce n'est pas de l'un après l'autre dont il est question, mais de l'un avec l'autre, de l'un dans l'autre et vice-versa. La critique incarne le creuset de la connaissance comme la connaissance incarne le creuset de la critique. C'est de la capacité d'analyse dont il est question. Or cette capacité ne s'élabore pas en analysant en lieu et place de l'élève, mais en l'invitant à analyser par lui-même. La critique est donc au cœur du processus d'apprentissage. Allons plus loin, c'est l'identité de l'élève même qui est en question. Qui est-il ? Que lui demande-t-on ? Deux questions intimement liées.

Assurément, l'ignorance ne permet pas d'analyser, car il n'existe alors aucune possibilité de comparaison, comparaison essentielle à la critique. Toutefois, comme nous l'avons vu, le rapport initial de l'élève à la matière peut servir de base de départ en ce domaine. Ainsi l'ignorance, qui n'est jamais vierge, peut être utilisée à cette fin. D'ailleurs, on ne peut faire l'économie de l'ignorance en tant qu'exigence de pensée. Elle devrait même être encouragée, encouragée à prendre conscience d'elle-même. À l'instar de la connaissance, l'ignorance est le fondement de l'esprit critique. La base de l'esprit critique peut être conçue comme une ignorance qui prend conscience de son statut d'ignorance. Elle implique l'étonnement, la surprise, l'interrogation. État d'esprit qui crée une demande, un appel d'air à la pensée. Mais pour cela faut-il encore que cette ignorance ne soit pas vécue sous le mode du reproche, faut-il encore qu'il n'y ait pas à en avoir honte. Le reproche d'ignorance est sur le plan pédagogique un des plus absurdes et des plus inhibiteurs. C'est précisément ce type de crainte, relevant de l'opinion la plus banale, qui empêche l'élève de se lancer, de prendre des risques dans la discussion, mais aussi le porte à entrer en conflit avec l'enseignant car il ne voit pas d'autre moyen d'exister. Le conflit, exprimé ou non, devient la seule issue lui permettant de se forger une identité, aussi factice ou destructrice soit-elle.

Le rôle de l'ignorance

Ainsi, le face à face avec l'ignorance que doit vivre l'enseignant se doit d'être réel. Tout faux-semblant sera rapidement décelé par les élèves, bien qu'il y ait toujours là une part de mensonge : comment peut-on croire à l'ignorance de celui qui est censé savoir ? Mais comme au théâtre ou au cinéma, il est aisé d'entrer dans le jeu si le rôle est bien joué, si l'acteur est assez en retrait par rapport à lui-même, afin d'habiter son personnage. L'enseignant peut-il accepter de se rendre en ce lieu où sa matière n'est rien, là où elle n'existe pas, là où elle est réduite à sa plus simple expression ? Peut-il entendre l'élève, recevoir avec une certaine générosité ce qu'il offre ? Ne pas craindre d'entendre cette parole pre-

mière, première plutôt que primitive ou primaire, afin de l'accompagner telle qu'elle est ? Parole fondatrice et critique, dans la mesure où l'on sait en tirer les ficelles, dans la mesure où l'on accepte de se prêter au jeu. Autrement dit, l'enseignant peut-il accepter de ne pas faire les choses à la place de l'élève ? Saura-t-il pousser l'analyse de l'élève et la mener à terme, plutôt que de proposer en guise de produit instantané la sienne propre ?

Certes la méthode est longue, balbutiante et cahoteuse, mais on ne peut en faire l'économie s'il s'agit d'encourager la pensée et l'esprit critique. Seul l'esprit critique peut engendrer l'esprit critique. Une critique donnée, une série de critiques, ne peuvent, comme une nature morte, faire naître ce qui ressort d'un esprit vivant. La critique étouffe la critique, la critique étouffe l'esprit. Et l'on retrouvera ici le défaut classique de l'enseignant chevronné : celui qui a tout vu, celui qui a tout entendu, celui à qui on ne la fait pas, celui qui a une répartie cinglante pour chaque ineptie, comme s'il les connaissait toutes à l'avance, inepties soigneusement classifiées et répertoriées. Celui-là ne connaît pas la flûte et le violon, il ne connaît que les cymbales et la grosse caisse. Il n'est pas étonnant que ses élèves en fassent autant. Comment pourraient-ils adhérer à un tel projet ? Seuls ceux capables de saisir la matière à travers ou au-delà de l'enseignant sauront se plier à l'exercice. Les autres reproduiront uniquement le cynisme plus ou moins explicite ou volontaire offert en pâture à leur impuissance.

Interstices de respiration

L'éducation à la citoyenneté ne peut être qu'une mise en œuvre. Elle ne s'effectuera qu'en posant l'élève immédiatement comme citoyen à part entière, avec droits et devoirs. Ces droits et devoirs sont-ils ignorés, incompris, sous-estimés, transgressés ? Le thème est au goût du jour. La raison d'être de cette « éducation civique » nouvelle formule ne se fonde-t-elle pas sur le constat d'un manque du sentiment de « citoyenneté » chez les jeunes par les pouvoirs publics, constat contestable ou non ? Souci on ne peut plus pratique. Pour certains, ce manque n'est ni plus ni moins frappant chez les jeunes que dans le fonctionnement de la société prise dans sa totalité. Ces jeunes ne sont jamais que nos enfants, ceux que nous avons élevés et éduqués, quand bien même nous ne nous reconnaissons pas en eux. Peu de parents se reconnaissent de toute façon en leurs enfants, surtout à cet âge incertain d'expérimentation, d'incertitude et de rébellion qui commence dès la pré-adolescence. De surcroît, il n'est pas assuré que les éléments qui obtempèrent le plus immédiatement aux règles établies offrent les meilleures garanties de succès en ce domaine. Quel travail principal reste-t-il à accomplir ? La question reste ouverte.

Pour notre part, avançons l'hypothèse suivante : l'éducation civique en ce qu'elle a de fondamental consiste à faire émerger d'une part l'être social de l'être individuel, d'autre part à inviter à l'inévitable confrontation entre ces deux dimensions de l'être. En ce sens, il est des éléments théoriques qui s'avéreront utiles, voire indispensables, mais il est surtout des dispositifs qui permettront de mettre en pratique cette élaboration de l'être sans laquelle toute connaissance

particulière semblerait vaine. L'individu singulier est donc incité ou provoqué à travailler sur lui-même, dans la perspective d'un âge dit adulte, initiation impliquant d'adresser un certain nombre de difficultés existentielles et sociales. Faut-il pour cela que l'enseignant lui-même soit sensible à ce type de problématiques, ce qui n'est pas un donné, en particulier sur le plan pratique, où peu – voire rien – dans sa formation ne le prépare à un tel défi.

Si ces éléments culturels font défaut chez l'enseignant, leur absence risque d'être encore plus frappante chez l'élève. Le manque d'estime de soi, le peu d'autorité personnelle véritable, la superficialité du concept de respect, l'importance du sentiment d'arbitraire et autres phénomènes dérivés conduisent à l'imposition naturelle de formes rigides et infondées dans les rapports sociaux. Selon les origines culturelles, les regroupements catégoriels et la hiérarchie sociale, ces formes se modifieront, mais l'arbitraire en restera toujours la caractéristique principale, produisant un conflit explicite ou larvé, froid ou violent, entre individus et représentations diverses. Mais afin de nous consoler un tantinet, ajoutons que cette dimension conflictuelle reste difficilement évitable dans toute société constituée.

Pour cette raison, l'utilisation de la parole et du débat, en tant que moyen de confrontation et d'échange construit, générateur de sens, offre une possibilité intéressante de traiter le problème, à défaut de le résoudre, prétention illusoire ou absurde. Pour cela, l'altérité se doit d'être explicitée, et non plus ignorée ou carrément rejetée. Ici l'analyse, porteuse de l'esprit critique, trouve son utilité, non plus comme simple outil académique et abstrait, mais comme mise à l'épreuve de l'être, indispensable à la vie en société, à la vie en général. Le droit à la critique s'entrelace alors à un devoir de critique, droit qui ne se donne pas mais s'acquiert, à l'instar de toute liberté véritable et fondatrice. Certes, il réside en tout cela une dimension contractuelle et conventionnelle, incarnée entre autres par les diverses institutions qui président au fonctionnement quotidien de tout un chacun, institutions que l'on ne saurait ignorer, mais comme dans l'enseignement, si l'esprit vivifiant ne se manifeste ni ne s'exprime, la lettre se dessèche et meurt.

Des interstices de respiration se doivent donc d'être aménagés dans la matière brute que constitue la connaissance abstraite ou formelle. Espace de liberté et d'indétermination où l'enseignant doit avoir le courage d'entendre le rejet, aussi arbitraire et infondé soit-il, pour travailler à partir de cet état premier des choses, pour demander d'expliquer et de justifier. Nul interdit n'est alors permis, sinon en ce qu'il interdirait ce processus d'être mis en place. Processus, toutefois, qui ne surgit pas naturellement, mais se doit d'être guidé, non dans le fond mais dans la forme. Établissons le cadre, la pensée suivra. En cette prise de risque fondée sur un acte de foi, s'articule l'exercice de la citoyenneté. La raison prévaudra, aussi fragile et complexe soit-elle. Nous retrouvons là la complémentarité avec le cours magistral, l'intérêt du « brouillon », que nous avons déjà abordé, qui permet le développement de l'esprit critique, l'élaboration du rapport à soi et aux autres, qui fonde le concept et la pratique de la citoyenneté.

Seul contre tous

Une crainte mérite néanmoins d'être abordée. Celle de l'enseignant qui lorsqu'il se lance dans la discussion se voit confronté à une classe où règne le dérèglement du chacun pour soi, où fusent les opinions, sans retenue ni réflexion, situation d'ébullition aboutissant très souvent au pénible corps à corps entre l'ensemble des élèves et leur professeur. Acculé, ce dernier ne trouve alors d'autre recours que dans l'autorité, non seulement autorité de forme, en tentant de rétablir un ordre ainsi mis à mal, mais aussi autorité de fond, en imposant une vérité du haut de sa chaire, repli stratégique qui rend absurde la totalité de l'exercice professoral et laisse une certaine amertume, ou rage, dans l'âme des participants, nourrissant leurs *a priori* rageurs qui n'en espéraient pas tant. L'esprit critique est alors absent, une masse critique est atteinte, où règnent la conviction, le dogme et l'arbitraire, en leur aspect le plus chaotique et stérile.

Tel le prince de Machiavel, l'enseignant se doit d'être rusé, pour ne pas dire perfide, plutôt que tenter d'incarner une sorte de « bien » ou de « vrai » naïf et complaisant. Ce n'est pas lui qui doit se confronter aux élèves, mais les élèves entre eux, confrontation qu'il doit simplement gérer et rendre productive. Dès qu'il agira ainsi, il se rendra compte que les élèves craignent cette confrontation beaucoup plus que celle avec l'enseignant. Rien ne conforte davantage les éléments réactifs d'une classe que la situation où ils peuvent faire bloc contre l'enseignant. Réconfortés par le classique « anciens contre modernes », chacun d'entre eux devient le porte-parole incontesté des aspirations d'un prétendu ensemble de la jeunesse. Fusion déclarée d'une classe d'âge où les contradictions les plus flagrantes sont gommées afin de noyer les insécurités individuelles, intellectuelles et existentielles dans une masse opaque. Masse qui n'attend que de se cristalliser sur un point particulier où elle pourra se dresser comme un seul homme contre une opinion particulière de l'enseignant ; moment jouissif au possible. Ce dernier se retrouve alors face à une déferlante impossible, qui lui retombe sur la tête. Il ne lui reste plus qu'à se couvrir, qu'à recourir aux moyens d'exception et d'urgence. Il ne recommencera pas de sitôt.

Apprendre aux élèves à discuter entre eux, à s'écouter, à reformuler leurs perspectives mutuelles, à analyser et à critiquer leurs idées et celles du voisin. En cet apprentissage, parmi d'autres, se met en œuvre la citoyenneté, non comme donnée théorique mais comme pratique. Apprendre à se respecter soi-même, à respecter l'autre, à être respecté par l'autre. Redonner au terme de respect un véritable sens. La parole est alors plus que des mots : elle fait être. L'esprit critique n'est plus une menace pour l'apprentissage : il fait naître le citoyen, ou le fait grandir.

