L'ART DE LA PRATIQUE PHILOSOPHIQUE

Oscar Brenifier

Editions Alcofribas

Chapitre I **Le problème de la philosophie**

1.Nature de la philosophie 6
2.Ambiguïté de la philosophie 8
3.Paradoxe de la philosophie 9
4.Culture philosophique 10
5.Champ philosophique 14

Chapitre II **Attitudes philosophiques**

1.Penser en creux 16
2.Attitudes opposées 17
3.Radicalité 18
4.Ignorance acquise 19
5.Âpreté 20
6.Authenticité 21
7.Disponibilité 22
8.Prudence 23
9.Synthèse des attitudes philosophiques 25

Chapitre III **Approfondir**

1.Expliquer 28
2.Argumenter 31
3.Analyser 34
4.Synthétiser 37
5.Exemplifier 40
6.Identifier les présupposés 42
7.Interpréter 44

Chapitre IV **Conceptualiser**

1.Le concept 47
2.Fonctions du concept 49
3.Reconnaître le concept 50
4.Utilisation du concept 52
5.Apprentissage ou miracle ? 54

Chapitre V **Problématiser**

1.Douteux.....56
2.Anhypothétique 56
3.Ensemble de questions 57
4.Réhabiliter la question 58
5.Puissance et acte 59
6.Problématique et existence 60
7.Techniques de problématisation 61
8.Problématique, concepts et dialectique 63

Chapitre VI **Dialectique**

1.Héraclite 66
2.Platon.....67
3.Cyniques.....68
4.Zen 69
5.Renversement et conversion 70
6.Rien n'est acquis.....71
7.Dialectiques 72
8.Charybde et Sylla.....73

Chapitre VII **Intuition**

1.Le statut de l'intuition.....74
2.Les présupposés 75
3.Hegel 75
4.Immédiateté 77
5.Contemplation 77
6.Évaluer l'intuition 78
7. Disponibilité 79
8.L'assertorique 80
9.Faire des choix.. 82

Chapitre VIII **L'art du questionnement**

1.Le rôle du maître 82
2.Nature et culture.....83
3.Questions types 85
4.Donner l'exemple.....88

Chapitre IX **Conditions de la discussion philosophique en classe**

1.Travailler l'opinion 90
2.Mise en scène de la parole 91
3.La dimension du jeu 92
4.Que cherchons-nous ? 92
5.Typologie de la discussion en classe 93

Chapitre X **Dix principes de l'exercice philosophique**

1.Jouer le jeu 97
2.Le maître du jeu 100
3.Demander la parole..... 102
4.Rester sur une idée 105
5.Réhabiliter le problème 107
6.Articuler des choix..... 110
7.Questionner, argumenter, approfondir 112
8.Singularité du discours 114
9.Le lien substantiel 117
10.Penser la pensée..... 120

Chapitre XI **La consultation philosophique**

1.Principes..... 122
2.Difficultés..... 129
3.Exercices 133

Chapitre XII **Philosopher à travers les antinomies**

1.L'exigence philosophique..... 136
2.Liste des antinomies et triptyques 142

Chapitre XIII **Annexe : Obstacles et résolutions**

1.Obstacles 167
2.Résolutions 171

Chapitre I

Le problème de la philosophie

1. Nature de la philosophie

L'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques dans le domaine de la philosophie, l'envie de philosopher qui s'exprime depuis quelques années dans le grand public, les succès d'ouvrages aux prétentions philosophiques très diverses en librairie, nous portent à nous interroger sur la nature du philosopher, voire à répondre à ceux qui questionnent la légitimité de cette récente vulgarisation du désir philosophique. Le philosopher renvoie-t-il à une érudition, à une réflexion générale sur le monde et la vie, à un type de comportement, à un « parler pour ne rien dire », à une analyse critique ? S'effectue-t-il en toute liberté ou à travers certaines contraintes ? Autant d'acceptions et de possibilités rencontrées ici ou là, qui nous porteront à trancher d'une manière particulière – partiale ou partielle - et subjective sur les problèmes posés par le principe d'une telle pratique. Plus d'un théoricien s'engagera sans scrupule sur cette voie hasardeuse qui consiste à en déterminer l'essence, le sens et la valeur de manière univoque et rigide, à condamner et vilipender telle ou telle autre conception au sein de laquelle il lui semblera se nicher quelque poison ou virus idéologique signifiant l'absence, voire la mort prochaine ou lointaine de la philosophie. Certes, s'il n'est guère interdit de prendre parti dans l'activité philosophique - la radicalité d'une théorisation *a priori* ne lui est guère étrangère - demandons-nous tout de même si la fameuse problématisation que les professeurs de philosophie réclament tant de la part de leurs élèves ne pourrait pas tout autant être exigée des maîtres et des théoriciens autorisés.

Qu'est-ce qui permet d'affirmer qu'un discours, puisqu'il s'agit principalement de discours, est de nature philosophique ? Est-ce quand la pensée devient un objet pour elle-même ? Est-ce par le recours à l'abstraction, qui permet de passer du narratif à l'explicatif, du mythe à la rationalité ? Opposition qui présuppose au demeurant que la rationalité ne soit pas elle-même d'ordre mythique, et que le mythe ne soit pas rationnel. Est-ce par le fait de l'analyse ou de la conceptualisation ? Est-ce le passage du vécu au réflexif ? Est-ce un discours qui est déjà réfléchi, dont le contenu est déjà explicité, ou est-ce un discours qui incite à réfléchir, porteur d'une pensée implicite ? Bien que nous admettrons, comme dans toutes ces oppositions, que l'un des deux termes n'exclut pas nécessairement l'autre. Est-ce avoir conscience de sa propre existence, une conscience qui impliquerait d'être articulée par des mots ? Est-ce l'émergence d'une métaphysique fondatrice, d'une ontologie, ou celle d'une pensée critique ? Est-ce la récurrence d'une pensée ou l'élaboration d'un système ? Est-ce l'objet de la réflexion ou la manière de réfléchir qui

est déterminante ? Est-ce l'apparition d'un discours éthique, ou faut-il en extraire une épistémologie ? La rhétorique résume-t-elle l'art philosophique, s'il s'agit d'argumenter et de bien parler ? Toute doctrine religieuse n'est-elle pas par définition vecteur d'un philosopher ? Toute culture spécifique n'articule-t-elle pas une doctrine philosophique ? La philosophie est-elle l'éternelle exégèse d'autorités consacrées ? La philosophie est-elle une activité datée historiquement et déterminée géographiquement, ou bien appartient-elle en essence à l'être humain, en dépit de sa polymorphie ? Devons-nous parler de miracle grec du philosopher, modèle par excellence, ou de l'exception grecque du philosopher, simple particularité historique et culturelle ? La philosophie est-elle donc inhérente à la nature humaine ? Le concept est-il alors son aboutissement ou son dévoiement ? Devons-nous distinguer une philosophie vulgaire et une philosophie noble, une philosophie empirique et une philosophie scientifique, une philosophie naturelle et une philosophie artificielle ? Autant de questions qui en elle-même bordent l'activité philosophique, au risque de la déborder.
Peut-être faudrait–il contribuer à l'émergence d'une métaphilosophie, la matrice du philosopher, la synthèse des conditions de possibilité de l'exercice philosophique, si la philosophie ne contient déjà en elle-même une telle tentative. Prendre en compte d'une part les classiques partisans de la dignité historique du philosophe, sage et savant, érudits pour qui la philosophie représente l'institutionnalisation des humanités, l'enseignement de l'histoire des idées, la production d'une littérature spéculative qui abonde de concepts abscons. D'autre part les « liquidateurs » de la philosophie, qui ne jurent que par la certitude scientifique, la précision du langage, la logique et le fait, ou les adeptes d'une pratique sans théorie quand bien même ils se targuent de philosophie. Cet « au-delà » consisterait à penser la philosophie comme une vaste boîte à outils, un large éventails d'idées, de problématiques, de procédures, la philosophie comme moyen d'une autre finalité, quelle qu'elle soit. Une vision certes quelque peu technique, mais qui permettrait de ne plus tomber dans le piège d'une pensée thétique ou dogmatique. C'est après tout ce qu'ont essayé d'accomplir les quelques grands philosophes du système, en prétendant faire fi des autorités ou des dogmes et se fonder uniquement en raison. En ce lieu se trouve aussi sans doute l'esprit d'une pratique philosophique.

Le pari de cet ouvrage est d'essayer, une fois de plus parmi d'innombrables et éternelles tentatives, d'éclairer le sens du philosopher. Et comme tout autre auteur, nous ne serons guère épargné par nos propres parti pris, au risque de l'étouffement. Nous l'avouerons autant que faire se peut : notre principal pôle d'intérêt est celui d'une philosophie en tant que pratique. Que signifie-t-elle et qu'implique-t-elle en tant qu'activité humaine ? Et s'il ne nous paraît pas possible de prétendre du point de vue de Sirius, dans une sorte de perspective absolue, de déterminer le sens unique ou premier d'un terme qui véhicule toute une

histoire, nous pouvons tout de même tenter d'éclairer les enjeux nichés en son sein.

2. Ambiguïté de la philosophie

Dès ses origines grecques antiques, la philosophie en tant que terme consacré repose sur une ambiguïté, ou sur ce qui nous apparaît aujourd'hui comme une ambiguïté, et un paradoxe. Commençons par l'ambiguïté. Le terme de « sophia », pour lequel le philosophe a théoriquement – d'après ce qu'indique le radical *philo* - un amour, un désir, une sympathie signifie à la fois sagesse et connaissance. La cohérence de ce couplage de termes est fort compréhensible. En effet, on peut attendre de celui qui désire savoir qu'il se comporte d'une certaine manière : il sera réfléchi et posé, il saura écouter et analyser, ne s'emportera pas à la moindre vétille, ce qui impliquera une certaine distance face aux personnes et aux événements. C'est le comportement attendu d'un bon élève : celui qui apprend et sait apprendre. Cette sagesse implique donc une subjectivité spécifique, une manière d'être, et en la reliant à l'autre sens de *sophia*, cette sagesse est inséparable du fait de connaître, de comprendre, par conséquent d'une certaine objectivité. Si cette perspective conciliatrice reste tout à fait compréhensible, elle peut aussi être considérée comme une visée utopique, sorte d'horizon idéal et indépassable que notre époque moderne, porteuse de doute et de soupçon, ne saurait accepter comme une réalité de fait. Plusieurs débordements de la personnalité grèvent l'acte de connaître sans pour autant invalider de fait la véracité de cette connaissance, interdisant ainsi de conserver dans un même terme une manière d'être spécifique et une capacité de pensée, saisis dans une relation de mutuelle nécessité. À tort ou à raison, il est considéré par exemple que l'on peut être à la fois le « pire » des individus et un brillant scientifique. Le goût du pouvoir, la mégalomanie, l'égocentrisme, l'orgueil, représentent autant de « fautes de caractère » qui pour autant n'empêcheront pas au savant d'être un savant, et l'on pourra même affirmer, pour carrément contredire les anciens, que la possession de la connaissance, comme celle de l'argent ou du pouvoir, incite à l'irrationalité plutôt qu'à une quelconque sagesse. Là encore, rationalité et sagesse contiennent un potentiel de problématisation plus évident qu'il n'y paraît au premier abord. Si les Anciens, tels les stoïciens, s'appuyaient sur une vision où la réalité du monde et de la cité reposait avant tout sur la cohérence et l'harmonie, d'autres écoles, tels les cyniques ou Héraclite, concevaient que le conflit règne et constitue la réalité première. Même la vision chrétienne, qui prône l'amour universel, comporte une bonne dose de principes agonistiques dans sa vision du savoir. Elle condamne ceux qui transgressent l'interdit d'une « vaine » connaissance ainsi que son désir, source première du péché originel. Sans la « charité », la connaissance n'est moins que rien. En cela, la modernité porteuse de soupçon n'a jamais fait que s'engouffrer dans une brèche qui, à divers degrés, a toujours été présente dans l'exercice de la pensée.

3. Paradoxe de la philosophie

Venons-en à notre paradoxe. Selon la tradition, le philosophe se distingue du sophiste, car si le premier désire savoir, le second est déjà un détenteur de ce savoir. Ceux qui comme Pythagore ou Platon ont insisté sur ce terme de philosophe, qui l'ont fabriqué et lui ont accordé sa gloire, veulent nous montrer que pour savoir il faut désirer savoir, et pour cela il vaut mieux savoir que l'on ne sait rien, ou presque. Cet acte de foi exprime une sorte d'humilité fondatrice et génératrice de connaissance, s'opposant à la prétention d'un savoir qui ne cherche plus à connaître, qui ne se questionne plus puisqu'il sait déjà. Les virulentes critiques de Platon contre les sophistes nous montrent des personnes qui détiennent la connaissance comme un pouvoir, état d'esprit qui les porte très naturellement à tenter de convaincre leurs auditeurs de la puissance et de la validité de leur savoir, plutôt que de rechercher ce qu'ils ignorent encore. On retrouve ici le lien entre sagesse et connaissance, puisqu'une subjectivité particulière, prise comme un idéal psychologique, est fondatrice de cette connaissance. Toutefois, le paradoxe contenu par cette option particulière réside dans le fait que finalement le philosophe se targuera de cette humilité : grâce à elle il aura un accès privilégié à la vérité. Ainsi on opposera la pensée limitative du sophiste à l'ouverture d'esprit et à la puissance de pensée du philosophe. Dès lors, les dés sont pipés : qui se targuera d'être un sophiste, qui ne se vantera d'être en ce sens un philosophe ? Par ce renversement ou cette transvaluation, le philosophe devient celui qui sait, le sophiste celui qui ignore, mais en fait ils s'accordent tous deux une bonne conscience, à leurs yeux totalement justifiée. Allez savoir dès lors qui est sophiste, qui est philosophe. À moins de sonder les reins et les cœurs, tâche ardue comme tout un chacun le sait. Le philosophe moderne serait-il le sophiste d'antan ? De plus, suffirait-il de se décréter ignorant pour être savant ? Un scientifique orgueilleux et buté est-il moins savant qu'un brave homme ignorant et sans prétentions ? Platon tente de résoudre le problème en nous proposant l'hypothèse que la sagesse est la connaissance de ce que l'on sait et de ce que l'on ne sait pas. La tentative est intéressante : il s'agit de prendre en compte dans une même foulée notre connaissance et notre ignorance. Mais cette perspective unique pose problème : la connaissance se manifeste avant tout par une capacité de saisir et de transformer le monde, comme l'indique la science, tandis que la conscience de notre ignorance, voire le doute, ne relève pas de l'efficacité, elle lui est même contraire.