Prenons comme illustration de notre hypothèse un phénomène assez révélateur de ce qu'apporte ce type de pratique. Lors d'une discussion de classe, un certain nombre d'éléments de réflexion surgissent. Les élèves sont censés en retenir certains afin d'analyser ce qui s'est passé, afin de retirer quelque chose de la discussion, afin que l'exercice ne s'arrête pas à l'énumération d'idées éparses.

Mais le fait que l'enseignant ne se prononce pas sur le fond, le fait qu'il les oblige à sélectionner par eux-mêmes les idées porteuses lorsqu'elles apparaissent, les gêne. Cet exercice leur cause un véritable problème de nature intellectuelle et existentielle, que nous mentionnons ici brièvement, pour y revenir plus en détail dans les descriptions ultérieures. Pour décider quoi noter, l'élève doit évaluer ce qui est exprimé, puisque tout n'est pas bon à prendre, ce qui n'est pas le cas avec l'enseignant dont chaque mot est « parole de vérité », même lorsqu'elle paraît incongrue. Ensuite, il est difficile d'admettre que notre semblable ait quelque chose à nous enseigner, en particulier lorsque nous sommes en désaccord avec lui ou lorsque nous ne l'aimons pas. Or ce double problème s'avère extrêmement constructif, principalement parce qu'il révèle de cruciales difficultés et permet de les travailler au corps. Des exercices comme celui de la « correction mutuelle » s'adressent directement à la capacité de jugement individuel, dont tant le citoyen que l'élève ne sauraient se passer. Il s'agit d'apprendre que l'autorité se mérite et s'acquiert, elle ne se décrète pas. Quoi de plus fondamental dans la formation du citoyen ? Il est facile d'acquiescer ou de refuser ce qui est proposé, plus encore ce qui est imposé, mais proposer soi-même une idée relève d'une autre paire de manches. N'est-ce pas en cela que s'articulent les enjeux constitutifs d'une société ?

2. Mener une discussion | 33

en classe

Le rôle de l'enseignant

Il est un principe premier de la discussion en classe : l'enseignant opère en creux, et non en plein. C'est-à-dire que son rôle se limite à faire travailler les élèves, non pas à travailler pour eux, à leur place. Le débat ne doit pas s'installer entre eux et lui : cela reviendrait à la forme d'un cours, accompagné de questions portant exclusivement sur des éléments de connaissance, situation dans laquelle l'enseignant a nécessairement le dernier mot puisqu'il défend une thèse qui fait autorité. Cette forme de cours est une pratique utile, mais elle est autre ; elle ne doit pas être confondue avec le débat formalisé tel que nous le décrivons ici. Les enjeux n'en sont pas tout à fait identiques, bien qu'ils se recoupent.

Platon oppose ainsi la « méthode courte », plus rapide, qui consiste pour l'enseignant à poser la connaissance, à la méthode longue, ou maïeutique, plus lente, qui consiste davantage à faire émerger la pensée de l'élève en l'interrogeant. En cet aspect spécifique, une telle méthode s'oppose à la *tabula rasa* d'Aristote, qui se fonde sur le principe des vases communicants : le savoir est déversé du plein vers le vide.

La pratique du débat en classe implique donc d'amener les élèves à débattre entre eux. Le rôle de l'enseignant ressemble alors à celui d'un arbitre, ou d'un animateur, bien que ce terme puisse parfois indisposer, voire choquer. Peu importe l'appellation, il s'agit en tout cas de changer quelque peu de casquette, de laisser travailler les élèves afin de produire et examiner un résultat final, plutôt que de rectifier à tout instant le contenu. Tout comme pour un devoir sur table ou un examen, mais devoir collectif et sans nécessité de noter. Toutefois, ne sous-estimons pas ce rôle d'arbitre ou d'animateur : il est crucial et délicat. Sa responsabilité porte sur deux points suivants. Sur la forme : définir les règles et veiller à leur application. Sur le fond : souligner et structurer le contenu.

Garantir la forme

L'enseignant énonce les règles du jeu et s'assure de leur respect. D'une part, les règles générales de bienséance, qui devraient théoriquement aller sans dire mais qui ne sont pas obligatoirement respectées dans la vie courante, en particulier à l'école. Ne pas insulter le voisin ou le critiquer arbitrairement, ne pas lui couper la parole, écouter ce qui est dit par les uns et les autres... D'autre part, les règles spécifiques de l'exercice en cours, qu'il devra périodiquement définir, expliquer, redéfinir, voire modifier à sa guise selon les besoins et les situations.

Pour chaque activité, un exposé rapide des règles et un schéma de déroulement peuvent être donnés, communiqués oralement ou affichés au tableau. Toutefois, il est parfois plus efficace de voir les règles au fur et à mesure de l'exercice, plutôt que de se lancer dans de longs préambules explicatifs où l'élève risque de se perdre, surtout les premières fois.

Ce n'est pas par simple souci formel que ces règles doivent être respectées, mais afin d'assurer l'effectivité de l'exercice et de produire du sens. Il est important d'être clair sur ce point particulier, car les élèves, qui vivent souvent la règle

comme une imposition arbitraire, superflue et envahissante, ne comprendront pas toujours ou mettront un certain temps à en saisir l'intérêt. Ils déclareront les règles frustrantes : « vous ne nous laissez pas parler » diront-ils, quand bien même vous leur offrez le seul cours où se tient une discussion sur toute la période. La difficulté repose ici sur le fait qu'il s'agit d'amener chacun à développer sa pensée, à prendre le temps de s'exprimer, à différer ses réactions au discours du voisin plutôt que de répondre du tac au tac, à analyser en permanence les enjeux qui surgissent à tout instant plutôt que de prendre parti immédiatement. Autant d'exigences pesant sur une parole qui se voudrait libre, spontanée, dépourvue de contrainte, mais qui en fait, anxieuse et rongée par l'inquiétude, préférerait ne pas s'écouter elle-même par crainte du doute et de l'erreur.

La temporalité est un des ingrédients essentiels de la forme. D'une part la durée globale de l'exercice : entre une heure trente et deux heures. La procédure est lente : une période d'une heure risque d'être un peu courte, mais tout dépend encore des choix de travail et des contraintes de l'enseignant. D'autre part le rythme. Quand faut-il s'appesantir sur un point particulier ? Quand faut-il passer ? Il s'agit d'évaluer en permanence l'opportunité d'une situation particulière : offre-t-elle des possibilités de développement ? Ce qui est intéressant pour un élève – surtout s'il a des difficultés – ne l'est pas nécessairement pour toute la classe, mais il n'est pas non plus question de gommer le singulier : il représente en fin de compte la forme qui s'impose à chacun. Faut-il faire des pauses ? Cela risque de créer une rupture dans la cohérence du travail, mais il est des classes où cela s'avèrera peut-être nécessaire.

Souligner les enjeux

L'enseignant souligne les arguments, il incite à structurer leur articulation et leur développement. Il s'agit d'éviter que la discussion se résume à une série de paroles plus ou moins réactives et immédiates, dont l'intérêt général se perd au fil de la discussion. Les arguments clairs ou porteurs se doivent d'être soulignés, ainsi que les problématiques clés. Cette mise en évidence peut être effectuée oralement ou par écrit, de préférence les deux. D'une part afin de garder trace de ce qui émerge, d'autre part afin d'indiquer une direction à la réflexion générale dans laquelle l'ensemble de la classe est engagé. Un tableau peut être utilisé, sur lequel les idées essentielles sont reportées, tableau rappelant les points principaux et produisant une vision globale de l'exercice. Régulièrement, l'enseignant devra s'assurer que le lien entre les divers discours est réel ou qu'il s'effectue, en demandant d'explicitier le rapport entre deux intervenants, entre une parole et une autre, etc.

S'il perçoit dans un discours donné une possibilité conceptuelle, il peut aussi questionner ce discours, afin de faire émerger plus clairement les enjeux ou la problématique. Il peut également inviter les autres participants à le faire, en leur demandant de questionner ou d'analyser le discours en question. Quoi qu'il en soit, il évitera au maximum de « compléter » par lui-même ce qui n'a pas été articulé. S'il est amené à reformuler les propos de l'élève, il le fera avec les termes mêmes du discours original. Ces précautions sont importantes car, consciem-

ment ou non, pour des raisons légitimes et d'autres qui le sont moins, l'enseignant sera tenté d'installer son propre discours à la place de celui de l'élève. « Ce que vous voulez dire... » est une expression dangereuse, car elle parle pour l'autre et provenant de l'autorité, elle risque de s'imposer de fait.

Déléguer

Au fil de l'année, l'enseignant tentera de se faire remplacer dans son travail d'animateur par un ou des élèves, ce qui aidera chacun à mieux appréhender les enjeux. Il ne devra jamais oublier que le but de l'exercice est que les élèves s'exercent le plus possible. Lorsqu'ils se lanceront à animer le débat, ils connaîtront bien des hésitations, ils essaieront d'imiter formellement l'enseignant mais ne le pourront pas, car ils ne détiennent évidemment ni expérience ni compétences comparables. Ils modifieront donc quelque peu – ou beaucoup – la procédure démontrée, afin de pallier leurs carences ou de se faciliter la tâche. Là encore, il s'agit au maximum de laisser agir de sa propre initiative l'élève-animateur, de le laisser résoudre ses propres difficultés, d'autant plus que le reste de la classe ne restera pas muet et s'empressera de lui adresser diverses remarques sur son fonctionnement. Quitte à émettre une évaluation une fois l'exercice terminé.

Évaluer

Il est difficile, ou plus inhabituel, d'évaluer un exercice collectif. D'autant plus que, la multiplicité aidant, les enjeux sont nécessairement plus variés. Néanmoins, cette exigence supplémentaire peut être considérée utile. À moins d'envisager l'atelier comme un simple brouillon, comme un préalable, une répétition ou une propédeutique, permettant par la suite à l'élève de produire un travail personnel qui sera, lui, évalué. La question est de savoir si l'atelier est un cours ou un exercice : il est en fait entre les deux, puisque enseignant comme élèves y participent.

L'évaluation peut d'ailleurs faire partie de l'exercice. Soit parce qu'un temps est réservé à la fin pour un bilan que doivent dresser les élèves, soit parce qu'un travail personnel écrit, analyse ou développement, est demandé aux élèves, conséquemment à l'atelier. Mais s'il s'agit pour l'enseignant d'évaluer en soi le travail, il devra déterminer ce qu'il cherche à obtenir au cours de l'exercice. S'agit-il d'argumenter, de problématiser, de reformuler, de conceptualiser, de questionner, de formuler ou expliquer des idées, de concevoir ou analyser des exemples ? Un processus de clarification s'impose, pour lui comme pour la classe. Clarification à partir de laquelle les progrès de la classe ou des individus seront évalués.

Comme outil d'analyse, il pourra aussi être utile pour la classe de remarquer ou noter les difficultés qui surgissent au fur et à mesure des séances. N'oublions pas que le principe même d'une pratique est de s'exercer, de voir ce qui va et ce qui ne va pas, afin d'améliorer son propre fonctionnement. Se voir et s'entendre soi-même, procéder à une analyse critique, afin de sortir d'une sorte d'immédiété du discours, où priment la sincérité, la conviction et l'opinion toute faite.

Fonctionnement de l'atelier

Comme nous l'avons déjà exprimé, il est deux craintes dont il faut se garder : la crainte de la perte de temps et la crainte de l'erreur. Une période entière sera consacrée à l'exercice, quoi qu'il arrive. Si problème il y a, il doit se résoudre de l'intérieur de la pratique, et non pas par un discours théorique de l'enseignant. Il s'agit d'une pratique lente, qui nécessite un certain temps pour sa mise en place. Pour cette raison, il est important d'y consacrer au moins une heure et demie, voire deux heures. Cela laisse le temps aux élèves de résoudre les problèmes ou de rectifier les erreurs, qui parfois sont traités non pas immédiatement, mais à retardement. Si l'enseignant souhaite introduire ses propres commentaires de fond, il attendra la fin de la période ou la période suivante. À moins qu'un point précis lui paraisse urgent à éclaircir, tout en se méfiant bien de ce sentiment d'urgence.