Dans la perspective « philosophique », il s'agit avant tout de travailler sur le rapport à la connaissance, mais le scientifique peut très bien considérer que le savoir a une valeur réelle en lui-même, tandis que ce rapport au savoir n'est que psychologie ou philosophie, activité qui relève d'un tout autre domaine. Certains physiciens critiquent leurs collègues devenus épistémologues, et non plus physiciens, par fatigue sans doute ou manque

de rigueur, ou en succombant à une mode. Si notre époque est devenue consciente - sans doute à cause de son histoire et de ses multiples expériences - de la dimension humaine de son activité, c'est par l'introduction de l'éthique en tant que fonction régulatrice qu'a resurgi le problème plutôt que par la dimension psychologique, comme c'était le cas chez nos prédécesseurs. Nous ne nous demandons pas si notre médecin mène une vie saine avant de le consulter : nous vérifions principalement ses compétences techniques, mais aussi l'honnêteté de ses actions. Nous effectuons sans le savoir une coupure radicale entre savoir et épistémologie, ainsi qu'entre épistémologie et psychologie. À tort ou à raison. Bien que là encore, l'engouement moderne pour la psychologie, et plus récemment pour la philosophie ainsi que pour l'éthique, indique sans doute un retour sur la pensée du sujet pensant comme entité constitutive de la connaissance.

Tentons maintenant de problématiser le terme « philosophie » au travers de quatre interprétations différentes que nous tenterons d'analyser. Nous les ferons jouer les unes sur les autres, car elles se recoupent nécessairement, de différentes manières, comme nous l'avons déjà quelque peu abordé précédemment. Les quatre sens que nous donnerons tour à tour à la philosophie sont les suivants : la philosophie comme culture, la philosophie comme champ, la philosophie comme attitude, la philosophie comme compétence. Ces différents sens partageront parfois une direction commune et se nourriront mutuellement, d'autres fois ils s'ignoreront ou entreront en conflit.

Dans le contexte du choix que nous avons effectué, nous aborderons très rapidement les deux premiers sens du philosopher, culture et champ, pour nous engager plus profondément dans les deux derniers : attitudes et compétences.

4. Culture philosophique

Pour de nombreuses personnes, le sens premier du terme philosophie, en souvenir des cours que nous avons pu suivre sur les bancs de l'école, des conférences auxquelles nous avons assisté, des ouvrages que nous avons lus, est celui d'une culture, avec ses auteurs, ses doctrines, ses écoles, ses époques, ses idées consacrées, ses outils conceptuels divers. Le discours philosophique est généralement docte et référencé, ce qui peut le rendre abscons à celui qui n'est pas initié. Néanmoins, si chaque esprit individuel peut difficilement prétendre réinventer l'ensemble de la science mathématique, comment pourrait-il de manière identique réinventer l'histoire des idées, recréer les contributions substantielles produites au cours des siècles par le lent travail des générations et par le labeur d'illustres génies ? Ne sommes-nous pas des nains juchés sur des épaules de géants ? La tentation est grande de croire à son propre génie et d'ignorer nos dettes.

D’un autre côté, s’il s’agit dans tout cela d’acquérir l’autonomie de la pensée, ne faut-il pas réaliser que les concepts établis autorisent de nombreux court-circuits de la pensée ? À l’instar des formules de mathématiques ou de physique, ces concepts référencés permettent d’éviter de longues explications, et en cela trouvent leur utilité, mais ils servent aussi à figer la pensée, à lui éviter de se penser elle-même : ils introduisent de nouvelles évidences, car l’outil n’étant jamais neutre il est facile et naturel d’ériger l’instrument en dogme. C’est ainsi que les distinctions aristotéliciennes ou kantiennes, particulièrement utiles et marquantes, mènent facilement à ne plus problématiser. Comme le montre l’histoire, il devient ardu d’abandonner ou même de critiquer la pensée de ces auteurs, devenue aussi fiable et incontournable qu’un dictionnaire de référence. La mode a ses raisons que la raison ignore. L’artifice, spécificité humaine, outil qui permet de distinguer nature et culture, est à la fois bénédiction et damnation.
Ainsi, comme nous l’avons dit, pas plus qu’il ne nous est possible de recréer seul la totalité de l’histoire des mathématiques - les contributions des anciens sont fort utiles pour penser les formes et les nombres, et même nécessaires - nous ne saurions prétendre faire l’impasse sur l’héritage culturel philosophique sans nous priver à la fois d’éléments cruciaux, indispensables à une pensée digne de ce nom, mais aussi sans ignorer la genèse historique de notre propre pensée, le long processus intellectuel collectif dont nous sommes les héritiers. L’accès à la culture philosophique nous permet de devenir conscient de nous-même et de structurer notre pensée, à condition de ne pas glorifier les éléments qui la composent, attribués à des génies, sans chercher à voir le rapport étroit que ces hommes d’exception entretiennent avec la pensée commune ou ambiante, quand bien même la philosophie se heurterait à la banalité de l’opinion.
L’opinion est sans aucun doute l’un des plus importants handicaps pour la pratique philosophique, comme Parménide l’avait identifié en son temps. Au sens classique, parce qu’elle représente un semblant de pensée, un ramassis d’idées toutes faites, glanées ici ou là sans aucun recul ou analyse, où chacun tend à répéter ce que disent les autres sans même s’en apercevoir. L’opinion est commune en ce sens qu’elle est banale et n’a rien de singulier, car elle n’implique aucun travail ou œuvre particulière. Parménide oppose de manière catégorique la « Vérité à l'orbe pur » aux « opinions des mortels, dans lesquelles il n'est rien qui ne soit vrai ni digne de crédit ».
En un sens différent, plus problématique, l’opinion gêne le philosopher car elle est l’épouvantail, l’épée de Damoclès que l’on sent peser au-dessus de soi et que l’on brandit sur les autres. Toute personne qui oserait tenter de penser par lui-même, sans passer par les fourches caudines des auteurs établis et du discours référencé, serait menacé d’excommunication : il serait dans l’opinion. Par extension il en va de même avec ceux qui prétendraient interpréter de manière originale la pensée d’un auteur. L’opinion serait ce qui est considéré faux. Mais on rencontre aussi l’inverse : pour philosopher, il s’agirait de dire ce que personne n’avait

encore dit, ou d'affirmer le contraire de ce que tout le monde affirme. On ne doit pas se surprendre du fait que les professionnels de la philosophie proclament très facilement l'anathème les uns contre les autres.
Aussi Platon désire nous met en garde contre les idées faciles, contre les paroles établies, il propose un cheminement qui permet de travailler ces idées, de mettre en œuvre la pensée. D'ailleurs, s'il critique l'opinion « vulgaire », il critique aussi l'opinion « savante », l'orthodoxie, qui reste de l'opinion. Si le philosophe s'échappe de la caverne, de son obscurité et de ses illusions pour contempler la vérité qui se trouve à l'extérieur, il se sent tout de même obligé de revenir à « l'intérieur » pour faire profiter ses concitoyens de ses nouvelles lumières et se confronter à eux. Pas question pour lui de se réfugier dans une tour d'ivoire, quand bien même il mourra de ce retour au « réel ». Quant aux arguments d'autorité, ils sont sans cesse critiqués ou ridiculisés par Socrate, plus intéressé par la confrontation singulière qui permet l'émergence d'une pensée autonome que par la connaissance et le rabâchage d'idées « géniales », bien qu'il ne recule pas de temps à autre à fournir quelques éléments de sa propre culture philosophique, à nous imposer quelques-unes de ses intuitions. L'opinion savante est toujours de l'opinion car elle est figée, elle ne relève plus d'une genèse, elle n'est plus un travail en cours et de ce fait elle ne se questionne plus.
Mentionnons à ce propos l'intuition de Pascal à propos de l'opinion, lorsqu'il affirme que la vérité se trouve bien dans les opinions, mais pas au point où leurs porteurs se le figurent. C'est-à-dire que l'opinion ne s'oppose pas à la vérité, qui se niche au cœur de l'opinion mais de manière confuse, et en proportion moindre que ce que celui qui les véhicule tendrait à croire. La conséquence de cette perspective est que l'accès à la vérité peut s'effectuer par le retour de l'opinion sur elle-même, par le travail qu'elle effectuera sur sa propre matière, par une prise de conscience de soi. Ce n'est plus tellement en cherchant à l'extérieur quelque bonne et intelligente parole, factice au possible, que le processus philosophique s'effectuera, mais par une réflexion, par un redoublement, en réfléchissant la pensée sur elle-même. La philosophie entretient ainsi un rapport dialectique à l'opinion. C'est ce que tente aussi d'expliquer Kant dans son analyse du sens commun, à la fois fondateur et obstacle du philosopher.

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre pensée ne tient pas de la génération spontanée. Elle émane à la fois d'une histoire personnelle et d'une genèse culturelle et sociale. Or si la pensée se doit de se pencher sur la première, elle ne doit pas moins se pencher sur la seconde. Si les Chinois ne pensent pas comme les Américains, et ces derniers ne pensent pas comme les Français, c'est bien que des données culturelles agissent sur ces êtres singuliers, comme en témoignent les différences philosophiques notoires entre ces divers pays. Ensuite, que les auteurs reconnus d'une culture aient façonné cette culture, où qu'ils en soient le « produit type », le représentant marquant, peu importe : dans tous les cas de figure, ils éclaireront et nourriront la pensée singulière, qui aurait

tort de s'en priver, y compris lorsqu'à travers eux elle rencontre sa propre banalité. Il en va de même pour les auteurs qui nous sont étrangers, qui de par leur altérité nous inviteront à percevoir notre particularité, à concevoir notre spécificité.
Ainsi en restant dans notre perspective qui est celle d'une pratique philosophique, ou d'une philosophie pratique, la culture philosophique, l'histoire des idées, la compréhension des enjeux majeurs des débats d'auteurs et d'écoles, nous facilitera la tâche pour repérer et décoder nos ancrages personnels et ceux de nos interlocuteurs, pour saisir les dilemmes qui les habitent. Les opérateurs conceptuels établis nous seront utiles, outils techniques qu'il y aura intérêt à connaître non par souci d'une vaine érudition, mais parce qu'ils simplifieront notre travail et nous rendront plus précis et plus efficaces. Ceci n'exclut en rien la gratuité du savoir, bien au contraire. Il nous libèrera du poids des attendus, puisqu'il ne sera plus question d'obtempérer aux injonctions d'une opinion institutionnelle, de se protéger des spécialistes prêts à frapper d'estoc et de taille pour un point de détail, puisqu'il s'agira dès lors d'utiliser les contributions de l'Histoire comme il nous siéra, les adaptant sans arrière-pensée à notre bon vouloir.

Ceci nous amène à distinguer rapidement deux types de rapport à la culture philosophique : la vison historiciste et la vision pragmatique, la première plus caractéristique de la vision « continentale », plus métaphysique et axée vers des contenus, la seconde plus inhérente à la philosophie anglo-saxonne, plus analytique et préoccupée par la forme. Cette dernière, à l'instar de la science dont elle souhaite se rapprocher et sur laquelle elle tente de se modeler, voire de la technique, se targue de scientificité, d'efficacité et de modernité, elle s'intéresse à la nature du discours et aux modes d'évaluation de sa validité, ou encore aux aspects pratiques du discours. La philosophie continentale tente plutôt de mettre en place de grands schémas universels et fondateurs, porteurs de valeurs et d'axiologies établies a priori. L'éthique représente d'ailleurs un champ de bataille visible de ces deux visions du monde, où vont se confronter des logiques pragmatiques qui s'intéressent aux conséquences des actes, et des logiques eudémonistes, enclines à promouvoir des vertus qui affirment en postulat la nature du bien et du mal en eux-mêmes, de manière plus autonome et détachée des conséquences. Très naturellement, sans pour cela autoriser un quelconque automatisme, l'acte de fonder se tourne plutôt vers le passé, tandis que l'efficacité se porte vers l'avenir de la pensée, chacun de ces deux regards portant en lui-même la racine de son propre aveuglement.
En guise de conclusion sur la dimension culturelle du philosopher, afin de la mettre en perspective, il nous semble utile de convoquer le concept allemand de « bildung ». Ce terme, développé au XIXe siècle par des philosophes comme Humboldt ou Hegel, renvoie littéralement à l'idée d'éducation, à la formation du soi. Cette maturation du sujet désigne une sorte de processus harmonisateur du cœur et de l'esprit, tant de l'individu que de la société. Cette transformation de l'identité, son accomplissement,

s'effectue à travers la mise à l'épreuve de la connaissance et des croyances du sujet, par une confrontation nécessaire avec la « conscience naturelle ». Une perspective qui va à l'encontre d'un certain psychologisme ambiant, où la « nature » et le « caractère » de la personne sont présentés comme des données intangibles et incontournables du sujet. Néanmoins, ce concept n'exclut en rien la pluralité des talents et des personnalités, cette multiplicité - et les rapports dialectiques qu'elle entraine - étant constitutive du développement de la société. Il inclut d'ailleurs une dimension critique dans la relation entre l'individu et la société, dans une perspective d'idéal. Il s'agit ainsi d'humaniser l'homme, de développer tant ses émotions que ses capacités intellectuelles. Il ne s'agit plus alors d'une sorte de « culture générale » formelle ou érudite, d'un étalage de connaissances ou de références, mais d'une croissance spirituelle, existentielle et sociale. En cela le « bildung » se démarque tout autant d'une métaphysique de l'être que d'un rejet post-moderne de toute universalité.

5. Champ philosophique

Le deuxième sens que nous proposerons pour le philosopher est ce que nous nommerons le champ philosophique, ou domaine philosophique. Car si la philosophie prétend s'intéresser à tout, si rien ne lui est théoriquement étranger, elle se reconnaît tout de même des terrains de prédilection. Si certains philosophes peuvent paraître plus soucieux de la méthode qu'ils développent que des contenus qu'elle engendre, ainsi Socrate et sa maïeutique, toujours prêt à faire feu de tout bois pour questionner et faire travailler l'esprit, Hegel et sa dialectique, avec le travail de négation qu'elle implique, ou encore Kant et son analytique transcendantale, il n'en demeure pas moins vrai que les préoccupations de contenu prennent largement le pas sur les questions méthodologiques dans l'histoire de la pensée. On peut affirmer que la plupart des philosophes entretiennent une vision thétique de leur œuvre. C'est-à-dire qu'ils défendent avant tout une vision du monde, idéaliste, matérialiste, empiriste ou utilitariste, et qu'ils mettent de l'avant certains concepts sur lesquels ils vont fonder leur « système ». Quant aux problématiques qu'ils identifient, ils prennent en général certaines options pour les traiter, s'opposant à cela à d'autres philosophes de perspective opposée, se définissant ainsi par une opposition ou une critique. Il est néanmoins certains rares philosophes éclectiques, comme Leibniz, qui disait se trouver en accord avec tous les philosophes, sauf lorsqu'il refuse les propositions des autres philosophes, ce qui est au demeurant réfuté par certaines de ses prises de position.