Pour commencer

Certains des exercices présentés sembleront assez complexes dans leurs règles et leur structure. Il est tout à fait possible pour l'enseignant, voire souhaitable, de commencer par certains aspects précis de l'exercice, quitte à le complexifier au fur et à mesure des séances. Un certain tâtonnement, une impression de difficulté ou d'échec seront inévitables, surtout pour celui qui n'a jamais pratiqué le débat en classe, moments d'hésitation qu'il s'agira de dépasser.

Afin de faciliter l'initiation, nous proposerons donc pour chaque activité des « exercices préparatoires » et des pistes utiles lors des premières séances, ou pour travailler plus précisément des parties spécifiques de l'atelier.

Aspects pratiques

Pour le travail en classe entière, la disposition optimale paraît être la formation d'un demi-cercle autour de l'animateur et du tableau. Ce dispositif permet d'éviter les apartés et les conciliabules, invitant chacun à faire face à tous, à écouter celui qui parle et à s'adresser à l'ensemble de la classe. Il met en espace le fonctionnement intellectuel qui est attendu. Néanmoins, une fois les élèves quelque peu initiés, il est aussi possible de travailler en petits groupes, chacun ayant son animateur, voire son secrétaire, l'enseignant se déplaçant entre les groupes pour vérifier le fonctionnement et l'évolution du travail.

Si cela est possible, il est en outre utile de collaborer avec un autre enseignant, d'une part pour échanger les commentaires et les ficelles, d'autre part pour inviter de temps à autre un regard extérieur et critique.

Dernier point, très important : chaque enseignant accommodera à ses besoins, à sa personnalité et à celle de sa classe le fonctionnement de l'atelier. Certains fonctionnements seront plus formels et moins fluides, certains privilégieront plus ou moins la préparation ou le travail écrit ultérieur, certains préféreront un mode établi et la familiarité à la variété. Mais quoi qu'il en soit, il s'agira de diversifier les tentatives afin d'établir des schémas qui semblent le plus opératoires possibles, les dynamiques pouvant varier énormément d'une classe à une autre.

Le questionnement mutuel est une procédure assez simple, 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.

Déroulement

Au départ

Sur un sujet donné, de préférence une question de réflexion assez ouverte, identique aux questions posées lors d'un devoir ou d'un examen, 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 développé, 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.

Exemples de questions

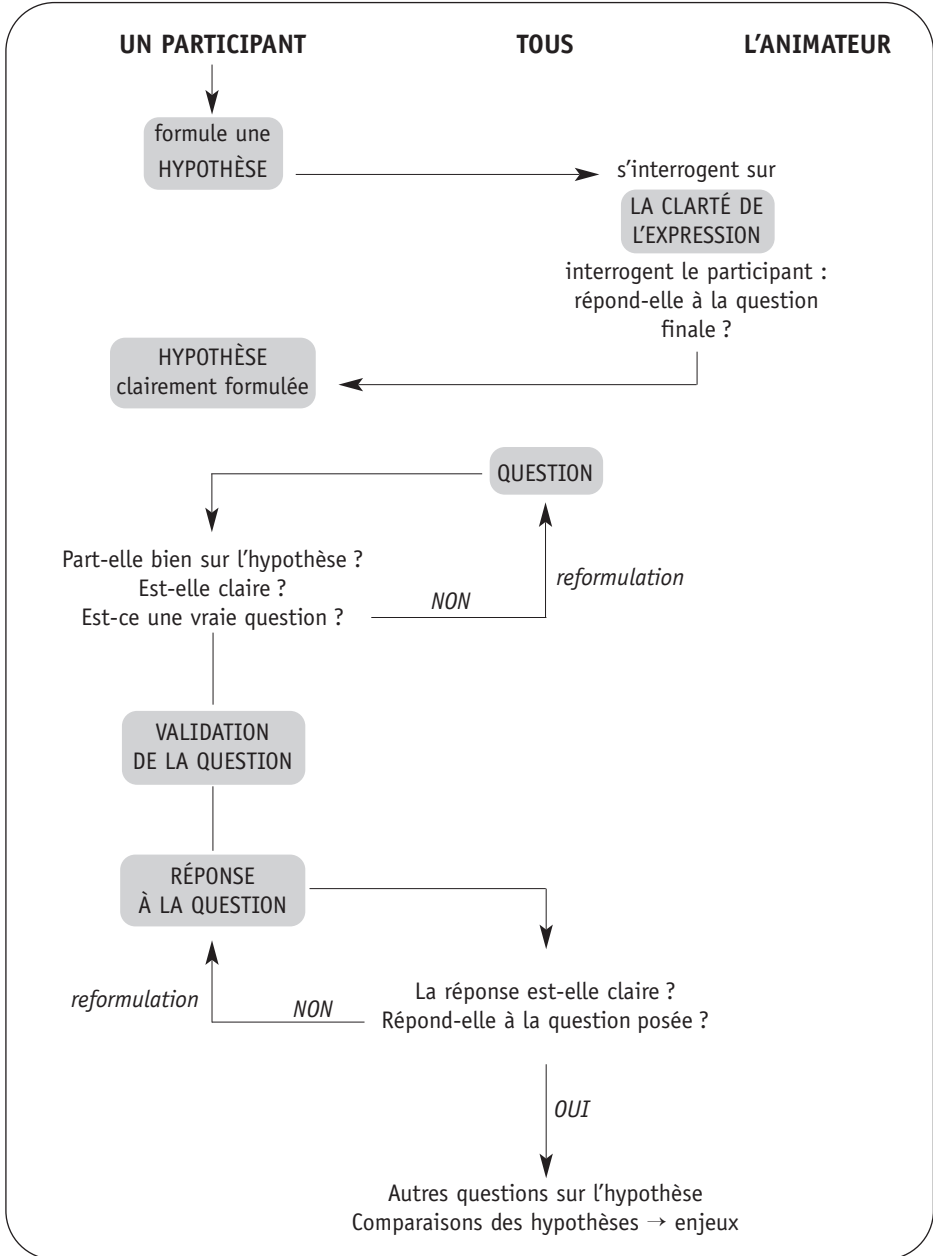
- La violence a-t-elle besoin de victimes ?
- Faut-il penser les choses avant de les vivre ?
- Est-il toujours nécessaire d'aider les autres ?
- Les mots peuvent-ils changer la vie ?
- Suffit-il de voir pour savoir ?

Formuler une hypothèse

Au début de la séance, un premier élève nommé ou volontaire présente ce que l'on baptisera une hypothèse. Ce terme d'hypothèse est important : 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 phrase maximum l'essentiel de l'hypothèse, phrase forgée par l'auteur de l'hypothèse. La contrainte de « la phrase » incarne en soi une exigence de pensée et de parole, exercice de

Schéma du questionnement mutuel



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.

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

Exemples d'hypothèses

Ces hypothèses sont formulées par des élèves et n'ont aucune prétention d'idéalité.

a) L'art peut-il mourir ?

Non, tant que chaque être exprimera son art selon sa propre perception.

Oui, il peut mourir pour les non-artistes.

Oui, l'art peut mourir parce qu'il vit en chacun de nous et nous sommes mortels.

Non, l'art n'est pas biologiquement vivant donc il ne peut pas mourir.

b) Le progrès est-il nécessaire ?

Oui, les progrès de la médecine permettent de sauver des gens.

Non, il est à l'origine de la destruction de grandes civilisations.

Oui, sinon on en serait encore au stade préhistorique.

Non, il rend les gens individualistes et égoïstes.

Questionner l'hypothèse

Une fois l'hypothèse exprimée et validée, tous sont invités à questionner son auteur. Les questions se doivent d'être de vraies questions et non des affirmations déguisées. Elles demanderont d'explicitier des points obscurs de l'hypothèse, de développer tel ou tel aspect, 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 », 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 ? Divers 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 que pense 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 initial 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, non pas à simplement accepter ou refuser ceux qui sont proposés.

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

☛ Quatrièmement : exclure toute question à laquelle l'hypothèse a déjà répondu.

☛ Cinquièmement : refuser la question hors sujet, qui n'a pas de lien explicite avec l'hypothèse exprimée.

Exemples de questions inutiles, fausses, hors sujet, et porteuses

Hypothèse : Oui, les progrès de la médecine permettent de sauver des gens.

Questions :

a) Est-ce que les progrès de la médecine permettent de sauver des gens ?

Inutile : cette question a déjà eu sa réponse.

b) N'est-il pas vrai que les médecins se trompent parfois ?

Fausse : affirmation déguisée, on sait ce que pense le questionneur.

c) Est-ce que la bombe atomique permet de sauver des gens ?

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

d) Qu'est-ce que le progrès ?

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

e) Est-ce que l'euthanasie est utile ?

Fausse question : le concept d'« euthanasie » est avancé par le questionneur.

f) Faut-il toujours sauver les gens ?

Question porteuse : elle incite à penser les limites de « sauver les gens ».

g) La médecine sauve-t-elle toujours les gens ?

Question porteuse : elle questionne la toute-puissance de la médecine.

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 le devra. Sa décision est souveraine, puisqu'il ne se sent pas à même de répondre. Il est aussi possible de prendre la classe à témoin comme jury, pour départager les protagonistes. 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 : une idée, un concept doit être avancé dans l'argument, qui permet de développer ou d'approfondir quelque peu l'hypothèse initiale.

Ensuite, l'animateur s'enquiert 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 simplement vérifier 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 il attend plus de précisions, d'une non-réponse. Si la réponse lui paraît insuffisante, il aura priorité sur ses camarades pour questionner à nouveau l'auteur. 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 à la fois de permettre le développement d'une idée, mais également de montrer les limites de cette idée, en pointant vers ses contradictions. L'auteur d'une idée sera d'ailleurs souvent surpris des conséquences de ses idées, des problèmes qu'elles posent.

Un test intéressant après l'articulation d'une réponse, surtout si elle semble en décalage avec la question, consiste 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 se rendre compte d'un problème typique lors 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.

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 une hypothèse. Néanmoins, avant de répondre aux questions qui lui seront adressées, il devra tenter de cerner les enjeux entre son hypothèse 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.

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.

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 estompés, l'intervenant se rendra compte qu'il n'a rien exprimé de fondamentalement nouveau, 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 pourra être ténue, voire insuffisante, auquel cas un participant pourra s'opposer au statut de nouveauté, objection sur laquelle chacun pourra s'exprimer ; un vote de l'assemblée tranchera 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.

Enjeux

Des hypothèses émises dans 2 b, on pourrait voir émerger les enjeux suivants :

- Les progrès de la médecine comme de toute science peuvent mener à certains abus qu'il s'agit de tenir en échec.
- Le progrès serait-il plus nécessaire dans certains domaines et moins dans d'autres ?
- Le progrès moral est nécessaire au progrès scientifique.
- L'homme doit progresser, mais comme pour tout ce qu'il fait, à ses risques et périls.

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 produire lui-même la synthèse. En ce sens, la pratique n'a pas à être en rupture avec le cours.

Selon les séances, le produit fini sera plus moins inchoatif, plus ou moins dense, plus ou moins riche. Dans l'absolu, peu importe, ils s'agit surtout 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 intéressant 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 auteurs et aux références de manière plus réelle ; en outre, cela démystifie la matière enseignée.

Pistes

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

- ✎ À la question initiale, chaque élève doit rédiger trois réponses différentes.
- ✎ Pour une hypothèse donnée, chaque élève doit rédiger trois questions différentes. 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.

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'installera ensuite afin de discuter de 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.

Ce peut être une réponse personnelle ou la citation d'un auteur. 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'accomplit 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 de fait, et l'enseignant n'a pas à attendre que se lève une main « courageuse ».

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 base 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.

Déroulement

Au départ

Un texte court (une page ou deux) est distribué à l'avance aux participants. Texte d'auteur (philosophique, littéraire, journalistique ou autre), texte d'enseignant ou texte d'élève (selon la nature du texte, les enjeux et le travail ne seront peut-être plus tout à fait les mêmes.) Les participants doivent le lire et y réfléchir, sans nécessairement connaître le nom de l'auteur, ni connaître son œuvre et sa période, 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.

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 n'est pas indispensable, elle peut même être gênante si le texte est un peu long, mais elle peut offrir une bonne mise en condition.

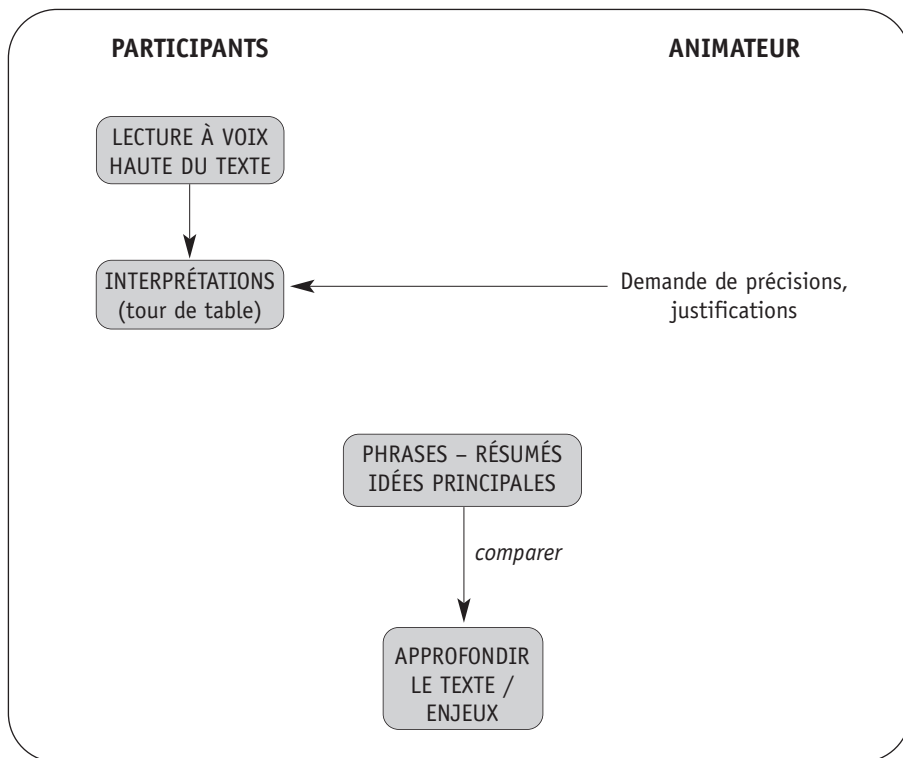
S'ensuit un tour de table, systématique ou non, où l'on entendra naturellement un certain nombre d'interprétations possibles – et impossibles – du texte. Lors de cet exercice, l'enseignant devra courageusement retenir ses envies de bondir dès qu'il remarquera des erreurs de lecture ou de grossiers contresens. Car l'erreur doit s'exprimer sans crainte de représailles, à l'instar de l'opinion qui sans cela ne pourrait jamais être 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, plutôt que de se poser de véritables questions.

L'enseignant se doit, comme pour tout débat formalisé, de devenir un animateur, même si ce mot 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 particulier 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.

Schéma du travail sur texte



– Il reformulera parfois ou il 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.

– Il 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, afin de faire émerger les aspects les plus contradictoires du processus en cours. Présentée comme un jeu, cette situation devrait titiller quelque peu les participants.

Hypothèses et enjeux

Travail sur le Mythe de la caverne de Platon

Hypothèses :

a) Il existe une vérité au-delà des apparences.

« À la fin, je pense, ce serait le soleil, non dans les eaux, ni ses images reflétées que quelque autre point, mais le soleil lui-même dans son propre séjour qu'il pourrait regarder et contempler tel qu'il est. »

b) Il est difficile d'accéder à la vérité.

« Si on le [celui qui sort de la caverne] forçait à voir la lumière même, ne crois-tu pas que les yeux lui feraient mal et qu'il se déroberait et retournerait aux choses qu'il peut regarder ? »

c) Celui qui connaît la vérité sera toujours rejeté par les autres.

« Ne prêterait-il [celui qui a vu la lumière] pas à rire et ne diraient-ils [ceux qui sont restés dans l'obscurité] pas de lui que, pour être monté là-haut, il en est revenu les yeux gâtés... »

Enjeux :

L'important, est-ce que le fait qu'il y ait une vérité, que l'on puisse y accéder ou que l'on puisse la communiquer ?

L'enseignant pourra à ce sujet inciter 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 du questionnement. 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 adultes, plus anxieux et plus imitoyables.

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 puisse sans doute avoir déjà commencé, puisque divers 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 probléma-

tiques : 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, 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, en 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. Cela invite l'élève à discriminer les idées et à hiérarchiser sa propre pensée, à séparer le primordial de l'accessoire. Ces différentes phrases, ainsi que la citation qui les soutient seront inscrites au tableau et comparées entre elles, débattues, afin de cerner les différents enjeux d'interprétation.

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 pourra susciter 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.

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 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.

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, du haut de sa chaire. 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'avérera 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, il trouvera l'occasion de rectifier un certain nombre de points qui lui paraissent indispensables à la bonne compréhension du texte et de l'auteur étudiés. Il peut ici introduire une sorte de petit cours magistral, qui s'effectuera dans une ambiance beaucoup plus propice à l'écoute et à l'appropriation des auditeurs. 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, de son époque, des courants qui l'ont influencé, 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'éléments en fin de session, qui remettront les choses en perspective et serviront de conclusion à cette lecture réflexion.

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 ses choix.
- ✎ Pour une hypothèse donnée de lecture, chaque élève doit produire par écrit trois questions ou objections différentes. 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.

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 doit interroger la réponse proposée ou lui proposer 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'installera ensuite afin de discuter de quelques copies, ou bien l'enseignant produira 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 doit poser 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 ».

Dans le travail scolaire, qu'il soit dissertation, analyse ou discussion, 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 pourrait 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.

Déroulement

Comme pour une dissertation ou 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 pourra être 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.

Mentionnons aussi que cet exercice peut nécessiter plus de temps que d'autres à réaliser, il pourra donc s'étaler sur plus d'une séance. On peut aussi se consacrer uniquement à certains aspects du travail.

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'hypothèses, 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.

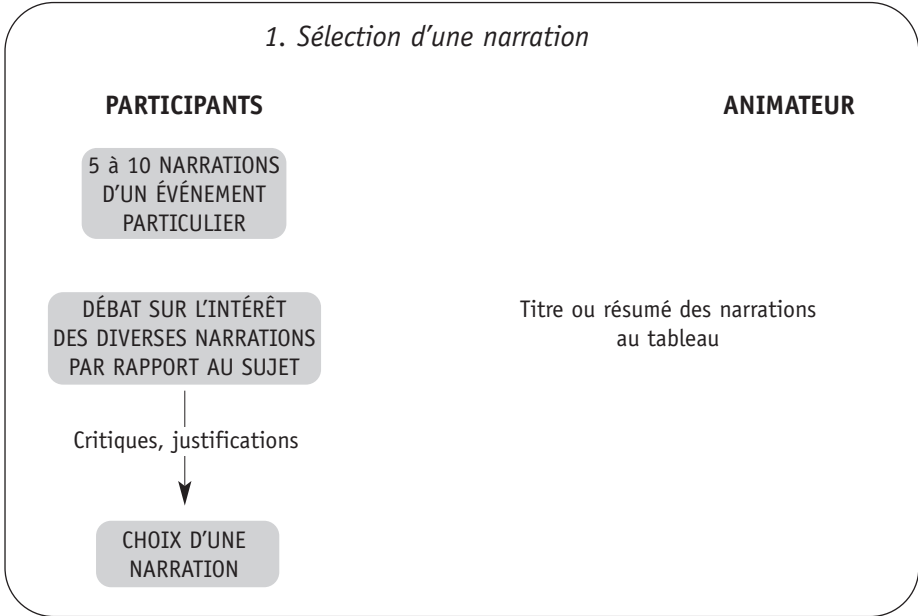
Le travail à effectuer se porte sur les points suivants : approfondir une question en citant des exemples, analyser ces exemples, produire des idées, les articuler précisément et clairement, produire des questions subsidiaires et y répondre, écouter l'autre, assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel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

Produire des narrations

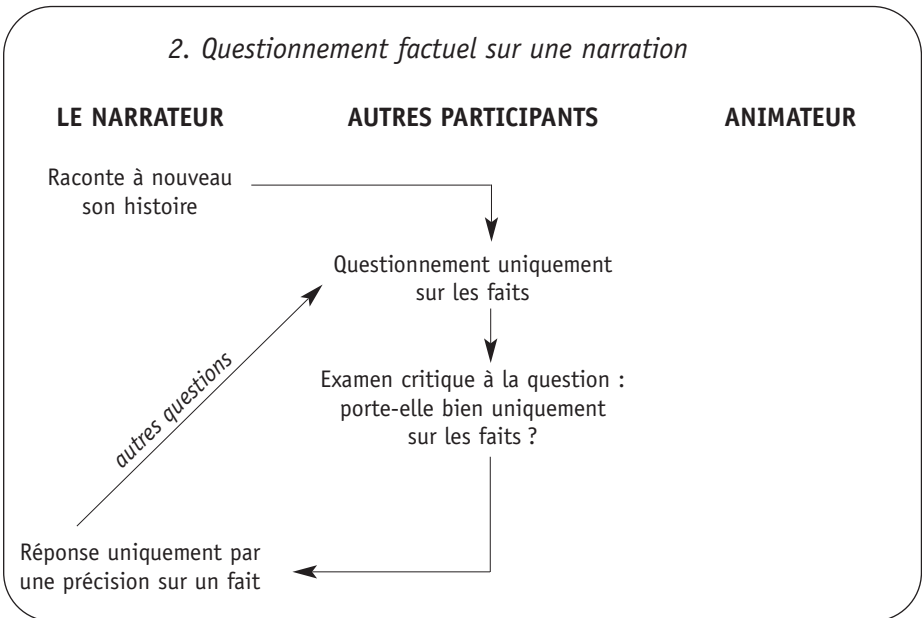
Une fois le sujet choisi, tous les participants seront invités à produire une narration censée illustrer le sujet. En gros, une narration doit relater un événement particulier. Pour différentes raisons, l'exemple se présentera toujours sous la forme d'un cas spécifique. Le principal avantage de cette 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 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... ».

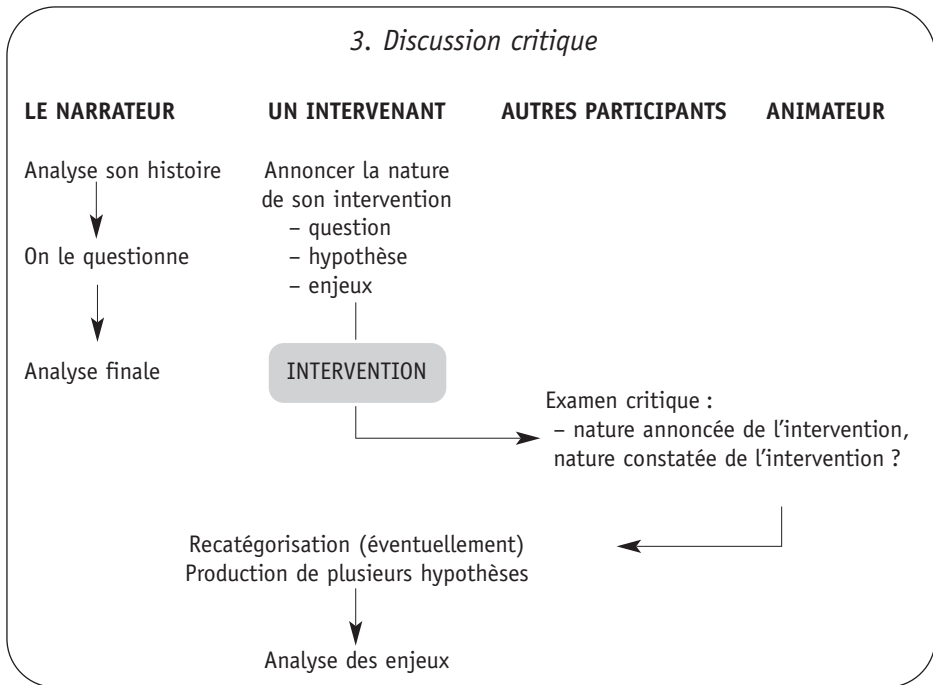
Schéma de l'exercice de la narration

1. Sélection d'une narration



2. Questionnement factuel sur une narration





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 dans la mesure du possible, 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 se justifier, 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, un événement vécu par une tierce personne connue directement ou indirectement, une fiction tirée d'un ouvrage ou d'un film, ou des circonstances complètement inventées par leur auteur. D'ailleurs le narrateur n'aura pas à annoncer l'origine ou la nature de sa narration, 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 connue. De la même manière, précifions 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 diverses narrations. Doute émanant tant de l'animateur que des participants eux-mêmes. Par expérience, 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.