Quels sont donc ces concepts, ces problématiques qui définissent le champ philosophique ? Tentons de tracer quelques balises, bien que l'histoire de la pensée soit marquée par d'importantes modifications en domaine. Narcissisme oblige, sans doute, ou clé de tout le reste puisqu'il

est le sujet pensant, l'homme s'interroge d'abord sur l'homme, ce que l'on peut nommer anthropologie, ou souci existentiel. Qui est-il ? Que fait-il ? D'où vient-il ? Où va-t-il ? Est-il simple ou composé ? Est-il mortel ou immortel ? Est-il libre ou déterminé ? Quelle est sa finalité ? Deux autres thématiques s'imposent alors, subsidiaires de la première mais tout aussi cruciales. D'une part la cosmologie. Où habite l'homme ? Qu'est-ce que le monde ? Y a-t-il plusieurs mondes ? L'univers est-il fini ou infini ? A-t-il été créé ou existe-t-il par lui-même ? Puis l'épistémologie, qui traite du moyen de savoir et de la vérité. Comment pouvons-nous répondre à nos questions ? Que savons-nous ? Pouvons-nous savoir ? Comment pouvons-nous savoir ? Notre savoir est-il fiable ? Quelles sont nos garanties de vérité ? Puis la métaphysique, qui répond au désir d'aller au-delà de l'évidence, de ce qui est immédiatement perceptible par les sens, en postulant qu'il est nécessairement une autre réalité première, fondatrice ou paradigmatique, qui peut rendre compte de celle qui nous est familière. Précisons tout de même que l'ordre dans lequel nous présentons ces champs n'a aucune prétention causale ou chronologique, aucun ordre ne pouvant s'imposer comme modèle universel. Qu'y avait-il avant le monde et l'homme ? Qu'est-ce qui cause les phénomènes observables ? Existe-t-il une cause première ? Qu'y a t-il au-delà de la matière sensible ? Qu'est-ce qui échappe au temps ou le constitue ? Avons-nous une âme ? Vient ensuite l'éthique, qui à partir de l'opposition entre bien et mal interroge la légitimité des actes humains et guide ses décisions quotidiennes, en particulier dans son rapport aux autres. Que dois-je faire ? Que devons-nous faire ? Comment savoir quoi faire ? Suis-je libre de faire ce que je veux ? Que dois-je aux autres ? Puis la psychologie, qui tente de comprendre la fonctionnement de l'esprit humain, les tensions qui l'animent. L'esprit est-il un ou multiple ? L'esprit peut-il prétendre à l'autonomie ? Que désirons-nous ? Comment fonctionne l'esprit ? L'esprit est-il sujet à des maladies ? Comment pouvons-nous éduquer notre esprit ? Et finalement l'esthétique, qui se soucie de l'harmonie, du beau, de la création et de l'imagination, du plaisir de l'esprit et des sens. Pourquoi certains objets nous plaisent-ils ? Aimons-nous tous les mêmes choses ? Le goût s'éduque-t-il ? Ce qui est beau est-il beau en soi ou parce qu'il plait ? Le laid peut-il être beau ?

Nous pourrions, par souci de simplification, recourir à la division traditionnelle entre trois disciplines : l'épistémologie - anciennement la logique - qui a pour objet le vrai, la morale qui a pour objet le bien, et l'esthétique qui a pour objet le beau. Ces trois concepts transcendantaux, vrai, bien et beau, paraissent structurer la réflexion philosophique au travers des époques et des lieux, et à l'instar de nombreux schémas simples, au risque du réductionnisme, une telle division est assez opératoire, quand bien même ces concepts ne sont plus tellement d'actualité sur un plan formel. De la même manière, nous pourrions complexifier en ajoutant des champs au philosopher, qui émanent surtout de la modernité, telles que par exemple philosophie politique, philosophie sociale, ou philosophie de l'esprit liée aux sciences cognitives.

Mais notre souci est avant tout de borner le philosopher, d'en appréhender les limites et l'extériorité, afin de pouvoir saisir ce philosopher en une seule opération de la pensée, plutôt que de rechercher une quelconque exhaustivité. Comme toute catégorisation, la nôtre, en tant que balise d'une démarche, permet de mieux cerner son objet ou en prendre conscience, en replaçant et repensant l'idée singulière dans le cadre auquel elle est censée appartenir. Sans interdire l'émergence de singularités disruptives, ce type de formalisation permet de s'y retrouver et d'envisager les relations implicitement contenues, et de fait la nature propre, d'une question donnée. Ce qui inclut le fait d'entrevoir justement la particularité d'une question singulière, qui sans cela se verrait noyée dans une masse indifférenciée. Ainsi, en délimitant de manière relativement arbitraire le champ philosophique, cela nous permet de garder à l'esprit comme vérité provisoire un principe unificateur servant d'hypothèse de travail et de pensée.

Chapitre II

Attitudes philosophiques

Pénétrons maintenant ce troisième sens du philosopher, plus développé, où nous aborderons plus spécifiquement ce que nous qualifions de dimension « pratique » du philosopher.

1. Penser en creux

L'attitude philosophique est la manière d'être que l'on peut considérer comme une condition du philosopher, l'état d'esprit qui rend possible son exercice. Il est certaines attitudes qui sont à peu près généralement acceptées, mais nous n'irons pas jusqu'à prétendre qu'elles sont universelles. L'histoire de la philosophie est peuplée d'individus qui se font un malin plaisir à remettre en cause le moindre point d'accord qui risquait d'être jusque-là concédé, afin de marquer à jamais cette harmonie ou ce consensus du sceau de leur individualité distinctive. Ces qualités générales seraient par exemple le désir de savoir, qui présuppose la conscience d'une certaine ignorance, d'où le désir de voir progresser cette connaissance. Le doute, bien qu'il s'articule parfois étrangement au sein d'un dogmatisme soutenu, lorsqu'il interdit la prise de risque de l'affirmation aussi provisoire fut-elle. La philosophie zen le qualifie de « poison », pour son côté paralysant dans l'action et la prise de décision. La suspension du jugement, qui permet d'examiner un problème avec un

esprit relativement ouvert, ce qui trop souvent se limite à envisager les hypothèses adverses afin de les comprendre tout en étant convaincu en arrière-plan du bien-fondé des siennes. En ce sens, la problématisation, c'est-à-dire la capacité d'envisager les problèmes posés par des idées particulières et divergentes serait un terme plus adéquat, qui n'exclut nullement le parti pris. Mais nous verrons cela dans les compétences, même si cela relève également d'une attitude. L'étonnement semble une autre attitude à peu près généralement acceptée, qui permet de regarder avec un œil neuf ou émerveillé ce qui apparaît aux autres comme la banalité du quotidien, de ce fait rendu invisible. Car si l'observation et l'analyse semblent être essentielles au philosopher, ce sont des compétences qui seront acquises du fait d'une attitude, qu'on pourrait nommer la disponibilité, ou l'attention, source d'étonnement. En effet, le fait de distinguer présuppose une attention accrue où des faits ordinaires deviennent étonnants parce qu'ils ne sont plus pris comme acquis. Il en va de même pour le questionnement, qui avant d'être une compétence conceptuelle ou analytique présuppose une mise en abyme du monde de la connaissance et du sujet pensant où plus rien ne va de soi. Sorte de retour à l'enfance où plus rien n'est donné, où l'exigence du pourquoi et du comment s'applique presque systématiquement à tout : l'esprit opère en creux, non plus en plein. Il se doit de désapprendre afin de penser, recommande Socrate.

2. Attitudes opposées

En un second temps, après les attitudes philosophiques généralement reconnues, mentionnons quelques attitudes particulières, plus sujettes à la controverse, mais suffisamment courantes ou marquantes pour être remarquées. Ne serait-ce que parce qu'elles posent un problème intéressant et porteur. La première est la dimension agonistique du philosopher, qui se nourrit de la contradiction et incite à la confrontation. Si elle est présente très tôt en Grèce, chez Héraclite ou Socrate, elle est quelque peu mise entre parenthèses chez les stoïciens, ainsi que dans une tradition que l'on pourrait nommer scientifique, que l'on retrouve par exemple dans le pragmatisme américain. Car ce n'est plus tellement la confrontation des hommes et des principes entre eux qui est facteur d'avancée de la pensée. Chez les stoïciens, il s'agit plutôt de la capacité d'acceptation du monde. Cela devient en quelque sorte la capacité d'agir sur soi par le fait même de cette appréhension ou compréhension du réel. Il s'agit de « prendre sur soi » plutôt que de « combattre ». Dans le pragmatisme américain, comme dans la démarche scientifique, c'est la collaboration et le travail collectif qui sont mis de l'avant, ce que l'on pourrait nommer une vision « complémentariste » de la diversité basée sur une certaine sympathie. Un penseur comme Marx, s'inspirant de Hegel, alliera toutefois la capacité de comprendre le monde, la conscience, à une confrontation de ce monde à lui-même, la dimension agonistique trouvant son articulation et son sens dans l'accomplissement dialectique de ce monde, par la médiation de l'homme, lui-même historiquement pétri

de ces conflits. Acceptation du monde et conflit seront deux attitudes philosophiques premières aussi cruciales que souvent opposées, comme le spécifiera Descartes.
Il en va de même pour la « distanciation », établie par certains philosophes comme une condition cruciale du philosopher. La réduction phénoménologique en est un exemple, qui exige de dépasser le factuel pour saisir les enjeux généraux et conceptuels dont le fait n'est que le symptôme, principe qui renvoie à une ancienne tradition pour qui le philosopher, en sa tentative de saisir l'essentiel et le catégoriel, l'éloigne du particulier ou de l'accidentel. Mais là encore, des courants comme le nominalisme, le cynisme, le positivisme ou l'existentialisme, récusent une telle attitude, qui accorde aux concepts ou aux universaux une trop grande et factice réalité, pour ancrer plus spécifiquement le sujet dans une réalité concrète ou matérielle.
Une dernière opposition d'attitudes qui nous semble devoir être mentionnée est celle autour de l'humanisme. Là encore, si le souci pour l'homme et l'empathie pour l'être pensant - seul à avoir accès à la raison ou au philosopher - semblent aller de soi, au point de glorifier l'humain en le démarquant nettement de tout ce qui existe, en particulier du monde animal, cette attitude n'est pas totalement généralisable. Les philosophies du soupçon, entre autres, ont voulu montrer à quel point cette puissance particulière de l'homme est cause et principe de sa défaillance, au point d'en faire un être haïssable entre tous, comme nous le rencontrerons chez Schopenhauer. Bien que Pascal ou Augustin convoquent aussi cette faiblesse humaine, mais pour témoigner de sa glorieuse spécificité. Le rapport au divin faussera souvent sur ce point la donne, car l'homme sera à la fois le seul être capable de Dieu, sujet à la grâce, et pour cette même raison, faillible et pervers en son refus réitéré du bien. Sur un autre registre, Arendt nous montrera le potentiel de mal que contient l'humain dans sa banalité quotidienne.

3. Radicalité

De cela, concluons comme attitude commune, à une certaine posture radicale du philosopher. Car même lorsqu'il affirme être très attaché au singulier, le philosophe tend à s'ancrer dans une certaine vision du monde, à partir de laquelle il lira et décodera les faits, les événements, les choses et les êtres, y cherchant une certaine cohérence, voire une justification de ses choix généraux *a priori.* En ce sens, il sera toujours prêt à poursuivre et dénoncer l'incohérence d'autrui, quand bien même il aura, tel Montaigne, tenté de développer un certain éclectisme conçu comme une alternative au dogmatisme et à l'esprit de système. Ou Nietzsche encore, critiquant la lourdeur philosophique, mais qui tout en développant une théorie du Gai Savoir, ne saura s'empêcher de prôner une thèse fort appuyée, très exigeante et chargée de conséquences. Cette posture radicale prétend pourtant parfois à une position de juste milieu, conçu comme un idéal de sagesse. Ainsi chez Aristote, la vertu se trouve théoriquement entre deux excès : par exemple le prudent se situe à

distance égale entre le téméraire et le peureux. Chez Kant, la position critique, faisant écho au doute cartésien, tente aussi de placer la juste attitude dans un « ni, ni », entre dogmatisme et scepticisme: ni acceptation naïve, béate et rigide, ni refus systématique, suspicieux et craintif. La perspective critique émane d'une méfiance universelle à l'égard des jugements *a priori*, mais elle invite à sonder le fondement et les conditions de leur possibilité. On peut toutefois se demander, chez Descartes comme chez Kant, si le refus de l'argument d'autorité n'a pas cédé la place à une sorte de puissance débridée de la raison singulière, à de nouvelles évidences, plus complexes peut-être, ou même plus légitimes, qui bien qu'émanant de l'esprit de cet individu et proclamant fièrement l'autonomie de la raison singulière et de l'individu, ne tombent pas dans d'autres formes plus subtiles ou plus modernes du dogmatisme traditionnel. Jusqu'au post-modernisme, qui tente de réduire à un acte peccamineux toute adhérence au rationnel et à l'universalité.

4. Ignorance acquise

Parmi ces attitudes spécifiques, chères à différents penseurs ou courants de pensée, il en est quelques-unes sur lesquelles nous souhaiterions nous attarder car elles nous semblent particulièrement porteuses. Nous pourrions nommer la première ignorance acquise, humilité, ou sobriété. Comme nous l'avons déjà évoqué, le terme de philosophie est né d'un constat de manque et du désir de combler ce manque. Toutefois, à travers l'histoire de la pensée, un phénomène s'est peu à peu instauré, imputable au succès de la science : la certitude et le dogmatisme liés à l'esprit de système et à leur cortège de vérités établies. Depuis toujours, plus d'un philosophe patenté n'hésitera pas à asséner un certain nombre de vérités non négociables, d'après lui non problématisables. Surtout en ces deux derniers siècles de « philosophie des professeurs ». Car il ne s'agit plus désormais d'une sagesse dont la quête est ouverte ou infinie, mais de l'efficacité d'une pensée ou d'une axiologie, tant sur le plan de la connaissance que sur le plan de la morale. Certes toute pensée, aussi interrogative et peu assertorique soit-elle, détient nécessairement quelques affirmations qui lui servent de postulat. Mais il n'en reste pas moins vrai que sur le plan de l'attitude, celui du rapport aux idées, certains schémas spécifiques induisent plus naturellement un sentiment d'indubitable certitude, en particulier lorsqu'il s'agit de l'élaboration d'un système, tandis que d'autres prônent plutôt un état d'incertitude systématique dont les implications seront conséquentes.
Prenons pour exemple le principe de la *Docte ignorance* de Nicolas de Cues, qui consiste en gros à affirmer que l'ignorance est une vertu nécessaire, qui s'acquiert et qui permet de penser, car toute pensée digne de ce nom n'est jamais qu'une conjecture, une approximation, qui demande à toujours être examinée d'un regard scrutateur et critique. Cela rejoint d'ailleurs la pensée plus récente de Popper, avec son principe de « falsification », pour qui la science se caractérise justement par le fait que toute proposition peut être mise en question, contrairement au

dogme, à l'acte de foi, certitude qui est plutôt de nature religieuse. Pour Leibniz, il s'agira plutôt d'inquiéter, de promouvoir cette inquiétude qui interdit la quiétude, car cette dernière signe la mort de la pensée.