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 résumé. La classe devra choisir laquelle d'entre elles correspond le mieux au sujet en question, laquelle 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 pourra choisir 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. Pour mieux illustrer l'enjeu, il leur sera demandé quelle histoire ils raconteraient à un enfant afin de lui faire saisir les enjeux du thème à traiter. 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, ce que l'on pourrait nommer travailler la méta-narration.

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 devra 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'instaure 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. 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.

Avant de s'exprimer, tout intervenant devra annoncer la nature de son intervention : question, hypothèse ou enjeux. 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'expri-

me 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, le flux de conscience ou la pensée associative doivent 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.

Exemples de narration, analyses et enjeux

Question : La transformation du monde passe-t-elle par la transformation de soi ?

Narrations :

a) Je ne m'entendais pas très bien avec ma sœur quand nous étions petites, mais en vieillissant nous nous entendons bien.

Analyse 1 : avec l'âge, j'ai changé et je m'entends bien avec ma sœur

Analyse 2 : avec l'âge, ma sœur a changé et je m'entends bien avec elle.

b) Avant, je ne m'intéressais pas beaucoup aux autres. Un jour, je suis tombée malade, je me suis retrouvée à l'hôpital assez longtemps. J'ai rencontré des gens avec de graves problèmes, qui pourtant aidaient les autres. Depuis, j'ai beaucoup changé : je suis plus sociable.

Analyse 1 : Ma maladie m'a transformée et depuis je m'intéresse aux autres.

Analyse 2 : Ma maladie m'a transformée, je m'intéresse aux autres, mais cela n'implique pas que je transforme le monde.

c) Ma mère s'était fait licencier de son travail, elle ne trouvait pas d'autre emploi ; elle se laissait aller, elle était déprimée. Puis elle s'est décidée à se prendre en charge : elle a fait des stages, elle a pris soin d'elle-même, de son apparence, et elle a fini par trouver un autre emploi.

Analyse 1 : Ma mère a décidé de changer et son environnement a changé.

Analyse 2 : Ma mère a changé à cause de son environnement : d'abord en perdant son emploi, ensuite parce qu'elle n'en trouvait pas d'autre.

Enjeux :

Qu'est-ce qui change d'abord, nous ou le monde ? Le changement de l'un provoque-t-il nécessairement le changement de l'autre ? Changeons-nous de nous-même, ou est-ce le monde qui nous change ?

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.

Les enjeux

Les distinctions entre les types de discours ne sont pas purement formelles, elles incarnent des différences substantielles quant à leur fond et à 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. 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 l'opposition entre des présupposés objectifs ou subjectifs, matérialistes ou idéalistes, métaphysiques ou politiques, entre différentes visions de l'homme ou de la société. 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 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 intellectuels. 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 de « 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 de manière différente 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.

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 trois 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, qui permet de répondre à la question initiale. Chacun passe ensuite sa feuille à son voisin, qui doit interroger l'exemple ou l'analyse proposés ou émettre une autre 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 concordantes ? Le sujet est-il traité ?

Une discussion plénière s'installera 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 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, et l'enseignant n'a pas à attendre que se lève une main « courageuse ».

Le présent exercice porte plus directement que d'autres à l'abstraction. En ce sens, il est peut-être plus formellement philosophique. Il invite les participants à décoder une question plutôt qu'à y répondre. Il n'exclut pas les réponses en tant que telles, mais les produit indirectement, les utilisant comme outil de vérification ou les laissant à l'état implicite. En même temps, il invite l'élève à réfléchir sur les possibilités d'interprétation d'une question. Trop souvent, dans un devoir ou lors d'un examen, le sens de la question posée est mal perçu, ou envisagé de manière partielle ou réduite. Il s'agit donc de s'exercer à la lecture d'une question en creusant les présupposés de son articulation, le sens des termes utilisés, les problématiques qui en constituent la substance.

Déroulement

Comme lors d'exercices précédents, une question est posée. Mais plutôt que de répondre à la question, il s'agit de questionner la teneur de cette question. Quelle question faudrait-il se poser à propos d'une question spécifique afin de pouvoir y répondre ?

Par exemple, pour répondre à la question « puis-je aller de Paris à Orléans en une heure ? », il est utile ou nécessaire de se demander « par quel moyen de transport ? », ou bien « quel est mon budget ? », ou encore « est-ce à l'heure des embouteillages ? ».

Tout correcteur connaît ce défaut de l'élève qui, sans s'en rendre compte, prend pour acquis tel ou tel aspect d'une question, sans que rien dans la formulation ne l'autorise à une telle interprétation. Aussi cet exercice offre-t-il l'occasion de réfléchir sur les différentes manières de lire une question, afin de la problématiser, de la conceptualiser et de l'extraire de sa plate évidence.

Questions et enjeux

Question initiale : Est-il toujours nécessaire d'aider les autres ?

Questions préalables

a) Aider, est-ce toujours aider ?

Analyse : problématisation de « aider », est-ce toujours un acte, un faire, ou parfois aussi un laisser-faire ?

b) Pour qui est-ce nécessaire d'aider les autres ?

Analyse : problématisation de « nécessaire », en questionnant la nature du destinataire ; nécessaire à celui qui aide, pour se sentir bien par exemple, ou à celui qui est aidé, qui en aurait besoin ?

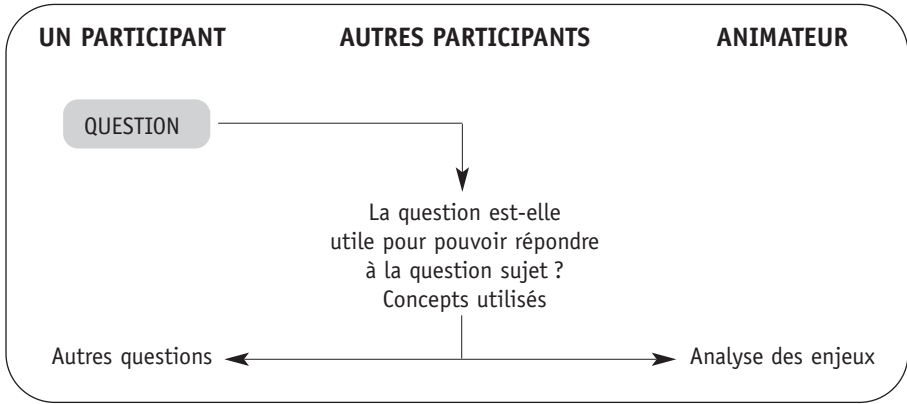
c) Quelle est la nature de la nécessité ?

Analyse : problématisation de « nécessaire » en questionnant sa nature ; par exemple elle peut être morale, sociale ou utilitaire.

d) Veut-on être aidé par les autres ?

Analyse : problématisation de « les autres » ; le vouloir de ceux qui sont « aidés » entre-t-il en ligne de compte, conservent-ils leur autonomie ?

Schéma de l'activité questionner la question



Un premier élève doit donc poser une question, sans autre forme de commentaire. Tous sont invités alors à déterminer si la question est utile ou non, cette déclaration d'utilité ou d'inutilité devant naturellement être justifiée. Seront utiles les questions qui selon leur réponse modifieront ou préciseront substantiellement le sens de la question initiale.

Ainsi, pour l'exemple précité, à la question du moyen de transport, répondre « voiture » ou « bicyclette » précise et restreint le sens de la première question, tout en restant dans son cadre initial. Cela se vérifie entre autres par le fait important que la réponse peut être « oui » dans le premier cas, mais définitivement « non » dans le second.

On remarquera que les réponses sont utilisées ici uniquement comme outil de vérification d'un concept, et non pas comme acte de foi, du fait qu'elles sont déjà couplées, produites par une sorte d'antinomie.

Vérifier

Cet exercice utilise le principe de l'expérience cruciale, d'après Francis Bacon, cette expérience en croix qui consiste à poser une alternative et à vérifier la validité des deux chemins offerts, voire à proposer un choix multiple. L'image contenue par cette expression pourra d'ailleurs être utilisée avec les élèves : il s'agit de retourner à la croisée des chemins, avant d'avoir opté pour une voie spécifique en accordant un sens particulier ou restreint à la question. Cela rend pour eux plus explicite et visible la notion de présupposé, car certaines questions formulées par les uns surprendront nécessairement les autres, pour qui cette question ne se posait certainement pas.

Lors de la discussion sur l'utilité ou l'inutilité, les avis seront souvent très partagés. Certains élèves trouveront absurdes, redondantes ou hors sujet les questions de leur voisin. D'autres les trouveront utiles ou appropriées. Chacun devra expliciter et justifier son jugement, afin d'en examiner la légitimité. Les argu-

ments seront alors comparés, un débat contradictoire s'installera sur lequel la classe devra en fin de compte trancher, par le biais d'un vote à la majorité. L'auteur de la question justifiera son utilisation après tous les autres, à moins que, convaincu par divers arguments, il n'ait abandonné sa question. Toutefois l'animateur, dans la mesure où il pense que la question a été délaissée un peu trop rapidement, peut demander à l'auteur d'expliquer malgré cela la raison de son choix initial.

Résumé

« Questionner la question » est un exercice collectif qui consiste à creuser en commun une question donnée en proposant des questions préalables qui permettent de problématiser la question initiale, à vérifier la pertinence de ces nouvelles questions, en les mettant à l'épreuve grâce à des interrogations et des analyses, et en comparant ces diverses questions pour en extraire les enjeux plus fondamentaux.

Le travail à effectuer se porte sur les points suivants : approfondir une question, produire des concepts sous forme de question 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.

Un aspect porteur de la discussion, à propos de l'utilité des questions posées, est d'obliger l'élève à saisir le lien logique ou génésique entre la question initiale et les questions annexes. En effet, on observe une nette tendance coutumière à accepter ou refuser une question selon l'intérêt qu'on lui porte de manière générale, tendance qui montre bien comment opèrent les glissements et les réductions de sens. Tandis que dans l'exercice de « questionner la question », il faut montrer et vérifier non pas si la question secondaire a de l'intérêt en soi, mais si cet intérêt entraîne une quelconque conséquence sur la question initiale. Cette mise à l'épreuve surprendra plus d'un participant, qui se rendra compte parfois que les différentes réponses possibles à la question seconde ne modifient en rien le sens de la question initiale, les réponses apportées à cette question ne variant guère.

Par exemple, si à la question « puis-je aller de Paris à Orléans en une heure ? », je demande « ai-je besoin d'aller à Orléans ? », cette dernière question, quelles qu'en soient les réponses, n'a aucune conséquence sur la première. Elle n'a donc aucun lien logique avec elle.

Justifier

Toutefois une mise en garde importante doit être adressée à l'enseignant. Ce n'est pas tellement la question en soi, telle que formulée abruptement, qui aura un intérêt ou pas, mais l'explication qui lui est attachée. En effet, une question peut être utile et nul ne sait expliquer pourquoi, de même qu'elle peut être inutile sans que son inutilité ne devienne manifeste. Les arguments seront parfois subtils, et l'enseignant pourra lui aussi être surpris par un lien logique qui ne lui sautait pas aux yeux.

Les questions du type « qu'est-ce que... ? » devraient préférablement être prohibées. D'une part, parce qu'elles sont trop faciles : on peut sans se fouter

poser cette question au sujet de chacun des termes de la question initiale. D'autre part, elles demandent une définition abstraite au lieu de poser une alternative qui puisse servir d'opérateur conceptuel. Pour l'exemple donné, la question utile formulée propose le concept de « moyen de transport » comme opérateur pouvant modifier le sens de la question initiale. Ainsi le questionneur s'engage dans la réflexion en fournissant un outil, au lieu de passivement se cantonner à un « qu'est-ce que... ? » qui n'apporte strictement rien. Or la difficulté des élèves repose souvent sur le manque d'habitude à fournir des pistes d'interprétation et de réflexion sur un problème donné.

Au fur et à mesure de l'exercice, quelques questions sont ainsi produites. Il est aussi possible de comparer les divers opérateurs conceptuels ainsi fournis, en entrant dans une métadiscussion. Ceci permet de récapituler les modes par lesquels le sens de la question initiale peut varier, et envisager comment ces modes sont utilisables en d'autres circonstances. Pour cela, l'enseignant pourra à cette occasion ou lors de la séance suivante commenter le résultat, voire effectuer des rapprochements avec des auteurs et des éléments du programme.