5. Âpreté

Autre attitude courante : la rigueur, ou âpreté. La logique rigoureuse d'un Kant, où chaque terme est défini au sein d'une mécanique implacable, n'incite pas à une telle distanciation ou mise en abyme de la pensée. L'attitude de la question et de la problématisation n'est pas celle de la réponse et de la définition. Toutefois, cette dernière, en dépit de quête de certitude, connaît sa propre légitimité, à travers son exigence de rigueur, ne serait-ce que parce que philosopher signifie aussi mettre un discours à l'épreuve de lui-même afin de le constituer. Ce qui relève à la fois de l'engagement et du questionnement. L'élaboration d'un système implique d'établir une architecture où les concepts et les propositions s'emboîtent les uns dans les autres au cours du développement de cette pensée. Et comme l'explique Leibniz, plus le cheminement dure dans l'espace et le temps, plus il est difficile à la pensée de rester cohérente avec elle-même. La qualité de cette architecture définira la consistance de la pensée, au-delà du contenu même de cette pensée. Il en va ainsi pour les disciples d'un auteur, qui vérifieront leur interprétation à l'aune de l'amplitude de la pensée qui sert de référent. Et si le risque est grand de tomber dans le piège du dogmatisme engendré par l'argument d'autorité, dont l'exemple type est la scolastique médiévale dans le rapport quasi pathologique qu'elle entretint avec la pensée d'Aristote, philosophe dont les propositions furent durant des siècles considérées incontestables, n'oublions pas que le problème inverse d'une pensée débridée, qui peut sans scrupule affirmer n'importe quoi et faire dire n'importe quoi, est tout aussi calamiteux. Et lorsque Nietzsche écrit que le philosophe se doit de procéder à l'instar d'un banquier, « Être sec, clair, sans illusion », il tente de nous dire que les mots et les pensées ont une valeur précise qu'il s'agit de ne pas prendre à la légère. Ainsi l'âpreté qui peut être reprochée au philosophe est aussi une qualité qui ne va pas de soi, même si là encore Nietzsche ne recule pas devant la contradiction en critiquant l'ascétisme philosophique et la dimension laborieuse de la démarche socratique qui demande de rendre des comptes sur le moindre terme ou la moindre expression. Cette même rigueur exige d'entendre ce que nous disons lorsque nous le disons, entendre la « vérité de nos opinions », comme le dit Pascal. Ainsi la rigueur exige un attachement à la réalité qui doit dépasser celui de la sincérité, du désir de l'apparence, de l'envie d'avoir raison ou du sentiment de propriété. Si elle ne tombe pas dans le dogmatisme, la rigueur peut incarner une réelle mise à l'épreuve de l'être et de la pensée, bien que sous prétexte de scientificité elle risque d'obscurcir et de broyer toute pensée, toute intuition, toute créativité.

6. Authenticité

Ceci nous mène à une autre vertu philosophique : l'authenticité, que nous souhaiterions distinguer de la sincérité. Elle est liée au courage, à la ténacité, à la volonté, en opposition à la velléité et la complaisance de l'opinion, et non à quelque sentiment doucereux et momentané. Elle relève de l'affirmation du singulier, dans son conflit à l'altérité, au tout, à l'opacité de l'être, dans son heurt avec les obstacles et l'adversité. Elle est sans doute une des formes premières de la vérité, que nous nommerons vérité singulière, ou vérité du sujet. C'est l'être tout entier, mais sous sa forme singulière, qui en est le vecteur et le substrat, et non pas quelque simple discours. C'est celle que l'on entend murmurer derrière l'injonction kantienne du *Sapere aude* !, « Ose savoir ! », c'est-à-dire « Ose penser »! Ose déjà savoir ce que tu penses, sans quoi tu ne pourras pas connaître et apprendre. Et pour cela, ta pensée doit d'exprimer à travers des mots, elle doit s'objectiver, devenir un objet pour elle-même. C'est cette exigence qui se profile derrière la recommandation de Descartes nous enjoignant de poursuivre notre chemin en cas d'incertitude de l'esprit : la « morale provisoire ». Et plus carrément exprimée par Kierkegaard, lorsqu'il nous affirme qu'il n'y a d'autre vérité que la vérité subjective. L'authenticité est ce qui nous fait dire qu'une personne est « vraie », au-delà ou en deçà du discours, ou à travers le discours. Sans considération pour une sorte de vérité ou d'universalité *a priori*, nous nous demandons simplement si cette personne assume son propre discours, jusqu'au bout, pour autant que ce « bout » ait un sens. Même à travers ses contradictions et son inconscience, et peut-être à cause d'elles, l'être se taille un passage et se forge lui-même. Il mesurera sa faillite ou son mensonge en proportion à ses concessions, à ses petits calculs internes. Aussi aberrant que soit son être aux yeux du monde et à ses propres yeux, il poursuit sa destinée, il persévère dans son être, comme dirait Spinoza. Cet « instinct de vérité » nous autorise à affirmer, en dépit des risques d'erreurs et des jugements opposés. C'est cette *parrêsia*, franchise, liberté de parole, le dire-vrai dont la pratique menace toujours de défaire le lien social, ce que Foucault nomme « courage de la vérité. »

7. Disponibilité

Face à cette authenticité, difficile à vivre, car souvent insupportable pour les autres, voyons une troisième qualité philosophique, inverse, que nous nommerons disponibilité, ouverture, ou réceptivité. Il s'agit d'être là, d'être présent au monde, d'adhérer à ce qui est autre. Car si l'authenticité tend à être sourde à l'altérité, la disponibilité lui est complètement acquise. De deux manières différentes d'ailleurs : disponible comme le tigre à l'affût, ou disponible comme les feuilles au vent. Dans cette distinction, seule varie l'issue de l'affaire, portée par la nature de l'être. Pas plus que la feuille, le tigre n'est « autonome » : il ne décide pas en

dernière instance de bondir sur sa proie, sa « tigrité » s'occupe de tout. Tout comme le tigre, la feuille portée par le vent épouse la moindre aspérité de l'être, elle est portée par le réel, mais de manière plus fortuite. Bien que l'on puisse affirmer que le tigre, contrairement à la feuille, est animée par une intention, ce qui le rend d'office moins disponible. Quand bien même son intention engendre sa disponibilité.
Cette disponibilité peut être conçue de différentes manières. Comme celle du rapport entre soi et autre : présence du monde, présence des autres, ou présence de tout ce qui peut devenir outil, de tout ce qui est instrumentalisable, comme Heidegger l'entend et le critique. Mais plus encore, c'est de la disponibilité de soi dont il s'agit : l'ouverture de soi au monde, un soi pouvant être réduit au statut de simple ouverture, un interstice à travers lequel passe le flux des êtres et des choses comme tente de le décrire la vision taoïste, qui, à l'esprit occidental et volontariste, apparaîtra parfois comme une attitude passive et impuissante. Ou encore il s'agit de la disponibilité de soi à soi, c'est-à-dire du souci de soi, comme chez Socrate, Montaigne, Foucault ou dans la pensée bouddhiste.
Toutefois, pour ceux à qui cette attitude semblerait fataliste ou passive, demandons si la lecture d'un texte ou l'écoute d'un propos, ou la vision d'un spectacle, n'exige pas une telle disponibilité. Combien de fois affirmons-nous ne pas comprendre telle ou telle parole, alors qu'il ne s'agit pas d'un problème de compréhension, mais uniquement d'un refus d'acceptation ? Un refus de changer de place ou de position, ne serait-ce que le temps d'un instant. Penser, entrer en dialogue avec soi-même, comme le prescrit Platon, ne présuppose-t-il pas une forme d'aliénation ? Si je ne suis pas disposé à ne pas être moi-même momentanément, comment pourrais-je penser ? Si je ne suis pas prêt à effectuer le détour de l'altérité, si je me cramponne à moi-même comme un noyé à sa bouée, comment pourrais-je prétendre délibérer ? Si mon moi et les pensées qui lui appartiennent sont d'une telle évidence, comment pourrait s'effectuer cette conversion qui est au cœur de la dynamique philosophique ? Être disponible, c'est se dédoubler : c'est être à l'écoute du monde, c'est accompagner l'autre dans son parcours, c'est même le précéder dans sa propre voie pour lui montrer ou lui éviter les écueils et les embûches qu'elle comporte, comme le pratique Socrate avec ses interlocuteurs, car il n'existe pas de voie royale. Le chemin que l'on choisit est nécessairement boueux et jonché d'ornières. Accepter de suivre une autre direction, c'est savoir que la nôtre n'est pas mieux lotie, c'est risquer d'apprendre quelque chose et d'envisager de nouveaux horizons.
Proche de cette réceptivité, plus radicale, nous trouvons la contemplation, « l'autre » manière d'être, distincte de l'action. Car celui qui agit n'a pas le temps de contempler, son esprit est trop occupé à produire, à survivre, à travailler, il est trop engagé dans les affaires de ce monde, il est peut-être même trop occupé à penser. Ainsi chez Aristote ou Platon, la contemplation du bien, du beau ou du vrai est une disposition par excellence de l'intellect digne de ce nom : celui qui a le temps, ou qui prend le temps. De là proviendra le concept d'art libéral, telles la musique,

la rhétorique ou les mathématiques, ces activités de l'homme libre, qui a le temps de penser parce qu'il n'est pas obligé de travailler. Celui qui contemple se trouve dans le temple, cet espace qui - étymologiquement - se situe entre le ciel et la terre : il regarde attentivement, il s'absorbe dans la vue de l'objet en une attitude quasi mystique ; il n'attend rien du monde, sinon de pouvoir être aperçu.

Le terme grec « épochè », repris entre autres par la phénoménologie, capture quelque peu cette disponibilité. Il décrit cette action mentale, ce moment de pensée ou de contemplation, où sont suspendus tous nos jugements, nos connaissances, nos convictions, nos *a priori*, de quelque forme soient-ils. Cette mise en abyme théorique peut impliquer de la même manière une suspension de l'action, mentale ou physique. Une mise à distance sur l'existence même du monde et de sa nature. Notre propre conscience est ainsi soumise à une critique, à une remise en question, elle est passée au crible du doute. Non pas pour la condamner aux limbes d'une absence éternelle de jugement, mais pour en refonder les paradigmes, les fondements, les modalités. L'idée de jugement n'est pas abandonnée comme source inhérente d'erreur, mais momentanément suspendue afin d'en examiner la légitimité. Nous sommes loin de la radicalité d'un pyrrhonisme, déterminant que l'on ne peut se fier ni aux sens, ni à la raison nous enjoignant de demeurer impassible et sans opinion, nous condamnant ainsi à l'aphasie, ce mutisme de la pensée. Bien qu'une telle sagesse reste sans doute une des voies menant à l'ataraxie, cette absence de trouble et de souffrance. C'est cette suspension momentanée que convoque Descartes comme principe épistémique du « doute méthodique ». Chez Husserl, cela s'articulera à travers la « réduction phénoménologique », principe qui permet d'éviter l'écueil de nos diverses croyances - naïves ou construites - concernant l'existence du monde, afin d'examiner les phénomènes tels qu'ils se présentent de manière originaire et pure à la conscience.

8. Prudence

La dernière vertu philosophique relativement collective que nous souhaiterions aborder est la prudence. Cette prudence qui est censée nous faire percevoir les dangers qui nous guettent, et qui pourrait de ce fait nous inciter à l'inaction, par crainte, par principe de précaution. La prudence n'aime pas les risques inutiles, et de là on peut facilement glisser dans l'ornière et conclure que tout risque est superflu. Il en va ainsi pour nos « bons élèves », grands ou petits, qui ne se risqueront guère à affirmer quelque chose qui ne serait pas parfait : qui ne serait pas complet, qui ne serait pas irréprochable, qui ne serait pas le reflet fidèle de l'ampleur de leur pensée. En tentant de prévoir les conséquences fâcheuses de nos actes, nous voudrons les éviter, et pour nous simplifier la vie, pour plus de sécurité, nous nous abstiendrons. Comme toute parole est prise de risque, autant se taire, surtout si les autres nous écoutent.

Mais en dehors de cette prudence qui ressemble à une morale frileuse et bourgeoise, cette tiédeur peu généreuse que Saint Paul condamne avec fougue, quel sens plus vigoureux pouvons-nous donner à ce terme ? Elle est tout de même l'une des vertus cardinales: elle nous invite simplement à réfléchir avant de parler et d'agir, à décider en toute conscience, à faire ce qui convient plutôt que de réagir de manière impulsive ou inconsidérée. Kant s'intéresse à cette sagesse pratique et antique : elle constitue pour lui une habileté, celle qui nous fait choisir les moyens menant au plus grand bien-être. La prudence présuppose la clarté du jugement et de l'esprit, elle forme le citoyen, elle relève de la politique parfois plus encore que de la morale. Mais si la philosophie est une pratique, telle que nous l'entendons, alors l'art philosophique doit aussi s'astreindre à cette prudence, qui patiente et saisit le moment opportun, qui s'empare du meilleur moyen, par souci d'efficacité, cette autre forme de la vérité. À l'instar de la nature qui procède par un principe d'action minimale.
Certes Platon distingue le politique du philosophe par le « kairos », la saisie du moment opportun, modalité cruciale de l'efficience, contrairement au philosophe qui ignore « aristocratiquement » la temporalité. Mais après tout, s'il invite le roi à être philosophe, il invite aussi le philosophe à être roi, à devenir politique : c'est-à-dire à saisir les limites de son être, dans l'espace et le temps. Toute vérité n'est pas bonne à dire, n'importe quand et à n'importe qui, nous dit Jankélévitch, mais savoir ce qu'il faut dire, ce que l'on peut dire, comment le dire, à qui le dire, quand le dire, cela ne fait-il pas aussi partie de la vérité ? La vérité est collective, elle n'est ni singulière, ni transcendante, nous disent les pragmatistes, et sans doute en cela prennent-ils mieux en charge la dimension pratique du philosopher, qui n'est pas un simple savoir, mais un savoir-faire, un savoir être, un savoir agir, dont la prudence est une vertu constitutive.

Les attitudes sont des aptitudes. L'origine est la même, le sens quasiment identique. Si ce n'est que le premier renvoie à l'être, à un savoir-être, et le second à l'action, à un savoir-faire. Reste à savoir si l'action doit déterminer l'être, ou si l'être doit déterminer l'action. Là encore, question d'attitude ou d'acte de foi, ce positionnement déterminera à la fois le contenu de la philosophie enseignée, mais aussi la manière de l'enseigner, la nécessité de l'enseigner, le rapport à l'autre, le rapport à soi ainsi que le rapport au monde. Pour prendre en charge cette problématique, faut-il encore ne pas nier que le philosopher ait un sujet : nous-même, ou l'autre. Constat qui nous empêche de parler pour la philosophie et nous autorise à se saisir de la parole uniquement dans la perspective réduite d'un être singulier, d'une parole singulière. Mais là encore, c'est prôner une attitude spécifique qui ne saurait échapper à la critique de celui qui souhaiterait y échapper.

9. Synthèse des attitudes philosophiques

En guise de synthèse, ajoutons ce petit résumé que nous avions rédigé pour notre travail pédagogique. Il reprend l'ensemble des attitudes essentielles à la pratique philosophique dans un cadre d'enseignement.
Les attitudes en question sont des attitudes cognitives et existentielles, qui doivent être distinguées des attitudes morales, bien qu'elles puissent les rejoindre. Il s'agit de se mettre en disposition afin que l'activité réflexive puisse s'exercer.

Se poser
Calmer le corps et la pensée, s'apaiser, faire taire le brouhaha de l'esprit, sortir de la précipitation de la pensée et de l'urgence de la parole. Pour cela, l'enseignant doit surveiller et pondérer le rythme qu'il donne au travail, que ce soit une leçon, un travail écrit ou une discussion, afin que les élèves prennent conscience de leur propre fonctionnement et agissent de manière plus délibérée.

L'ignorance acquise
Introduire une part d'incertitude dans le travail de classe, passer d'un schéma de transmission de connaissances, le savoir, à la mise en œuvre d'hypothèses, la pensée. Il s'agit d'être capable d'abandonner nos propres opinions, de suspendre son jugement, ne serait-ce que le temps d'un examen rigoureux et critique. Pour cela, l'enseignant devra ne plus se cantonner au schéma de la « bonne réponse », unique, absolue et toute-puissante, pour travailler le processus de réflexion, la réflexion en commun et la problématisation.

L'authenticité
Oser penser et dire ce que l'on pense, pour se risquer à des hypothèses sans se soucier de craindre ou rechercher l'approbation de la classe ou de l'enseignant, sans se laisser miner par le doute. Il s'agit aussi d'être responsable de ce que l'on dit, de ce que l'on pense, de ce que l'on fait, de manière rigoureuse et cohérente. Pour valoriser cette pensée singulière, l'enseignant devra encourager les élèves plus timides, oralement ou par écrit, inviter chacun à aller jusqu'au bout de leur idée en dépit des conséquences, de façon claire pour s'assurer d'être compris, et empêcher toute manifestation collective de désapprobation ou de moquerie qui parasiterait le processus.

Empathie/Sympathie
Développer la capacité de se mettre à la place d'autrui afin de le comprendre (empathie), de ressentir de l'attirance envers autrui (sympathie), de se décentrer, état d'esprit qui rend l'élève présent aux autres, camarades ou enseignant, disposé à entendre la parole étrangère sans préjugé ni animosité, mais avec intérêt. Il s'agit ici d'introduire des rapports de type cognitif plutôt qu'émotionnel, fondés en raison, ce qui implique de ne pas s'identifier à l'autre, de ne pas ressentir ce qu'il

ressent ou d'être nécessairement en accord avec lui, ni de rejeter sa personne, mais de comprendre ses émotions et ses idées. Pour cela, l'enseignant devra inviter la classe à prendre conscience des rapports problématiques entre les élèves et travailler ce qui engendre les frictions parasites.

Confrontation
Développer la capacité de se confronter à la pensée d'autrui et à la sienne, de s'engager dans la critique et le débat, sans tenter de chercher l'accord ou le consensus à tout prix, sans minimiser ni glorifier sa pensée propre ou celle d'autrui. Il ne s'agit pas non plus de respecter les idées ou opinions en soi, mais de respecter l'activité réflexive, ce qui implique de remplacer une molle tolérance par une certaine vigueur. Pour cela, l'enseignant doit inviter les élèves à ne pas se craindre les uns les autres, à réconcilier les élèves avec le concept de critique afin qu'ils prennent cette activité comme un jeu ou un exercice et non comme une menace.

Étonnement
Apprendre à accepter et reconnaître la surprise, sa propre surprise et celle d'autrui, face à l'inattendu, face à la différence ou à l'opposition, afin de percevoir ce qui pose problème et d'en saisir les enjeux. Sans cet étonnement, tout devient routine, la pensée est émoussée, chacun est renvoyé à lui-même et à sa propre platitude, tout n'est qu'opinion et subjectivité ou certitude et objectivité. Pour cela, l'enseignant doit mettre en regard la diversité des perspectives et resserrer les rapports entre les idées afin d'engendrer une tension dynamique, productive de nouvelles hypothèses.

Confiance
Avoir confiance en autrui et en soi-même, sans penser qu'il s'agit de défendre quoi que soit : son image, ses idées, sa personne. Sans cette confiance, chacun se méfiera d'autrui, tentera de ne pas lui répondre, refusera d'admettre des erreurs ou aberrations évidentes, parce que l'on suspectera un agenda caché, parce que l'on craindra d'être pris en faute ou humilié. Cette confiance est un facteur d'autonomie à la fois pour soi et pour autrui. Pour cela, l'enseignant doit instaurer un climat de confiance où l'erreur est dédramatisée, où l'on peut rire des absurdités, où l'on peut apprécier collectivement une belle idée, quel qu'en soit l'auteur.

Chapitre III

Approfondir

Après la connaissance et les attitudes, le troisième sens du philosopher, ou troisième modalité de sa définition, serait son opérativité. Pour l'aborder sous cet angle, nous utiliserons un terme tiré de la pédagogie : les compétences, qui impliquent un savoir faire, car elles formulent à la fois les exigences et les critères de ce savoir faire. C'est–à-dire que la philosophie est ici conçue comme un art, comme une technique constituée à travers une procédure ou un ensemble de procédures, ou encore comme un traitement que nous faisons subir à des idées, et ce traitement en lui-même nous intéresse ici plus que les idées particulières. Il s'agit donc du formalisme philosophique, non pas en tant que contenu, c'est-à-dire en tant que concepts établis, mais en tant que cheminement.

Le premier aspect de ce cheminement consiste à approfondir la pensée, à approfondir les idées. Bien entendu, nous partons du principe que dans l'esprit de toute personne il se trouve toujours des idées, il existe toujours un minimum de connaissances que nous nommerons opinions. Bien que cette opinion puisse, comme le distingue Platon, relever de l'opinion « droite », aussi appelée opinion « vraie », ou bien de l'opinion commune. La première se distingue de la seconde par le travail déjà réalisé, et en ce sens elle est plus fiable, bien que cela ne change fondamentalement rien à la démarche qui reste à accomplir. Chez ce penseur, la vérité est d'abord une exigence, une tension, un appel, une puissance qui transcende toute idée particulière, et qui en ce sens ne peut jamais être une idée, ni une autre, ni même un système de pensée, pas plus qu'une démarche ou une attitude, bien que ces deux dernières conceptions se rapprochent qualitativement déjà plus du concept de vérité. La vérité dès lors ne pouvant être qu'une dynamique, peu importe le point d'où l'on part, l'important reste l'exigence que l'on s'impose.

Approfondir devient ainsi l'attente permanente d'un désir d'aller plus avant dans un contenu afin de le travailler. Cette attente résulte de l'ignorance acquise, de ce savoir que l'on sait ignorer, de cette conscience qui nous fait dire que nous ne savons pas ce que nous disons. Dès lors, tout propos que nous entendrons, de notre bouche ou de celle d'autrui, toute proposition que nous nous ferons à nous-même, demanderont à être approfondis, c'est-à-dire creusés, amplifiés, mis en relief, dramatisés, clarifiés, etc. Mais de manière plus précise et concrète, voyons ce que signifie cet approfondissement, examinons ses différentes manières d'opérer, qui ne sont pas en nombre infinies et qu'il semble utile de circonscrire et délimiter. Car l'indéterminé, et son apparence infinie,

tendent à éblouir la pensée qui croit alors que ses opérations relèvent, ou devraient relever d'un mystérieux « génie », unique potentialité humaine capable d'accéder à un tel niveau d'opérativité, puissance quasi divine seule capable de pénétrer un domaine hautement réservé. Délimiter, au contraire, c'est instaurer des bases techniques, procédures connues, répétables et relativement assurées, et de ce fait rassurantes et utiles. Lorsque tout est possible, bizarrement tout devient impossible, par une sorte d'effet miroir où l'esprit se noie dans l'abyme qu'il a lui-même engendré : la création d'un espace dépourvu de repères, où toute contrainte est absente, ce qui procure certes à l'esprit un sentiment de liberté, mais l'inquiète aussi au point de le paralyser.

1. Expliquer

Approfondir, c'est d'une part expliquer. Expliquer, c'est sortir du pli, rendre visible ce qui était replié - replié sur soi s'entend – car ce repli rend la réalité ou l'entité en question inaudible et invisible au regard extérieur, voire au regard même qui le porte. La rencontre avec l'autre reste d'ailleurs l'occasion privilégiée de rendre visible l'invisible, ou de rendre visible le visible. À la fois parce que l'autre, le semblable qui fait office de miroir, s'il assume et joue son rôle adéquatement, décrètera cette opacité, soulignera cette opacité, attirera notre attention sur elle, afin que nous dépassions ce sentiment d'habitude et de confort personnel qui tend à nous aveugler. « Je ne comprends pas ce que tu dis ! » affirme-t-il, s'il ne craint pas notre inertie et nos réticences, s'il ne craint pas d'avoir l'air ballot. Dès lors nous pouvons soit réitérer avec entêtement la clarté et l'évidence de nos propos, soit prendre en charge à divers degrés le sentiment d'impossibilité qui nous est avoué, en avançant quelque nouvelle proposition dont la fonction sera d'éclairer ce qui était jusque-là resté dans l'ombre. C'est-à-dire traiter les points aveugles ou les apparentes contradictions. Un refus légitime d'expliquer peut s'opposer à cette demande, pour des raisons pédagogiques ou existentielles, en pleine conscience de cause, ou bien par quelque déficit psychique ou intellectuel : par incapacité d'aller plus avant ou par le ressort de quelque mécanisme défensif et inconscient.

Expliquer, c'est transposer en d'autres termes, en d'autres lieux, c'est développer ce qui est simple, rapprocher ce qui est éloigné, c'est placer dans un contexte, c'est offrir des exemples et les analyser, c'est transformer le lieu, les mots et les circonstances. C'est étudier la réverbération d'un rayon lumineux lorsqu'il se réfléchit sur ce qu'il n'est pas. Et c'est pour cette raison qu'il s'agit bien d'approfondir, puisqu'il est question de déplacer, d'agrandir, de démultiplier, d'amplifier et d'élargir. Expliquer, c'est développer, c'est envisager les conséquences d'un propos, c'est établir des analogies qui nous permettent de voir comment la forme de nos propos peut sous d'autres cieux inattendus retrouver sa réalité. Expliquer, c'est clarifier : ce peut être complexifier, mais aussi simplifier.

C’est mener de front des opérations diverses et contradictoires nous permettant de mieux voir et de mieux comprendre, de construire la pensée au risque de la dévoyer. Ainsi, approfondir, c’est aussi transgresser les limites qu’un propos initial s’était assigné, peu importe que ces limites soient voulues ou non, qu’elles soient temporaires ou pas. Il y a des moments pour tout. Comme Descartes nous y invite, sachons découper et prendre une idée uniquement pour ce qu’elle est, pour ce qu’elle offre, sans se soucier de la multiplicité de ses liens possibles et actuels. Mais on peut aussi déployer à l’infini la virtualité d’un sens initial.

Critique de l’explication

Néanmoins, précisons ici que l’implicite n’a pas à être considéré uniquement comme un défaut ou un manque : il a aussi ses propres raisons d’être. Si du point de vue conceptuel ou dans une perspective communicationnelle, la critique de l’implicite - en particulier à cause manque de clarté qui l’accompagne - peut être considérée légitime, voyons tout de même en quoi une explication n’est parfois ni légitime, ni souhaitée. En premier invoquons les limites et les abus de l’idéologie de la « transparence », vision scientiste qui prétendrait rendre tout phénomène visible à tout le monde, que ce soit une totalité singulière ou universelle. Ceci ne nous semble à la fois ni souhaitable, ni possible : la part d’ombre du discours et de l’être reste nécessaire et inévitable, bien que la tentative de la transparence s’avère aussi salutaire. Comme toujours pour ce qui relève de la connaissance, le paradoxe est de rigueur : si la connaissance est un pouvoir dont le désir, constitutif de l’être, est on ne peut plus légitime, la tentation de la toute-puissance qui l’accompagne inévitablement transforme la moindre parcelle de ce pouvoir en abus de pouvoir, car ce pouvoir se retourne sur lui-même et l’esprit qui l’engendre pour en annihiler la dynamique qui l’a engendré. En guise de conclusion : certes expliquer, et tenter d’expliquer, mais en gardant en tête le côté factice de l’explication, qui souvent tiendra plus de la répétition ou de la rationalisation a posteriori que d’une réelle clarification. Le travail sur la problématisation tentera en ce sens de montrer l’importance de la perspective critique et de la mise en abyme pour réellement apercevoir la vérité d’un quelconque propos.

Pour l’instant, évoquons tout de même l’objection pédagogique que nous ferions à la tentative d’explication, en particulier celle du maître envers l’élève, qui implique aussi celle de l’orateur envers l’auditeur. Notre tradition occidentale privilégie en général le plein plutôt que le vide. L’absence et l’ignorance entraînent plutôt des connotations négatives, la présence et le plein rassurent : ils procurent un sentiment de plénitude tandis que l’absence est cause de manque et douleur. Ainsi l’enseignant se sent obligé de tout dire, tant parce qu’il se sent obligé de « tout faire » que parce qu’il est censé « tout savoir ». Contrairement à la perspective plutôt orientale, dans laquelle le vide est aussi une réalité, voire la source, la réalité fondatrice, la matrice. Là, le maître pourra se contenter de lancer à l’élève une simple phrase que ce dernier aura pour tâche de méditer, d’analyser, car c’est lui qui devra se charger de lui donner sens.

Ce renversement de responsabilité interdit le principe de « donner la becquée » que peut souvent incarner notre tradition pédagogique, où l'auteur d'une idée se sent obligé de fournir la « notice », d'expliciter lui-même, voire de rendre des comptes.
Pour aller jusqu'au bout de notre critique de l'explication, envisageons aussi une autre possibilité : la contemplation de l'idée, cette dernière prise ici comme l'articulation d'une proposition ou d'une suite de propositions. Distinguons momentanément l'idée initiale de l'explication que l'on pourrait en donner. Il peut être intéressant d'insister sur le hiatus entre ces deux moments, pour deux raisons différentes. La première est de considérer qu'une idée a une forme en elle-même, une vie propre, une spécificité morphologique, syntaxique et sémantique. Et si cette spécificité va de soi en poésie, il nous semble qu'il peut en aller de même en philosophie. C'est sans doute une des raisons pour laquelle il peut être intéressant de connaître ou de se rappeler dans sa version initiale, dans le texte, voire dans sa langue originale une formulation donnée. Cet esthétisme philosophique, en dépit des abus que l'on pourrait en faire, trouve malgré tout son sens dans la singularité du langage individuel. Ironiquement, c'est aussi pour cette même raison que l'on pourra justifier le fait que chaque auditeur ou lecteur d'un texte reformule à sa manière une proposition lue ou entendue, afin d'assurer par ce travail qu'il s'approprie les idées en question. Quoi qu'il en soit, ce moment de contemplation d'une idée, comme pour un tableau ou un morceau de musique, où l'on observe et se laisse pénétrer avant, d'analyser, de juger ou de réagir, est un pur moment de réceptivité, de disponibilité, qui assure de recevoir au maximum la parole exprimée.