Pistes

En guise de préliminaires, un exercice court peut être proposé.

- ✎ Pour approfondir la question initiale, chaque élève doit rédiger trois questions préalables et différentes, puis analyser les enjeux soulevés par ces questions.

- ✎ **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 poser une question préalable, sur une feuille volante, en soulignant le concept (mot clé) utilisé dans sa question. Chacun passe ensuite sa feuille à son voisin, qui doit déterminer si la question proposée est pertinente ou non pour le sujet, argument à l'appui. L'élève reprend sa feuille, afin de commenter l'analyse fournie. Un deuxième voisin reçoit la copie et la commente aussi. 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 : sa question a-t-elle changé ? L'a-t-il abandonnée ? A-t-elle été précisée ? Quelle est la nature du changement ? Réponses, objections et questions concordent-elles ? La question initiale est-elle approfondie ou problématisée ?

Une discussion plénière s'installera 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 question écrite afin d'interroger la question initiale.

Un tour de table est effectué, où chaque élève lit sa réponse. Chacun doit analyser la question d'un camarade, qu'il choisit lui-même, en déterminant sa pertinence. Le travail sur les questions et les analyses s'effectue ensuite oralement, un élève à la fois, sans oublier de mentionner leurs enjeux soulevés.

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 ».

Comment corriger les copies d'élèves lorsqu'il s'agit d'un travail d'analyse ou de réflexion ? D'une part, par quelques commentaires dans la marge de chaque copie. Commentaires individuels qui exigent beaucoup de temps de la part de l'enseignant, qui ne peuvent donc être que relativement laconiques et ne sont pas toujours compris par l'élève. D'autre part, par un corrigé type, qui a le défaut de ne pas réellement traiter les difficultés d'articulation et de conceptualisation des élèves. Afin d'adresser ce problème, l'exercice de correction mutuelle propose d'ériger la correction de copie au statut d'exercice en soi, effectué collectivement, par classe entière ou par petits groupes. Mise à part une meilleure compréhension de la correction, ceci permet d'extraire la notation de la vision arbitraire, subjective ou injuste que les élèves peuvent en avoir. L'élaboration du jugement est de fait introduite comme partie intégrante de la formation de l'élève, au lieu d'un acte extérieur et mystérieux. Plutôt que d'en rester à une simple note, dont la valeur l'obsède, l'élève est initié au processus même de l'évaluation, situation plus productive et nettement moins infantilisante.

Déroulement

Comme pour les exercices précédents, l'enseignant fonctionne ici en creux, et non en plein, car il doit amener les élèves à se forger leur jugement personnel et établir des critères, en faisant fi de son opinion éduquée, du moins dans un premier temps. Les élèves seront d'ailleurs surpris, voire mal à l'aise, face à cette absence de prise de position de la part de leur professeur. Ils émettront sans doute des réserves, parfois violentes, lorsqu'il leur sera demandé d'évaluer la copie d'un de leurs camarades, de surcroît en public. « Nous ne sommes pas formés à cela » diront-ils de manière naïve, ou bien « ce n'est pas notre rôle que de juger les copies ». Plus que pour d'autres exercices, il faudra un certain doigté de la part de l'enseignant pour leur faire jouer ce rôle d'apprenti correcteur. Il sera nécessaire de rappeler que lors d'un examen, chaque élève est seul, et qu'il doit pouvoir de lui-même évaluer sa propre copie afin de rectifier le tir et de modifier ce qui doit l'être au cours de la relecture.

Résumé

La correction mutuelle est un exercice collectif qui consiste à évaluer en commun un travail donné, en proposant des analyses sous forme d'hypothèses, en les développant ou en les modifiant grâce à des interrogations ou des objections 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 lecture, produire des critiques et des critères d'évaluation, 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.

Voici en gros un des principes de fonctionnement. Prendre une copie d'élève, sur laquelle n'apparaît aucune correction. Elle peut être celle d'un élève de la classe ou d'une autre classe, anonyme ou pas. Cet exercice peut d'ailleurs s'effectuer à peu près sur n'importe quel type de travail, dans n'importe quelle matière.

En distribuer la photocopie aux élèves (si possible la retaper sur ordinateur pour plus de lisibilité), tout en ayant avec soi la même copie, déjà corrigée. Leur expliquer qu'ils doivent en apprécier le contenu. Cela les gênera au début, surtout dans certaines classes où parler de l'autre en public est presque tabou. Mais peu à peu les langues se délieront, et au fur et à mesure de la discussion, ou des discussions, le niveau d'analyse s'affinera.

Poser de temps à autre diverses questions, sans avoir l'air d'émettre son opinion de professeur – ce qui n'est pas très facile – afin de créer une tension et donner plus de substance au débat. On ne saura manquer de constater où en sont les élèves à propos de leur compréhension de ce qu'est une dissertation ou autre exercice.

Lorsque la discussion semble avoir assez duré et que l'on a relativement fait le tour de la copie, chacun à tour de rôle, en se préparant par écrit – en quelques minutes – ou directement à l'oral, attribue une note et la justifie par un commentaire général de la copie.

L'enseignant lit finalement sa propre correction, formule ses commentaires, qu'il s'agit de comparer à ceux des élèves, de même que sa note, qui sera comparée à la moyenne octroyée par la classe. On observera que la différence n'est en général pas totalement aberrante, et si elle l'est, l'enseignant sait au moins ce qu'il lui reste à faire. On peut ensuite passer à une autre copie.

En classe entière, travailler deux à quatre copies en une session de deux heures semble être le but adéquat. Il s'agit donc de choisir les copies en fonction de leur intérêt pédagogique, en sachant que l'on ne peut faire toute la classe de cette manière : ce serait absurde. Ce n'est pas la quantité qui prime ici. Il s'agit surtout pour l'élève d'apprendre à corriger, plutôt que d'être toujours corrigé. Le « demi-tour de cheville » mental que cela implique chez lui est important, pour plusieurs raisons qui peuvent aisément être imaginées. Ne serait-ce que le responsabiliser face à lui-même en combattant l'infantilisme lié à l'attente permanente de la note du professeur, sorte de « Tac au Tac » scolaire.

Un travail d'analyse générale de la séance, afin de mettre au jour les problèmes principaux, peut aussi s'avérer utile. Soit en demandant aux élèves d'effectuer ce récapitulatif, soit en le réalisant soi-même, dans la foulée ou la fois suivante.

L'exercice peut aussi se réaliser en demi-groupe, ou en petits groupes de trois ou quatre. Dans ce type de fonctionnement, chaque groupe doit avoir un animateur qui se charge d'organiser le travail, l'enseignant devant passer d'un groupe à l'autre afin de superviser le fonctionnement. Plusieurs groupes peuvent même étudier les mêmes copies, afin de comparer leurs analyses en séances plénières. Mais avant d'accorder ainsi plus de responsabilité aux élèves, il vaut mieux que l'enseignant ait déjà montré lui-même comment pratiquer ce type d'exercice. De la même manière, il est possible d'alterner l'animation des élèves et celle de l'enseignant, afin de rappeler certaines règles élémentaires, liées à un fonctionnement plus structuré.

Dans la même veine, il est aussi productif de donner à chaque élève une copie à corriger à la maison, ou d'organiser la correction par petits groupes de travail, forme plus stimulante. Cette préparation, qui incite l'élève à une certaine autonomie, servira de base au travail ultérieur en classe.

Autre exercice complémentaire : demander aux élèves de refaire le travail corrigé en incorporant les commentaires apportés durant les séances de travail.

La correction de travail en classe, dans la mesure où elle tient compte des erreurs ou lacunes trouvées dans les copies d'élèves, est nécessaire. Il est crucial de montrer plus précisément aux élèves ce que l'on attend d'eux. N'est-ce pas l'esprit même de toute correction d'exercice que de se définir par rapport à cela ? Il s'agit de rectifier, d'améliorer, pas simplement d'évaluer. Ne pas travailler la correction, c'est nourrir la suspicion de partialité dans l'esprit des élèves. « Je suis un incompris. Je méritais mieux que cela. » Quel enseignant ne souhaiterait pouvoir travailler au corps une telle idée ?

Pistes

En guise de préliminaires, un exercice court peut être proposé.

- ✎ La copie d'un élève est distribuée. Chaque élève doit l'évaluer au moyen de trois critères spécifiques, qu'il doit déterminer par lui-même ou qui sont proposés à l'avance par l'enseignant, ou une combinaison des deux.

- ✎ **Un exercice par écrit, plus complet**, peut être proposé en guise d'initiation ou de complément à ce type d'atelier.

La copie d'un élève est distribuée par l'enseignant, chaque élève doit en produire par écrit une évaluation argumentée sur une feuille volante. On peut déterminer arbitrairement un nombre de remarques imposées, choisies pour leur importance (trois ou quatre) afin de concentrer l'analyse. Chacun passe ensuite sa feuille à son voisin, qui doit commenter l'analyse proposée. L'élève reprend sa feuille et répond aux commentaires. Un deuxième voisin commente l'analyse 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 analyse a-t-elle changé ? A-t-elle été précisée ? Quelle est la nature du changement ? Quels sont les enjeux de la discussion ?

Une discussion plénière s'installera ensuite afin de discuter quelques analyses, ou bien l'enseignant produira lui-même quelques commentaires d'analyse.

- ✎ **Autre exercice, écrit ou oral** : chaque élève produit une analyse écrite d'une copie donnée.

Un tour de table est effectué où chaque élève lit son analyse. Chacun doit commenter l'analyse d'un camarade, qu'il choisit lui-même. Le travail sur s'effectue ensuite oralement, un élève à la fois. Ou bien chacun est invité à choisir deux analyses qui paraissent s'opposer, afin de les comparer et de déterminer 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 ».

Un certain nombre de difficultés surgissent lorsque l'enseignant se lance dans de tels exercices, en particulier lorsqu'il démarre dans la profession, ou lorsqu'il n'a pas l'habitude de discuter avec ses élèves, situation fréquente. N'oublions pas non plus que la majorité des élèves, installés depuis des années dans le confort du cours magistral, ne sont pas non plus initiés à une culture de discussion. Ce qui explique les réactions parfois craintives ou hostiles qu'ils manifesteront envers ces exercices.

Nous recenserons dans ce dernier chapitre les principaux problèmes, ceux qui tendent invariablement à émerger. Nous proposerons quelques solutions qui pourront aider à mettre en place de telles pratiques. Néanmoins, rien ne remplacera jamais la créativité de l'enseignant, son sens de l'innovation, d'autant plus que selon les tempéraments, divers chemins seront utilisés pour résoudre les divers problèmes.

Les élèves ne parlent pas

Ce peut être par timidité, par peur d'être jugé, ou bien par inertie, par un simple refus de s'engager activement dans le processus d'apprentissage ; raisons pouvant se combiner et se nourrir mutuellement. Quoi qu'il en soit, ce silence peut constituer, surtout s'il se propage, un véritable mur de pierre.

Une règle d'or : ne pas s'effrayer du silence. Surtout, ne pas chercher coûte que coûte à le combler, en parlant, parlant, parlant, comme si cela allait déclencher quelque chose chez les élèves : cette voie est un échec assuré. Ne pas hésiter à jouer la carte du silence : le laisser peser sur la classe, pour en faire vibrer un instant l'absurdité ; rien de tel pour faire cogiter. Relancer de temps à autre, par une simple petite phrase. Puis interpellier un élève en particulier, ou un autre. Si vraiment rien ne vient, demander à toute la classe de prendre un bout de papier, pour répondre à la question, en trois ou quatre lignes, en trois ou quatre minutes. Après cela, la plupart des élèves auront devant eux une première idée, qu'il suffira de lire à haute voix. Cette alternance de parole et de « petits bouts de papier » devrait suffire à engager le processus. L'écrit peut de toute façon jouer un rôle permanent au sein ou en parallèle à ces exercices, comme complément, comme approfondissement, comme palliatif.

Un problème se posera nécessairement, même dans une classe où le débat se passe bien : les élèves timides, ceux qui ne prennent jamais la parole. Pour éviter de les solliciter en permanence, il est possible d'organiser régulièrement le quart d'heure des « muets », où seuls ceux qui n'ont encore rien dit peuvent prendre la parole. Au cours de l'année, ce club devrait se réduire, les élèves préférant intervenir lorsque la discussion les inspire, lorsqu'ils se sentent un peu plus en confiance.