Contemplation
La seconde raison que nous donnons à ce hiatus est que toute interprétation, toute explication est, à l'instar de toute traduction, une trahison, puisqu'elle transforme nécessairement : elle transpose, elle étaye, elle délaye. Une trahison que nous devons accepter, car nous devons toujours être capable de faire le deuil de l'originaire, que ce soit celui de la parole de l'autre ou celui de sa propre parole. Une parole vivante est une parole trahie : sa mise en œuvre et son opérativité sont obligatoirement des actes réducteurs et limités, bien que leur déploiement dans l'altérité, acte d'aliénation et de dénaturation, soit on ne peut plus naturel et nécessaire. Néanmoins, il s'agit d'être conscient du rôle joué par cette transposition, en particulier lorsque l'on passe du concret à l'abstrait, ou de l'idée à l'exemple. Certes, refuser une interprétation sous prétexte qu'elle est interprétation inciterait à un formalisme et à une rigidité excessive, mais de la même manière connaître un moment d'hésitation avant d'engager un propos original dans un contexte particulier qui ne lui appartient pas en propre est une mesure d'hygiène intellectuelle qui indique le respect de la parole unique et singulière. Cela invite à problématiser le sens, à ne pas s'en tenir à la lecture unique, quand bien même ce serait l'auteur lui-même qui nous inviterait à cette

saisie particulière de ses propres propos, à une exégèse de son propre texte.
Prenons en exemple l'intérêt de la contemplation comme modalité d'identification alternative à l'explication. Bien souvent, lors de discussions, une personne se lance dans une brusque ou vaste réponse explicative suite à l'énoncé d'une question ou d'une proposition. Mais il devient rapidement clair, pour ses auditeurs et parfois pour elle-même, que le propos initial a été abandonné. Emporté par ses propres idées ou émotions, l'orateur oublie d'où il vient, il ne sait pas garder l'esprit fixé sur un cap, pôle établi dans son esprit comme une étoile fixe, problème spécifique qu'il s'agit de traiter. Garder une idée en tête est une forme de contrainte, liée à la mémoire et à la concentration, indépendamment de toute autre idée qu'il nous viendrait en tête par la suite. Calqué d'une certaine manière sur le principe du chant choral, ou l'improvisation de jazz, le défi à relever consiste d'une part à se penser soi-même, et d'autre part à entendre ce qui se passe à l'extérieur. Être capable de penser simultanément l'originaire et le subséquent, le dedans et le dehors, un donné et une progression, un centre et une périphérie, une idée et son explication. Voilà, il nous semble, la double perspective que l'esprit se doit d'apprendre à traiter, à partir de laquelle il doit opérer, comme condition à une pensée réelle : celle qui prend en compte l'altérité, celle qui connaît la réalité comme un principe d'extériorité qui nous protège de nous-même, ce garde-fou intérieur qu'il faut tenter de ne jamais oublier.

2. Argumenter

Argumenter est une autre forme importante qu'emprunte le travail d'approfondissement de la pensée. Argumenter, c'est déjà prendre position, avoir pris position, puisqu'il s'agit de justifier, de prouver, de prendre acte des raisons d'être d'une idée ou d'une thèse. Quand bien même cette prise de position serait momentanée et artificielle, elle est acceptation ou endossement : elle doit rendre compte de l'existence ou de la véracité d'une idée donnée. Justifier, c'est bien rendre juste une proposition, rendre justice d'une proposition qui sans cela n'aurait pas droit à ce statut, qui sans cela pourrait être considérée injustifiée, voire injuste.
La question est maintenant de savoir si le fait d'argumenter permet nécessairement d'approfondir. D'une certaine manière, nous attesterons que oui, puisqu'en tentant de consolider une thèse aux yeux d'un auditoire, réel ou imaginaire, un certain nombre d'idées autres seront rapportées, qui à travers l'effort de montrer ou convaincre permettront d'étayer l'idée initiale. Toutefois, la nature de l'argumentation peut varier énormément. L'argumentation consiste à produire une ou plusieurs propositions, faits ou idées, afin de justifier un énoncé initial. Mais s'agit-il de prouver que l'on a raison, de manière rhétorique ? Ou de mieux comprendre les raisons, l'origine et la légitimité d'un énoncé initial, de manière philosophique ? Les arguments peuvent faire appel au pathos des auditeurs, à leurs sentiments, se référer à des autorités, factices ou

abusives, utiliser des formes, tournures et autres ficelles rhétoriques destinées uniquement à obtenir l'assentiment de l'interlocuteur, à affaiblir ses résistances plutôt qu'à le faire réfléchir, en renvoyant à des poncifs ou des lieux communs, en plaidant plutôt qu'en creusant, autant de procédures qui aplatissent le discours plus qu'ils ne l'approfondissent, qui endorment l'esprit de l'auditeur plutôt que de le faire réfléchir.
Plus la tentative d'argumenter s'adresse à un large auditoire, plus elle universalise son propos, se distanciant ainsi d'un public prévenu et prévisible, moins elle risquera de tomber dans le piège de la quête d'assentiment que la proximité encourage. Si l'argument est destiné à la raison humaine dans sa généralité, pour autant que cela se puisse, idéal régulateur qu'il est utile de garder en tête, il sera plus attentif et critique à son propre contenu. Néanmoins, comme la communication publicitaire, la propagande politique et le prosélytisme religieux le démontrent, on peut aussi s'adresser à tous et argumenter de manière abusive, en tentant d'instrumentaliser l'autre, d'en faire un client, un partisan ou un adepte, de le réduire à être l'objet d'un désir ou d'une volonté. Et n'oublions pas, comme nous l'avons dit, qu'un argument émane d'une prise de position subjective, qui tente de s'auto-justifier, ou de critiquer une position adverse, ce qui revient au même.
Contrairement à la démarche analytique ou logique, qui prétend examiner objectivement le contenu ou les conséquences d'un propos, l'argument est déjà engagé dans une matrice vectorielle, qui l'oriente et le dirige. D'ailleurs, l'argumentation est censée opérer dans le domaine du contingent, du probable, là où justement la logique ou l'analyse ont cessé d'opérer : l'argumentation ne relève pas de la nécessité, elle ne relève pas de la logique, disait Aristote, mais de la dialectique, ce qui pour cet auteur reste moins fiable. Finalement, elle est une sorte de pis-aller, mais un pis-aller qui nous est indispensable, puisque la réalité ne se présente pas à nous sous la forme d'un système logique, puisque notre connaissance du monde constitue un ensemble disparate et souvent contradictoire.
Ainsi l'argument, au sens philosophique, permet d'approfondir puisqu'il donne les raisons d'une idée, envisage ses conséquences, établit des parallèles et des analogies, convoque des exemples, analyse le contenu, établit des liens. Mais sa puissance est bornée, dans la mesure où il ne problématise pas, ne se distancie pas de lui-même où n'entre pas en relation critique avec lui-même. Néanmoins, si l'argumentation reste un moment qui s'inscrit dans un processus plus large de la pensée, alors elle jouera son rôle limité, mais constitutif et essentiel dans l'élaboration de la pensée. La pensée s'engagera en elle-même, non pas dans une pensée où les jeux sont déjà joués, où les dés sont pipés, mais dans une pensée qui reste capable d'envisager sa propre négativité, son propre néant, condition même d'une argumentation digne de ce nom. A défaut de cela, elle restera dans une évidence plate face à elle-même, elle se cantonnera à une sorte de tautologie. Toute la difficulté réside dans le paradoxe de l'esprit qui en s'engageant peut à la fois nourrir sa propre limite, fortifiant un ego qui peut finir par se croire invincible, et examiner ces limites, permettant de les dépasser ou de s'en libérer. Creuser, c'est à la fois

établir des fondations, mais aussi s'enfoncer au risque de s'enliser. Car si l'argument consolide, on peut aussi dire qu'il conditionne : il détermine le sens, il l'ancre, le fige, et de surcroît prétend en cela démontrer la véracité du propos.

Prouver

Argumenter, c'est aussi prouver, par une démonstration qui atteste la nécessité d'un propos, en établissant un faisceau de preuves qui en étaient la probabilité, en proposant un raisonnement par l'absurde qui nous force à conclure l'impossibilité du contraire, en mettant au jour d'inévitables présupposés ou conséquences, ce qui aiguise et facilite notre jugement, ce qui légitime un peu plus notre intime conviction. Et si argumenter ne prouve pas la véracité d'un dire, il permet au moins d'en consolider le contenu. Le processus hypothético-déductif, qui nous invite à penser « si ceci, alors cela » se nourrit de ces enchaînements qui à eux seuls constituent une bonne part de la trame de notre pensée, qui structure la matrice de nos idées. Certes l'acte d'argumenter ne prouve pas toujours, par absence de nécessité, mais la simple tentative de rendre manifeste la cohérence des idées qui se cachent derrière les idées, fournit une légitimité accrue à la production de notre pensée, un degré supplémentaire de vérité ou de vraisemblance, en mettant au jour la genèse de l'idée. Le tout est de ne pas se mettre à croire tout ce que nous avançons, de ne pas perdre de vue la fragilité de notre être et de ses concoctions.

D'ailleurs, l'argument prend souvent la forme d'une condition, par exemple selon la forme suivante : « J'emporte un parapluie lorsqu'il pleut ». Le port du parapluie est justifié par la pluie, mais la pluie n'est qu'occasionnelle, ce qui a pour conséquence de ne pas toujours justifier le port du parapluie. Le tout est alors de savoir s'il pleut ou non, de prédire s'il pleuvra ou non. L'implication est de surcroît une modalité importante de l'argumentation : « Je fais ceci ou cela parce que sinon... ». On argumente en invoquant les conséquences considérées indésirables ou l'absence de conséquences considérées désirables. Le tout est alors de savoir s'il y a relation de nécessité, uniquement de probabilité ou même de simple possibilité. Le lien est-il fort ou ténu ? L'erreur est courante qui consiste à surévaluer la quasi-consubstantialité de la cause et de l'effet, de l'acte et de sa conséquence, en sous-estimant la fragilité de l'argument, emporté par la conviction ou le désir de convaincre. On peut ici évoquer la critique de Hume contre l'idée de causalité, qui ramène ce « principe fondateur » à une simple opinion subjective. L'argument certes soutient, mais il renvoie nécessairement à la fragilité d'un présupposé, et en ce postulat s'articule sans doute la différence fondamentale entre argument rhétorique et argument philosophique : le premier emporte l'adhésion, le second établit une aire et montre des limites.

3. Analyser

L'analyse est la division d'une totalité physique ou idéelle en ses parties constituantes afin d'examiner et de déterminer leurs valeurs et leurs relations.
Analyser, en son sens le plus immédiat, que ce soit en chimie ou en philosophie, revient à dissoudre, à passer du complexe au simple, à décomposer le tout en ses parties. Pour cela, il s'agit d'une part de pouvoir penser ces parties en tant que parties, ce qui pose le problème du nom, du concept, de l'étymologie, et d'autre part de pouvoir penser à l'assemblage de ces parties, aux règles qui ordonnent cet assemblage, ce qui très naturellement nous mène à la fois aux problèmes du langage et à ceux de la logique. Analyser consiste principalement à examiner le contenu de ce que nous avons déjà, à en interpréter le sens constitutif, sans prétendre ajouter quoi que ce soit d'autre. C'est en cela que Kant oppose le jugement analytique au jugement synthétique, le second apportant de nouveaux concepts, extérieurs à la proposition initiale. En ce sens, nous nous rapprochons de l'explication, sauf que l'analyse est sans doute plus restrictive, puisqu'elle ne peut rien aller chercher en dehors d'elle-même. Cette interdiction peut être perçue comme pénible à cause de son caractère relativement ascétique. Examiner des paroles sans prétendre « aller ailleurs », faire le deuil de cet « aller de l'avant » si cher au cœur des hommes, faire l'impasse sur ses propres intuitions, aussi géniale soit-elle, n'est pas toujours facile. En particulier lorsqu'il s'agit d'examiner et expliciter nos propres paroles, de saisir leur limitation, de voir l'ampleur de ce qu'elles nient en ne disant pas, sans prétendre recourir au trompeur « ce que je voulais dire » ou « ce que je voudrais rajouter », peut-être vécu comme un moment pénible où la vérité quelque peu crue et limitée de nos propres paroles nous heurte.
L'analyse se heurte directement au sentiment de toute-puissance inexorablement lié à la parole. Cette dernière conserve toujours ses prétentions au statut de vérité, prétend toujours être du bon côté sur le plan éthique, quelle que soit la nature de cette éthique. Pour cela cette raison, l'analyse paraîtra souvent comme une opération réductrice, qui oblige à s'emparer de propos définis, voire très courts, comme une simple phrase, pour en examiner le contenu, aussi limité soit-il, qui bien souvent trahit notre vague intention. Socrate nous invite à ne pas tenir de grands discours afin de pouvoir réellement saisir le sens de la parole, et ceux qui lui tiennent alors ces grands discours se fâchent car il leur semble ne pas se reconnaître dans le charcutage effectué sur ce discours, puisqu'il s'agit parfois d'examiner une seule phrase, une seule proposition, voire un seul mot, et en faire émerger un sens bien spécifique. « Tu me fais dire ce que je n'ai pas dit ! », s'écrient-ils, fâchés. « Tu dois d'ailleurs m'en vouloir pour agir ainsi ! » est la conclusion inévitable qui s'en suit. À la limite en effet, on peut en arriver à un seul mot, à réduire un discours à un seul concept qu'il s'agit alors de définir, dont il s'agit de vérifier l'opérativité. En ce sens, la conceptualisation est une des formes limites du processus d 'analyse.

L'analyse est une méthode statique, comme nous l'avons exprimé, puisqu'elle ne permet pas « d'avancer », mais oblige à rester sur place pour creuser un sens donné. Pire encore, elle peut être une méthode régressive lorsqu'elle tente de remonter des faits aux causes, de partir des conséquences pour aboutir aux principes. Ce processus sera mené soit pour tenter de prouver le bien fondé d'une proposition, et en ce sens l'analyse sera assimilable à une démonstration, soit pour identifier les présupposés de cette proposition, ce qui permet de mieux la comprendre, voire pour la problématiser, puisque nous aurons identifié ce qui conditionne cette proposition et donc ce qui en aurait pu en modifier la nature. Bien entendu, nous recoupons ici en quelque sorte le travail de l'argumentation. Mais l'analyse, en particulier la logique, se contente de travailler sur ce qui est affirmé, sur ce qui est contenu dans ce qui est affirmé, sur sa composition, sur le donné intrinsèque, sans chercher à convoquer d'autres propositions. La seule exception porte sur les règles de la logique, ou règles de composition, où l'analyse permet de vérifier la légitimité de l'assemblage en question. La connaissance de ces règles et celle de leurs transgressions conditionnent ici le travail de l'analyse, dont la logique fournit les outils. Ces règles formelles permettent de déceler dans quelle mesure une proposition en entraîne une autre, est compatible avec une autre, ou en contient une autre. Ces rapports sont avant tout des rapports de nécessité, qui ne sauraient tolérer d'exception, et non ceux de probabilité ou de contingence qu'autorise le principe plus large et moins rigoureux de l'argumentation. Et si l'avantage de l'analyse est la rigueur et l'objectivité, son inconvénient est d'une part son illusion d'objectivité, car on peut facilement oublier que la valeur de toute proposition logique est conditionnée à la valeur de ses prémisses, et d'autre part sa rigidité, car tout système logique est enfermé sur lui-même, puisqu'il n'autorise aucun apport d'éléments étrangers. L'analyse logique est une évaluation de la cohérence d'un propos, elle invite à la critique dans la mesure où elle vérifie l'universalisation possible des enchaînements utilisés. Le principe de causalité y est constamment mis à l'épreuve, et c'est précisément l'intérêt général de ce mode d'approfondissement. Mais il tend à définir, c'est-à-dire à enfermer, à resserrer, plus qu'à ouvrir le propos. Toutefois, il est très intéressant et utile de travailler de manière intensive sur un propos donné, plutôt que de manière extensive et ouverte. L'exigence n'est pas la même, elle est âpre mais très porteuse de sens et formatrice de l'esprit.