De manière générale, animer la discussion est un processus d'oscillation permanente entre le volontariat, l'appel au volontariat et le recours à l'obligation. Certes le volontariat est plus porteur, mais il ne faut pas hésiter à recourir à des moyens plus coercitifs, en restant conscient qu'il ne faut pas abuser de cette voie : elle est aussi un piège. L'important est de créer un climat à la fois de

confiance et de stimulation intellectuelle, où l'expression individuelle surgira naturellement. Il s'agit de simultanément dramatiser la discussion, pour en faire percevoir les enjeux et susciter les « vocations », et la dédramatiser, pour ne pas qu'elle oppresse les participants, pour que la parole émerge assez librement et naturellement. L'humour reste une épidurale très efficace pour faciliter l'accouchement.

Le débat d'opinions

À l'instar des adultes, les élèves ont leurs opinions, et ils y croient. Pas plus que les adultes ils ne supportent de ne pas avoir raison, même face à une quelconque autorité. Le sens de l'honneur rôde en permanence. De surcroît, l'autorité de l'enseignant est fatigante, agaçante ou insupportable, et l'adolescence un âge difficile. Le mur du silence peut également être ou devenir soudain le mur de la cacophonie.

Pour éviter cela, l'enseignant doit se cantonner au maximum à son rôle d'arbitre, extérieur au débat, dont la fonction suffisamment difficile est de canaliser et structurer la discussion. D'ailleurs, dès que l'on tente d'installer les moindres règles, le spectre de la censure surgit déjà « vous ne nous laissez pas parler ! », même si votre atelier est le seul lieu où les élèves ont accès à la parole. Pour l'enseignant, prendre parti risque de trop facilement polariser le débat entre « vous et nous », entre les « jeunes » et le « vieux ». Beaucoup s'exprimeront alors, mais de la manière la plus primaire du monde. Il s'agit donc d'amener les élèves à débattre entre eux, en dépit des lenteurs insupportables et des « bourdes » apparentes, qu'il ne faut surtout pas rectifier sur le moment. Il est parfois besoin de calmer la discussion, pour revenir à un fonctionnement d'atelier. Certains élèves désirent ardemment raconter tout ce qu'ils ont à dire, sans toujours réaliser que ce n'est pas le nombre « d'idées » exprimées qui compte, mais leur qualité, leur analyse, et surtout ce que l'on en fait. L'enjeu important consiste à transformer sa conception de la parole : elle n'est pas ici un dévouement, mais un outil de travail.

Comme tout le monde, l'élève qui parle souhaite avant tout s'exprimer. Il n'a guère de souci pédagogique : il n'est pas un enseignant. Certes il préfère être compris, mais il souhaite surtout ne pas regarder en face l'incompréhension qui accueille ses propos, qui le renvoie douloureusement à l'insuffisance et à l'obscurité de sa pensée. En l'obligeant à cette vérification, en lui demandant de clarifier ses propos, il se sentira parfois agressé et il réagira en fonction de cette perception, proportionnellement à sa susceptibilité naturelle. Pour traiter ce problème, autant intellectuel qu'émotionnel, il s'agit d'éduquer l'élève, dans le rapport qu'il entretient avec sa propre parole. Ne pas y investir son identité, ne pas se soucier de l'apparence, ne pas tenter d'avoir raison coûte que coûte, accepter d'entendre le désaccord de l'autre et pouvoir lui donner raison, etc. Cela s'apprend. Mais cet apprentissage de la distanciation représente peut-être aussi un défi pour l'enseignant.

Pour l'élève qui se cramponne systématiquement à ses opinions, il existe une technique intéressante. Il suffit de lui demander de prendre lui-même le contrepied de ses propres idées. « Quel est le meilleur argument que vous pourriez avancer comme objection à votre hypothèse ? » Il apprendra ainsi à dialectiser et relativiser sa propre pensée, sans se sentir humilié.

Nous n'avancons pas

L'aspect le plus troublant pour les élèves, est l'incertitude face aux diverses paroles entendues. « Mais que faut-il noter ? » Ce souci touche en particulier les « bons élèves », ceux qui restent très scolaires, ceux que l'atelier dérange parce qu'il semble bouleverser les références et processus habituels. Normalement, pas besoin de se poser trop de questions : tout ce que le professeur énonce est bon à prendre. Mais si les élèves parlent, comment discriminer, surtout lorsqu'ils affirment le contraire les uns des autres ? Qui a raison ? Où est la conclusion ? Quand le professeur va-t-il nous dire ce qui est vrai ou pas ? Le concept de pratique reste pour eux difficile à appréhender, et ils finiront par en conclure : « Nous n'avancons pas. » Bizarrement, même les élèves cachés au fond de la classe, ceux qui n'écoutent jamais les cours regretteront les méthodes plus traditionnelles : au moins ils savaient à quoi s'en tenir, ils n'étaient pas plongés dans l'incertitude, ils n'étaient guère sollicités.

L'enseignant aussi connaît ce souci, pour d'autres raisons. Il a une lourde responsabilité : la charge du programme. Ce concept de programme mériterait une longue étude en soi : il incarne paradoxalement le but et l'obstacle de l'enseignement, il représente ce qui permet d'enseigner et ce qui empêche d'enseigner. « Il faut tout voir ! » se dit-on, et cette volonté de tout voir tend à occulter ce qui ne serait pas de l'ordre de ce « voir », ce qui empêcherait de « voir », ce qui ferait perdre du temps au « voir ». Pour toute recommandation, à défaut de mieux, proposons simplement que l'enseignant inscrive dans son agenda de l'année, comme partie intégrante de son cours, le principe de la discussion, à la fois conçue comme une mise en œuvre des concepts et comme un moyen d'évaluation de leur appropriation. Il s'apercevra sans doute, constatation anxieuse, qu'il ne suffit pas de « voir » le programme, mais qu'il faut aussi que les démarches intellectuelles s'installent dans l'esprit de l'élève, processus qui exige une certaine attention et un certain travail spécifiques. Pour cela, il s'agit de basculer du mode extensif au mode intensif. Ce n'est plus la matière que l'on va « voir », mais comment on va la « voir », c'est-à-dire pénétrer dans le processus de vision lui-même, processus sans lequel, à l'instar de ces touristes pressés, qui prétendent « faire » dix pays en six jours, l'on verra sans voir.

La crainte de l'ignorance

À force d'étudier et d'enseigner, activités censées combattre l'ignorance, l'enseignant en vient à oublier la puissance de l'ignorance. Lorsqu'il pose une question à l'élève, il ne peut s'empêcher de la transformer en cours, question riche et

complexe devant laquelle l'élève n'a plus qu'à opiner du chef, ravi ou effrayé que l'on ait réalisé le travail pour lui. De la même manière, si l'élève n'est pas clair, l'enseignant reformulera ses propos en y ajoutant tout son savoir, jusqu'à ne plus reconnaître les propos initiaux. Pour quelles raisons ? L'enseignant craindrait-il de n'avoir rien à dire et de passer pour un ignare ? S'il ne rectifiait pas le discours de l'élève, et qu'un inspecteur invisible, ou un collègue curieux, entendait cela, que penserait-il ? La crainte du ridicule, celle de l'incompétence, mine son travail et sa liberté, crainte qui se communique à ses élèves, *volens nolens*. Et il se demande pourquoi les élèves ne parlent pas, pourquoi ils se cramponnent désespérément à leur petite opinion...

Si l'on occulte l'ignorance, il n'est plus possible de générer le désir, celui d'apprendre, celui de connaître. Mais il est une doctrine – faudrait-il dire une idéologie ? – qui consiste à postuler la toute-puissance du maître, sa perfection, son infailibilité. La sagesse de base, l'aveu d'ignorance, dont Socrate est une des principales références historiques, ne trouve pas place en ces lieux. L'examen permanent, la faute d'orthographe qui fait désordre, l'erreur qui tue, autant d'archétypes de la morale enseignante qui pèsent lourdement sur le fonctionnement intellectuel de la classe, le grevant d'une hypothèque éternelle. L'ignorance est une liberté, seule en mesure de nous laisser apprendre. Car cette ignorance s'apprend, aux dépens d'une vaine connaissance, aux dépens d'une érudition privée d'âme. Elle nous laisse encore nous étonner, écouter d'une oreille neuve les idées les plus banales et poser de façon naïve les questions les plus simples, celles que l'on n'ose plus formuler. Et à quoi servent donc l'histoire et la géographie, à quoi riment les mathématiques, où nous mène la philosophie ?

Cette liste résulte d'un travail d'analyse des difficultés habituelles de la réflexion et de la discussion. Elle a été réalisée dans le cadre de l'élaboration d'une collection d'ouvrages d'initiation à la philosophie : *L'apprenti philosophe* aux éditions Nathan. Elle peut servir d'outil complémentaire pour l'enseignant et les élèves, permettant de mieux cerner les exigences de la construction de la pensée.

Les différents obstacles ou résolutions sont parfois assez proches les uns des autres. Au cours d'une discussion, ils se recoupent, et peuvent donc se remplacer ou se cumuler en un même endroit.

Obstacles

1. *Glissement de sens*

Transformation d'une proposition ou d'une idée, s'effectuant subrepticement et insensiblement, par la conversion de cette idée ou de cette proposition en une formulation voisine proche, mais de sens substantiellement différent.

EXEMPLE : transformer la proposition « chacun ses opinions » par la proposition « on a le droit à ses opinions ». La seconde proposition implique une notion de légitimité de l'opinion que ne contient pas nécessairement la première.

(Voir *Précipitation, Emportement émotionnel.*)

2. *Indétermination du relatif*

Refus de répondre, d'expliquer une idée ou de mettre à l'épreuve son sens, en invoquant la multiplicité indéterminée des points de vue subjectifs possibles, fréquemment induits par « ça dépend », « c'est selon », « c'est plus compliqué que ça »...

EXEMPLE : à la question « la vérité est-elle un concept utile ? », répondre simplement que cela dépend de chacun et du point de vue d'où l'on se place.

(Voir *Concept indifférencié.*)

3. *Fausse évidence*

Fait de considérer comme indiscutable un lieu commun, un propos banal, justifiés d'emblée par leur apparente évidence, laquelle relève en fait de la prévention, du préjugé ou de l'absence de pensée.

EXEMPLE : prendre d'emblée pour acquis la proposition suivante : « il n'y a pas une vérité mais plusieurs. » On pourrait se demander alors pourquoi on utilise le même terme de vérité.

(Voir *Certitude dogmatique, Alibi du nombre, Emportement émotionnel, Opinion reçue.*)

4. *Certitude dogmatique*

Attitude de l'esprit qui juge incontestable une idée particulière et se contente de l'énoncer hâtivement, voire de la réitérer, sans chercher à la justifier, sans en creuser les présupposés et les conséquences, sans tenter de la mettre à l'épreuve, ni envisager une hypothèse contraire. Défaut de la pensée qui enraye toute possibilité de problématique.

EXEMPLE : quand quelqu'un affirme que « l'ignorance s'oppose à la connaissance » sans envisager en quoi « l'ignorance consciente permet d'apprendre. »

(Voir *Emportement émotionnel, Fausse évidence, Opinion reçue, Idée réductrice.*)

5. *Alibi du nombre*

Allégation d'une prétendue multiplicité dont l'évocation est censée confirmer indubitablement une proposition exprimée au préalable.

EXEMPLE : « Tout le monde est d'accord : on a le droit à ses propres opinions. » Le nombre dans sa généralité ne prouve rien en soi, à moins à la rigueur d'être précisé ou explicité.

(Voir *Certitude dogmatique, Fausse évidence, Opinion reçue.*)

6. *Opinion reçue*

Fait d'admettre une idée ou une proposition pour la seule raison qu'elle serait validée par l'autorité de la tradition, d'une habitude, du milieu social, d'un spécialiste, reconnu ou non, ou par l'évidence d'une quelconque « nature éternelle ».

EXEMPLE : affirmer la proposition « à chacun sa vérité » en la justifiant par les expressions suivantes : « l'histoire nous prouve que... », « depuis l'Antiquité les hommes savent que... », « le philosophe untel dit que... » ou bien « la société est fondée sur l'idée que... », en guise de toute explication.