À propos de l'analyse, revenons sur un principe que nous avons abordé dans les attitudes : la critique, terme formulé par Kant pour articuler une position intermédiaire entre scepticisme et dogmatisme. Rappelons que la « révolution » kantienne repose sur l'impossibilité de la connaissance d'accéder à la réalité en soi, pour affirmer que nous avons accès aux seuls phénomènes ou aux apparences de cette réalité, bien que ces phénomènes ne soient pas dépourvus de réalité. La méthodologie critique consiste à analyser les fondements de la pensée et de l'agir, à en mesurer l'étendue, à en évaluer les limites. Elle est avant tout réflexion et autocritique, puisqu'elle réfléchit sur elle-même. Toutefois, comme nous

l'avons déjà mentionné, la tentation est forte, sous couvert de « scientificité », de prétendre, malgré toutes ces précautions, à une sorte de savoir ultime, à établir de nouvelles certitudes. Et s'il est porteur de se lancer dans une telle pratique, dans une telle aventure de systématisation, il est aussi important, comme Gödel nous y invite, de se rappeler que tout système ne peut connaître sa propre vérité qu'à partir de son extériorité, en émergeant de lui-même pour percevoir ses propres limites. Toute totalité qui prétend se contenir elle-même souffrira nécessairement d'une hypertrophie de son être propre et forgera ses propres illusions.

À ce propos, il est une dernière distinction conceptuelle, venant de Hegel, qui nous paraît utile de mentionner, entre critique interne, qui relève plus de l'analyse objective, et critique externe qui relève plutôt d'une extériorité, d'un autre parti pris. S'il est possible et souhaitable de critiquer une pensée de l'intérieur, en la confrontant à elle-même, le pendant nécessaire de cette critique interne nous invite tout de même à analyser une pensée à travers les postulats qui lui sont étrangers : la critique externe. L'un n'est pas moins légitime que l'autre. Pourquoi en effet accepter sans sourciller les présupposés qui nous sont imposés ? Cette position dialectique, qui nous incite à être à la fois dedans et dehors, nous offre une garantie supplémentaire de distanciation et d'analyse critique. Position dialectique dont Nietzsche, fidèle à lui-même, s'empressera de dénoncer la vanité, dans la mesure où ce redoublement de la pensée sur elle-même, sophistication extrême, ce travail laborieux de négativité, encourage le développement excessif et les illusions de notre petite raison, la toute puissance de notre intellect, plutôt que de laisser émerger et accepter la grande raison de la vie, seule aune fiable et réelle.

Analyser, c'est tenter de saisir dans une sorte d'en-soi la composition de l'être, aussi illusoire que soit cette saisie, puisque la pensée prétend dès lors opérer d'une perspective détachée et désincarnée : elle est le regard incisif du Dieu. Et si nous devons mettre en garde contre les abus et la stérilité de l'analyse, nous devons pourtant inviter tout un chacun à ce moment d'aliénation de la pensée, à cette ascèse qui nous invite à appréhender au-delà de nous-même la réalité du réel. Il faut pour cela apprendre à faire fi de soi, ce qui indépendamment de toute efficacité ou de tout résultat est une pratique on ne peut plus recommandable, nous initiant à la sobriété de la pensée, à l'humilité de l'être. Savoir analyser, c'est faire dire uniquement ce que dit la parole, c'est savoir ce que l'on dit, être conscient de ce qui est dit. C'est accepter les limites, c'est abandonner l'accidentel et le désirable, c'est accepter la finitude et les limites d'un donné. Certes l'analyse connaît ses propres pièges. Par exemple le « Ça n'a rien à voir ! » du docte qui de manière outrancière distingue et ainsi se distingue. Ou bien le « Ça se rejoint ! » ou « C'est la même chose » du néophyte qui fusionne et s'y croit. Couple infernal qui représente une sorte de Charybde et Sylla de la pensée. Pour résumer, analyser, c'est apprendre à lire, apprendre à relire, apprendre à se relire.

4. Synthétiser

Le sens premier de la synthèse recoupe de très près celui de l'analyse. Si l'analyse décompose et étudie la composition du composé, de fait elle laisse envisager son inverse, l'art de la synthèse. La logique relève de cette pratique : l'art de composer de manière légitime. La synthèse peut paraître comme une partie de l'analyse, comme son second moment : on décompose pour recomposer. Mais si la synthèse est conditionnée par l'analyse, et vice-versa, puisque la logique, ou étude de la cohérence ou de l'enchaînement, n'appartient pas plus à l'analyse qu'à la synthèse, elle détient aussi une particularité par rapport à son image miroir. L'analyse part d'un donné qu'il s'agit de déconstruire et reconstruire, tandis que la synthèse, au lieu de reconstruire, construit, ce qui implique souvent pour elle de détruire. En effet, elle se doit d'abandonner bon nombre d'éléments considérés secondaires, par un travail de négation. Son donné n'est pas un composé, mais un amas d'éléments épars qu'il s'agit de trier et d'assembler. Pour l'analyse ,le puzzle est déjà monté, pas pour la synthèse, et cette différence qui peut n'en être qu'une de forme contient des enjeux importants.
La première conséquence fait que la synthèse est ouverte : elle se pose le problème de ce qu'il est possible de combiner avec une proposition initiale qu'elle se doit de formuler et envisager comment elle peut le combiner. Les éléments rapportés pourront être de toutes sortes, voire ce qui est - en apparence du moins - radicalement contradictoire avec une proposition donnée : l'hypothèse de travail. C'est ce qui fait de la synthèse le moment clé de la dialectique, après la thèse et l'antithèse, processus que l'on peut tout à fait opposer à l'analyse. Comme l'identifie de manière extensive Hegel, qui érige la dialectique en fondement de la pensée et du réel, la synthèse, en jonglant avec les contraires, permet un travail de négativité menant à des niveaux supérieurs de rationalité. En effet, si l'analyse cantonne son objet à ce qu'il est, la synthèse permet d'articuler un objet dans un rapport à ce qu'il n'est pas, un « ce qu'il n'est pas » qui pourtant est constitutif de son être. Le fameux exemple du rapport entre le gland et le chêne, opposition qui s'articule en un concept de « devenir », cité dans la préface de *La phénoménologie de l'esprit* en est un exemple classique. Nous traiterons cela plus avant dans notre chapitre ultérieur sur la dialectique.
Les deux processus de bases constitutifs de la synthèse, fondateurs de la logique, sont la déduction et l'induction. La déduction analytique se contente de tirer d'une proposition donnée ce qu'elle contient, la déduction synthétique rassemble plusieurs éléments pour en constituer une proposition générale. Le premier type d'inférence produit la multiplicité à partir de l'unité, le second produit l'unité à partir de la multiplicité. Le syllogisme est un des cas les plus anciens, les plus courants et les plus célèbres de l'inférence synthétique. Il consiste principalement à prendre une proposition générale, nommée la majeure, à y ajouter une proposition singulière, nommée la mineure, et à en tirer une conclusion. Quant à l'induction, elle s'oppose à la déduction dans la

mesure où plutôt que de traiter des propositions générales, elle passe du singulier, ou d'un ensemble de faits, au général, en tentant d'élaborer des propositions susceptibles de prendre en charge les faits évoqués qui relèvent souvent de l'observation.
Si la logique sera parfois considérée par certains philosophes comme une partie importante de la philosophie, les stoïciens par exemple, elle sera considérée par d'autres comme un simple instrument accessoire, à cause de son côté réducteur ou purement formel. En effet, ses règles assurent la cohérence des propos plutôt que leur véracité, elle vérifie les propositions plutôt qu'elle ne les engendre. Toutefois l'éclatement de la logique classique en une diversité de « logiques » au XXe siècle, a largement contribué à la rétablir comme une science du « vrai », en particulier dans la philosophie anglo-saxonne, pour qui la modalité analytique représente la voie royale et « scientifique » de la pensée.
Au-delà de l'aspect purement logique et formel, qui consiste à assembler des propositions entre elles et élaborer les principes qui régissent ces assemblages, la synthèse est une pratique de la théorisation, de la conceptualisation, puisqu'il s'agit de regrouper sous une idée unique et brève ce qui relève initialement de la multiplicité. Ainsi, lorsque nous lisons un texte, ou écoutons un auteur, nous tenterons de condenser en un court énoncé ou une simple phrase les propos tenus, sous la forme d'un résumé du contenu, ou de l'intention qui le guide, intention avouée ou inavouée, voire en établissant une implication ou une conséquence centrale des paroles exprimées. Le principe de la synthèse est ici de faire surgir l'essentiel d'un discours, ou bien ce qui constitue son unité, sa substance, son attrait principal. Cette unité peut déjà être contenue explicitement dans le discours, et le synthétiseur se contentera alors de choisir une proposition consciemment exprimée qu'il dégagera du texte. Ou alors il forgera une proposition qui lui semblera transcender le texte et en articuler la réalité première, avec un degré plus ou moins grand d'interprétation qui pourra même se voir contesté par l'auteur du texte. Là encore, l'analyse rejoint la synthèse, puisque analyser un texte peut aussi consister en une telle proposition condensée, même si l'on peut attendre d'une analyse qu'elle soit plus circonstanciée et développée qu'une synthèse. De la même manière, le travail de conceptualisation rejoint celui de la synthèse, puisqu'il s'agit de produire un terme ou une expression réduite qui résume une pensée plus vaste, qui prétend en capturer l'essentiel.
Le fait de réduire, la réduction, est un aspect important de la synthèse. Traditionnellement, la réduction servant en logique consistait à réduire un ensemble de proposition complexe, de forme inhabituelle, à une forme reconnaissable, identifiable et de ce fait qualifiable. La réduction permet d'unifier le champ des connaissances, d'intégrer des données sous des lois communes et réduites. Ainsi Husserl et la phénoménologie proposaient de réduire les faits en des essences, les débarrassant ainsi du foisonnement de leurs individualités concrètes, ce qui avait pour avantage principal de regrouper la connaissance,

La démarche anagogique nous semble un autre cas de figure intéressant de la synthèse, forme particulièrement radicalisée du processus que l'on trouve chez Platon. Elle consiste, en partant d'une proposition donnée, ou d'un ensemble des propositions, de tenter de remonter aussi loin que possible, jusqu'aux transcendantaux premiers et fondateurs : l'unité, le vrai, le beau, le bien, l'être, etc. Elle trouve son origine chez Platon, et si elle a pu inspirer la réduction phénoménologique, elle n'en a pas les mêmes présupposés, puisqu'ils sont métaphysiques chez Platon et empiriques chez Husserl : moi et le monde, c'est-à-dire qu'ils relèvent de l'expérience. Quoi qu'il en soit, il s'agit dans ces deux cas de figure de déterminer les enjeux fondamentaux sous-jacents à toute proposition particulière, aussi anodine soit-elle, en montrant au-delà de l'évidence les présupposés contenus pas une proposition donnée. Dans tous les cas de figure, ceci implique l'abandon d'une partie importante du donné, particulièrement empirique, le narratif et le circonstanciel, ce qui reste un obstacle psychologique important à la synthèse : bien souvent l'esprit humain ne veut pas faire le deuil de tous les éléments narratifs, puisqu'ils composent cette séquence que l'on nomme l'existence. Platon définit aussi l'essence d'un discours, son unité, à travers la simplicité épurée de son intention.

En opposition — ou en complément — à l'induction et à la déduction, nous souhaiterions proposer comme modalité de la synthèse un troisième concept, moins connu et plus récent, qui émane de Peirce, inspirateur du courant pragmatiste américain : l'abduction. Ce concept est intéressant dans la mesure où il permet de rendre compte de la découverte scientifique : en observant et en réfléchissant, l'esprit rencontre diverses données empiriques ou idéelles qui s'imposent à lui, qui le surprennent, qui l'obligent à avancer de nouvelles hypothèses, parfois en complète contradiction avec des principes établis. Ce concept se distingue quelque peu du schéma hégélien, comme une autre description du schéma hypothético-déductif, dans le sens où les nouvelles hypothèses ne sont pas des constructions relativement prévisibles de l'esprit, produites par un effort de la raison réfléchissant sur son propre contenu, mais surgissent d'elles-mêmes, de manière incontrôlée, à un esprit ouvert, observateur et attentif, ce qui implique une certaine disponibilité mentale. Il réside en ce processus une certaine non-linéarité et une possibilité de remise en cause ou de divergence, qui comme toujours avec le pragmatisme, tentent de mettre en échec le dogmatisme lié à des ancrages surdéterminés de la pensée. La toute-puissance du postulat, de la volonté et du système, est ici mise en échec, puisque cela met en cause la pensée a priori en faveur d'une réalité première et transcendante du monde, dont les manifestations ne sont pas toujours prévisibles. Car si la pensée hégélienne tente de prendre en charge les contraires, c'est toujours en les intégrant à un système dont la puissance d'intégration n'est jamais remise en question, étant donné qu'elle tend vers une mise en œuvre de l'absolu. Tant la synthèse comprise comme réduction du discours, comme résumé, que la synthèse comprise comme assemblage d'éléments disparates, ou

encore la synthèse comme jaillissement d'une intuition, donnent à voir, donnent à penser, sont des facteurs de prise de conscience. Dans chaque cas, elle produit du direct à partir de l'indirect, elle comble les trous, elle établit les liens : elle est une véritable pensée, et non pas un outil annexe et secondaire. Mais le paradoxe de la synthèse est qu'elle nous permet d'approfondir tout en disant moins, tout en parlant moins : elle parle grâce à une économie de paroles. En cela elle est un acte intellectuel coûteux, parce qu'elle invite à une certaine âpreté, à une ascèse, à un lâcher prise. Elle demande d'enlever, d'élaguer, d'abandonner nos espoirs futiles et vains de totalité et d'exhaustivité. La synthèse approfondit parce qu'elle clarifie, elle clarifie parce qu'elle enlève et rend visible ce qui autrement disparait dans le flot, dans la masse, dans le flux. En ce sens, comme lorsque l'on élague un arbre, elle rend la structure visible, elle structure la masse mouvante de mots et d'ides qui sans cela serait nettement plus confuse. Elle réorganise et restructure parce qu'elle effectue des court-circuits, parfois inattendus, sans lesquels nous ne verrions rien. La synthèse n'est pas un acte neutre : elle effectue des rapprochements qui changent la face des choses, en éliminant diverses opacités elle rend au discours sa fluidité. La synthèse est donc productrice de sens. Non pas parce que l'on ignore les éléments qui la composent ou même les principes qu'elle met au jour, mais à cause de la densité inusitée de son propos qui donne à voir ce qui auparavant était disparate sans que l'on s'en aperçoive nécessairement. La synthèse fait voir ce que l'on voyait déjà, ce que l'on pouvait voir sans voir, ce que l'on voyait sans pouvoir voir, ce que l'on voyait sans vouloir voir.