(Voir *Alibi du nombre, Certitude dogmatique, Emportement émotionnel, Fausse évidence, Idée réductrice, Précipitation.*)

7. *Précipitation*

Attitude consistant à formuler une réponse hâtive, voire peu claire, sans avoir au préalable pris la peine d'identifier les divers facteurs pouvant intervenir dans la résolution de la question à traiter. Entraîne un risque de confusion et de contresens.

EXEMPLE : à la question « la vérité est-elle un concept nécessaire ? », répondre « à chacun sa vérité », sans prendre le temps de se demander en quoi la vérité serait ou non une nécessité, en quoi sa multiplicité répondrait à la question.

(Voir *Glissement de sens, Certitude dogmatique, Emportement émotionnel.*)

8. *Emportement émotionnel*

Moment de la réflexion où nos convictions nous conduisent à refuser l'analyse et la mise à l'épreuve de nos propos, afin de poursuivre notre discours sans envisager d'autres possibilités de sens.

EXEMPLE : lorsque je soutiens l'idée que « nos opinions nous appartiennent » et que lancé dans mon discours, je ne réponds pas à l'objection suivante : « L'opinion ignore ses origines, elle est étrangère à elle-même. » Soit parce que je refuse de répondre aux objections qui me sont faites, soit parce que je ne prends pas le temps de formuler moi-même de telles objections.

(Voir *Certitude dogmatique, Concept indifférencié, Idée réductrice, Fausse évidence.*)

9. *Exemple inexpliqué*

Utilisation abusive d'un exemple consistant à considérer que sa seule formulation sous forme narrative ou même sa simple évocation suffit à justifier une idée ou une thèse, sans que soit fournie l'analyse qui permettrait de démontrer l'intérêt et la portée de l'exemple en question.

EXEMPLE : lorsque pour défendre l'idée que « nous inventons la connaissance », je mentionne en guise d'exemple le nom d'Einstein, sans autre forme d'explication.

(Voir *Concept indifférencié, Fausse évidence, Idée réductrice.*)

10. *Concept indifférencié*

Utilisation imprécise et tronquée d'un concept, ayant pour conséquence d'engendrer une proposition qui n'est pas poussée jusqu'au bout, à la fois dans l'exploration de ses présupposés implicites et dans l'analyse de ses diverses conséquences possibles. La position adoptée n'est donc pas assumée dans sa logique argumentative complète.

EXEMPLE : « Il n'y a pas de connaissance sans raison. » Mais le terme raison renvoie-t-il ici à l'idée de cause, à l'idée de raisonnement, à l'idée de sens, à l'idée de conscience ? La proposition varie énormément selon les diverses interprétations attendues, produisant différents sens qui peuvent radicalement s'opposer.

(Voir *Certitude dogmatique, Précipitation.*)

11. *Idée réductrice*

Fait de choisir arbitrairement et de défendre un point de vue unique, qui s'avère incapable de prendre en compte l'ensemble des données d'une question ou d'un concept, en l'amputant ainsi de ses véritables enjeux. Justification d'une idée particulière, mais absence de position critique.

EXEMPLE : à la question « faut-il défendre ses opinions ? », répondre oui et travailler uniquement à l'élaboration de ce point de vue, sans évoquer en quoi cette position borne la réflexion.

(Voir *Certitude dogmatique, Emportement émotionnel, Fausse évidence, Opinion reçue.*)

12. Incertitude paralysante

Attitude de l'esprit inhibé dans la progression de sa réflexion, parce que deux ou plusieurs options contradictoires se présentent à lui, sans qu'aucune ne réussisse d'emblée à emporter son adhésion, et sans qu'il ose se risquer à une analyse des thèses en présence ou à articuler une problématique.

EXEMPLE : énoncer premièrement l'idée que « il faut défendre ses opinions », énoncer plus tard que « l'intelligence, c'est savoir changer d'opinion », puis simplement dire que l'on hésite entre les deux propositions, pour en conclure que le problème est difficile et que l'on ne peut pas trancher.

(Voir *Concept indifférencié, Difficulté à problématiser.*)

13. Illusion de synthèse

Refus de considérer séparément deux ou plusieurs composantes d'une idée en les maintenant dans une unité factice, ce qui empêche d'évaluer adéquatement la dimension conflictuelle et de formuler une problématique prenant en charge ces divers aspects. Résolution superficielle d'une contradiction.

EXEMPLE : la proposition : « En chacun, les opinions et les sentiments vont bien ensemble. » Il s'agit ici d'expliquer en quoi l'un et l'autre peuvent concorder mais aussi en quoi ils peuvent être en contradiction.

(Voir *Difficulté à problématiser, Perte de l'unité.*)

14. Perte de l'unité

Oubli de lien entre les différents éléments constitutifs d'une réflexion, au profit d'une approche parcellaire et pointilliste et au détriment d'une prise en considération de l'unité d'ensemble du propos. Rupture de cohérence dans un développement d'idées.

EXEMPLE : pour répondre à la question « avons-nous le droit d'exprimer ce que nous croyons vrai ? », traiter l'aspect juridique et intellectuel, voire élaborer une problématique à ce propos, puis aborder l'angle moral de la question sans se soucier de relier ce nouvel aspect au travail déjà effectué.

(Voir *Difficulté à problématiser, Illusion de synthèse, Idée réductrice.*)

15. Paralogisme

Transgression, au cours d'une argumentation, des règles de base de la logique, sans prise de conscience ni justification de cette transgression.

EXEMPLE : affirmer : « une vérité valable pour un individu l'est pour tous » sans montrer ou justifier pourquoi dans ce cas le singulier devient d'office universel, opération qui en soi est contraire aux lois de la logique.

(Voir Fausse évidence.)

16. Difficulté à problématiser

Insuffisance d'une réflexion qui, lorsqu'elle rencontre deux ou plusieurs propositions contradictoires sur un sujet donné, hésite ou se refuse à les articuler ensemble. Elle oscille dès lors entre l'une et l'autre, voire simplement les accole, sans chercher à les traiter et à les relier véritablement en produisant une problématique.

EXEMPLE : deux propositions sont énoncées en deux moments distincts : « tout homme a le droit d'exprimer ses opinions » et « certaines opinions devraient être interdites d'expression ». Elles sont énoncées tour à tour, ou accolées, et l'on conclut simplement à une impossibilité de trancher, sans les articuler ensemble, entre autres sous la forme d'une problématique, ce qui permettrait de vérifier sur quelle notion pivote l'opposition entre les deux propositions. Ainsi l'on pourrait proposer la formulation suivante : « On peut exprimer ses opinions dans la mesure où elles ne contreviennent pas à la loi ou à l'obligation morale de ne pas heurter son prochain. »

(Voir Illusion de synthèse, Idée réductrice.)

Résolutions

1. *Suspension du jugement*

Mise de côté temporaire de tout parti pris, afin d'énoncer et d'étudier les diverses possibilités de lecture d'une thèse ou d'une problématique.

EXEMPLE : même si l'on pense que « chacun a le droit d'exprimer ses opinions », suspendre sa conviction afin d'étudier et de problématiser la question.

(Voir *Position critique, Penser l'impensable.*)

2. *Achèvement d'une idée*

Étude et prise en charge des éléments importants d'une thèse, reconnaissance de ses présupposés ou de ses conséquences, explication de ses différents sens ou nuances.

EXEMPLE : si l'on énonce l'idée que « la connaissance libère l'homme », montrer les différents sens de « connaissance », comme relevant des sens, de la raison, de la conscience, ou de la convention, ou bien opter pour un de ces sens, en le précisant et en explicitant ses conséquences.

(Voir *Problématique accomplie, Introduction d'un concept opératoire.*)

3. *Position critique*

Soumettre à des questions ou à des objections une thèse, afin de l'analyser et de vérifier ses limites, ce qui permet de préciser son contenu, d'approfondir la compréhension de ses présupposés et de ses conséquences, et d'articuler une problématique.

EXEMPLE : si l'on énonce l'idée que « la vérité est un concept nécessaire », objecter que la vérité peut représenter une négation du singulier, une négation du réel, une négation de la subjectivité, et répondre à ces objections.

(Voir *Suspension du jugement, Penser l'impensable.*)

4. *Penser l'impensable*

Imaginer et formuler une hypothèse, en analyser les implications et les conséquences, même si nos convictions *a priori* et notre raisonnement initial semblent se refuser à cette possibilité. Accepter une hypothèse qui s'impose à nous par la démonstration, même si intuitivement elle nous semble inacceptable.

EXEMPLE : si l'hypothèse de départ est l'idée que « la connaissance libère l'homme », tenter de justifier la position inverse : « la connaissance est une entrave à l'existence. »

(Voir *Suspension du jugement, Position critique.*)

5. Exemple analysé

Citer ou inventer, puis expliquer un exemple mettant en situation une problématique ou un concept, afin de les étudier, de les expliquer ou d'en vérifier la validité.

EXEMPLE : si l'on veut défendre l'idée que « la vérité est un concept dangereux », on peut citer l'exemple de l'intégrisme religieux, et montrer comment la vérité sert de justification à l'imposition d'une idéologie toute faite, au détriment de la pensée et de la liberté individuelle.

(Voir Achèvement d'une idée, Introduction d'un concept opératoire.)

6. Introduction d'un concept opératoire

Introduction dans la réflexion d'une nouvelle notion ou idée permettant d'articuler une problématique ou d'éclairer le traitement d'une question. Le rôle de ce concept est d'éviter tout relativisme vide de sens, comme « ça dépend », d'éclaircir les hypothèses, et d'établir des liens entre les idées.

EXEMPLE : pour justifier l'idée que « la connaissance libère l'homme », introduire le concept de « conscience » et l'explicitier.

(Voir Achèvement d'une idée, Problématique accomplie.)

7. Problématique accomplie

Mise en rapport concise de deux ou plusieurs propositions distinctes ou contradictoires sur un même sujet, afin d'articuler une problématique ou de faire émerger un concept. La problématique peut prendre soit la forme d'une question, soit celle d'une proposition exprimant un problème, un paradoxe ou une contradiction.

EXEMPLE : pour traiter la question du beau, formuler deux propositions, « la vérité est un principe universel » et « la vérité est un concept subjectif », puis articuler une problématique sous forme de question, « la vérité est-elle accessible à l'individu ? », ou sous forme d'affirmation : « le concept de vérité est en chaque homme l'accès privilégié du singulier à l'universel. »

(Voir Achèvement d'une idée, Introduction d'un concept opératoire.)

ACHEVÉ D'IMPRIMER
EN MAI 2002
PAR L'IMPRIMERIE
DE LA MANUTENTION
À MAYENNE

Dépôt légal 2^e trimestre 2002

Enseigner par le débat

ENSEIGNER par le débat, c'est pratiquer avec la classe le difficile exercice de l'élaboration et de l'expression d'idées, c'est ouvrir un atelier pendant lequel on peut s'essayer à l'interrogation, à la critique et au jugement argumenté.

Comme les autres dispositifs d'apprentissage – dont il est complémentaire –, le débat doit être mené par l'enseignant selon des formes inventives mais rigoureuses. À défaut, le risque est grand de voir la discussion en rester à la simple juxtaposition d'opinions personnelles, sans travail collectif de problématisation.

Oscar Brenifier propose dans cet ouvrage les cinq formes principales de discussion qu'il pratique depuis des années en classe :

- *le questionnement mutuel ;*
- *la lecture de texte ;*
- *la correction mutuelle ;*
- *questionner la question ;*
- *l'exercice de la narration.*

Ces ateliers peuvent s'adapter à divers objectifs et situations scolaires : lecture de texte, débat argumentatif, ECJS, enseignement de la philosophie et toute occasion où le professeur souhaite mettre en jeu un rapport différent à la matière enseignée.

Des schémas, des exercices préparatoires et un recueil des principales difficultés argumentatives aideront l'enseignant à s'appuyer sur cet autre moteur pédagogique qu'est la discussion.

Oscar Brenifier est docteur en philosophie, formateur « ateliers de philosophie et philosophie pour enfants », chroniqueur à l'itinéraire hebdomadaire de l'exclusion et des sans-abri et président de l'association Cercle de réflexion et débats philosophiques.

ISBN 2-86634-365-4
Code : 350 B7550
Prix : 11 € - 72,16 F