5. Exemplifier

Kant nous met en garde contre les intuitions sans concepts, qui selon lui sont « aveugles », mais aussi contre les concepts sans intuitions, qui sont « vides ». La première partie de l'injonction nous oblige à analyser, à produire des propositions et donc d'avancer les concepts qui les articulent et les composent. On saurait se cantonner à l'exemple, au narratif, à l'empirique : la raison doit se mettre en œuvre et effectuer son travail d'abstraction, rendre compte de ce que représente et contient le donné empirique mentionné ou exposé. Cela nous oblige à penser rationnellement et à élaborer une pensée abstraite en évitant le piège de l'anecdotique et de l'énumération. Le fait de citer l'idée de chaise permet d'éviter de reprendre et de nommer un par un les divers éléments de l'ensemble des objets ou entités entrant dans cette catégorie : de nommer chaque chaise par un nom particulier. En ce sens, il s'agit d'effectuer une généralisation. À l'inverse, le fait de produire un exemple, d'exemplifier, à la fois permet de rendre visible ou concrétiser le concept, mais permet aussi de mettre à l'épreuve la construction intellectuelle qui produit les idées et les assemble. Le fait d'exemplifier remplit ainsi deux fonctions cruciales. La première fonction est pédagogique, car elle permet de voir, de comprendre, d'expliquer en renvoyant au concret. La seconde consiste en une mise à l'épreuve, puisqu'il s'agit de faire l'expérience du concret,

de vérifier, d'incarner, de comparer le produit de la pensée aux données de l'expérience.
Le philosopher, en tant que pratique et comme toute pratique, se confronte à une matière. Sa matière, c'est la connaissance que nous avons du monde, sous forme de narration et sous formes d'explications : mythos et logos. La narration est en ensemble de faits et d'expériences vécues ou entendues qui constituent un donné empirique. L'explication est un ensemble d'idées et de théories qui rendent compte du donné empirique, qui en assurent la cohérence et la prévisibilité. Le philosopher s'instaure en extériorité face à cette matière : il doute, il critique, il examine, il évalue, il compare, bien que la matière soit aussi un outil, un instrument qu'il manipule à sa guise. Mais s'il met à l'épreuve la connaissance du monde, s'il interroge notre rapport au monde, il se met lui-même à l'épreuve par cette connaissance du monde, et indirectement, ou à travers la médiation de la connaissance, il est mis à l'épreuve par le monde lui-même. C'est ainsi que le travail pédagogique et le travail expérimental se rejoignent, par le fait que le philosophe doit se confronter à l'altérité. C'est pourquoi la convocation de l'exemple est cruciale pour lui. Sans elle, il risque de se perdre dans les méandres de son propre esprit, de s'emprisonner dans une geôle qu'il s'est lui-même fabriquée. Donner des exemples, c'est savoir de quoi on parle, faire savoir de quoi on parle, et vérifier la viabilité de notre discours. Certes un discours a sa vérité propre, il s'agit pour la raison de vérifier la cohérence du discours, sa transparence à lui-même. Mais puisque ce discours tente aussi de rendre compte du monde, il prétend en général prendre en charge une réalité qui le transcende, réalité fondatrice et constitutive, il s'agit aussi d'examiner dans quelle mesure il peut prendre en charge cette réalité, sous ses diverses formes. La production d'un exemple semble le geste minimal que demande cette vérification. Où est l'accès au réel, à l'extériorité, à l'altérité de la matière, si aucun exemple n'est fourni ? Comment pouvons-nous dès lors prétendre à un rapport critique au monde et à la connaissance ? C'est en ce sens que nous nécessitons tant le discours sur le donné empirique que le donné empirique lui-même, que nous nécessitons tant le discours que le discours sur le discours pour qu'il y ait un philosopher digne de ce nom. Sans cela, le discours risque de s'enfermer sur lui-même et croire à son propre contenu uniquement parce que des mots sont prononcés et qu'on leur accorde un crédit illimité du simple fait qu'ils aient été prononcés.
Néanmoins, il ne s'agit pas pour nous de laisser perdurer le présupposé courant qui érige le concret en « réalité » unique ou primordiale. Ainsi la réaction courante : « Ce ne sont que des idées ! », qui accorde à la matérialité une certitude fiable, une garantie sans faille, la dotant d'une confiance que ne mériteraient pas les idées ou les concepts, considérés trop abstraits. Déjà, parce que cette matérialité ne nous parvient pas directement mais uniquement à travers les outils imparfaits et biaisés de notre corps, quand les informations fournies ne sont pas terriblement intellectualisées. Mais là où nous lui accorderons son statut de porteuse de vérité, c'est au contraire lorsque nous lui accorderons son statut

d'étrangeté et de médiation, et non plus celui de familiarité et d'immédiateté. La matière est ce qui est autre, ce qui est étranger, ce qui résiste et agit sur nous, ce qui nous échappe, ce qui nous aliène. De cette perspective uniquement, la matière nous protège de nous-même. Quant au concret, son intérêt est sa contingence et son arbitraire. Il réunit ce qui dans l'absolu, celui de la pensée, n'aurait pas à être réuni. Ce n'est pas par principe ou a priori que le concret est ce qu'il est. D'une certaine manière, il est fortuit, en tant que phénomène. Nous pouvons toujours rationaliser son existence, mais ce serait uniquement pour se rassurer et se donner bonne conscience. Non, le concret n'a pas de raison d'arriver, pas de raison fondamentale en tout cas, nous l'expliquons uniquement par l'assemblage de quelques circonstances, par le biais de quelque cause efficiente. Aller plus loin et tenter une quelconque téléologie serait assez hasardeux. Mais se risquer à vérifier nos hypothèses à l'existence du concret singulier, bien différent d'un universel concret théorique sécrété de l'intérieur, cela nous paraît un réflexe provenant d'une grande sagesse. Non pas que ce concret est plus réel. Ou alors s'il est plus réel, c'est uniquement parce que l'on s'aperçoit qu'il nous échappe. Le concret, la matière, le phénomène, a dès lors pour vertu première de nous rappeler à notre propre finitude, d'obliger notre pensée à se modeler et non à se lancer en roue libre ou en vol plané. C'est à ce moment-là que le concret est bien concret, et qu'il n'est plus le fantasme d'un esprit angoissé qui cherche à tout prix un lieu pour se rassurer. Il est la mise à l'épreuve de la pensée.

6. Identifier les présupposés

La réalité d'un discours se trouve dans son unité, nous dit Platon. Son unité, c'est bien souvent son origine, objective ou subjective. L'origine subjective d'un discours, c'est son intention, la raison pour laquelle il a été prononcé, ce qu'il prétend accomplir : répondre, montrer, démontrer. Mais bien souvent le discours n'est pas conscient de sa nature propre, de son intention ; il ne saurait qualifier ce qu'il est. La plupart du temps, il n'est là que comme réaction : il ne fait qu'exprimer un ressenti qui nous travaille, mentionner une idée particulière qui traverse l'esprit sans souci d'à propos, ou bien il cherche à se défendre, à se justifier. Et il aurait bien du mal à déterminer sa motivation. Il recourra à des expressions vagues et lâches comme « rebondir », « s'exprimer », « avoir envie de dire », etc. Il parle, tout simplement. En tout cas le croit-il.
L'origine objective, c'est d'abord la matrice de pensée à partir de laquelle une idée est émise, « l'école philosophique » à laquelle elle appartient. Par exemple le « souci du plaisir » qui transparait dans un discours, que ce terme soit mentionné ou non. Ou alors c'est le principe qui sous-tend cette idée. La prétention logique et démonstrative d'une argumentation serait un tel principe. De manière plus simple et moins philosophiquement engageante pour certains, ce serait aussi une idée spécifique, non articulée, conçue par l'auditeur comme préambule non déclaré à l'idée volontairement énoncée. On interprète alors cet acquis implicite comme

un présupposé de la pensée en question. Par exemple lorsque j'assure que « Je serai certainement à ce rendez-vous », je prétends sans m'en rendre compte connaître à l'avance le statut du monde, prédire le futur et ignorer la mort ; sinon je dirais simplement que « Je ferai tout pour être là ». Ou bien j'ajouterais « Inch Allah ! » comme le font les musulmans.
Le problème qui se pose dans l'identification des présupposés est de déterminer ce qui conditionne le jugement. Le jugement est ici pris comme le fait d'attribuer des prédicats à un sujet ou de subsumer un particulier dans un universel. Or il s'agit d'identifier les contenus d'une proposition, explicites ou implicites, sans lui faire dire ce qu'elle ne dit pas, ce que Kant nomme jugement analytique. Selon lui, un tel jugement n'ajoute rien de nouveau au sujet traité, aucun nouveau concept n'est apporté : il s'agit seulement de décomposer par analyse le donné de la proposition ou du concept initial, pour mettre au jour divers prédicats qui jusque-là étaient « pensés en lui », mais de manière confuse. Prenons l'exemple de Kant : le triangle. Je peux affirmer de manière analytique qu'il a trois angles, puisque l'idée même est contenue dans le terme « triangle », sans pourtant être explicitée. Mais je peux aussi de manière plus implicite, par raisonnement, en tirer l'idée qu'il a trois côtés ou que la somme de ces trois angles est de cent quatre-vingts degrés. Kant introduit ici le concept de jugement synthétique a priori, dans la mesure où je peux émettre ce jugement sans recourir à des informations empiriques « extérieures », en utilisant uniquement les opérations de la raison afin d'obtenir de nouvelles connaissances. Sans entrer dans ces distinctions fines, pas toujours clairement déterminées, partons du principe que le fait d'identifier les présupposés implique de déterminer la matrice intellectuelle à partir de laquelle un énoncé est articulé, de clarifier et d'expliciter les concepts qui structurent et engendrent une pensée.
Dans la mesure où la pratique philosophique ne relève pas d'une stricte logique formelle, déterminée par des rapports de pure nécessité, cette explicitation peut certes relever du nécessaire mais aussi du probable, bien qu'il s'agisse néanmoins de distinguer les deux cas de figure lorsque nous effectuons ce jugement. Par exemple, si nous utilisons le principe que toute affirmation est une négation, nous pourrons penser que la personne qui se détermine par la valeur A ne se détermine pas par la valeur B ou C, et d'une certaine manière qu'elle les rejette. Evidemment, on pourra objecter que B et C pourraient dans l'absolu être aussi choisis, dans un second temps par exemple, puisqu'ils ne sont pas explicitement rejetés. Néanmoins, ce ne sont pas B ou C qui ont été convoqués dans l'affirmation en question, mais A. Nous devons faire confiance au « dit » et de ce fait supposer que ce qui apparaît est ce qui est. Par principe de parcimonie, il est conseillé d'éviter le pur possible, le « ce qui aurait pu être dit », le « ce qui pourrait être ». Sinon, nous tombons dans l'erreur de l'hypothèse gratuite. Cette erreur, tout à fait courante relève de la crainte de l'erreur que dénonce Hegel comme étant l'erreur première. Car si l'on suppose que seul le « nécessaire » autorise le jugement et que le « pas nécessairement » est une objection recevable, bon nombre de

jugements pertinents seront éliminés, qui pourtant relèvent du bon sens. Ainsi, si une personne énonce l'injonction selon laquelle « il ne faut pas faire de mal à son prochain », je peux en conclure que cette personne entretient une vision morale des choses. Mais on pourra objecter que ce locuteur a peut-être comme souci le simple fait de conserver une bonne réputation, qu'il est plutôt animé par un souci de reconnaissance. Certes, cela est indéniable, cette possibilité ne saurait être catégoriquement niée, mais puisque rien n'indique un tel souci dans l'injonction, le jugement doit se baser sur le donné, sur ce que l'on « voit », rien de plus, rien de moins. Jusqu'à plus ample information, qui peut-être alors changera la donne.
Une autre précision mérite d'être mentionnée. Comme nous l'avons énoncé, identifier les présupposés implique de cerner la matrice conceptuelle à partir de laquelle un discours est énoncé. Mais il est une technique rhétorique courante dans le discours qui consiste à énoncer des concepts tout en les niant. Par exemple dans les expressions « Ce n'est pas un problème moral » ou bien « Je ne le fais pas parce que cela m'arrange ». Dans le premier cas, l'auteur annonce une vision morale des choses, dans la seconde une vision « instrumentaliste », « utilitaire », voire « égocentrique ». Mais on lui objectera que dans les deux cas de figure le concept est nié, voire implicitement critiqué puisque rejeté. Nous répondrons que néanmoins, le concept en question structure la phrase, la fonde, lui donne son sens, ce qui implique qu'il en soit la substance même. Peu importe le rapport qu'il entretient avec ce concept, ce dernier occupe sa pensée et l'articule, ce qui en fait un concept fondateur, ce qui fait de la matrice de ce concept un présupposé de la pensée en question. Nous pourrions l'énoncer autrement : ce concept détermine le registre du discours, sa tonalité, et donc sa substance. L'athée qui se bat avec Dieu le fait exister. Le justicier qui se bat pour l'égalité de tous est soucieux de pouvoir. Nous ne pouvons guère échapper à nos actions et à nos paroles, peu importe les soubresauts que nous effectuons.

7. Interpréter

Un des obstacles, lorsque l'on veut identifier les présupposés, est celui de la subjectivité : puisque nous prétendons être objectif dans le jugement analytique, nous ne devons rien ajouter de notre propre crû. Pourtant, nous ne saurions refuser a priori l'apport de cette subjectivité, un apport conceptuel pris en charge par le jugement synthétique. Le seul problème est de déterminer dans quelle mesure cet apport subjectif est arbitraire et infondé, ou dans quelle mesure il relève du sens commun en dépit de sa particularité. Là repose le problème de l'interprétation. Puisqu'il s'agit d'expliquer, de donner sens, de traduire, de rendre compréhensible, il faudra nécessairement ajouter des concepts, au risque d'imposer au contenu une certaine inflexion de sens, des termes différents n'étant jamais équivalents. Tout comme l'acteur joue son rôle d'une manière spécifique qui lui appartient, avec un certain style, donnant ainsi corps au texte de l'auteur, le musicien interprète un morceau de musique en

traduisant de manière personnelle la pensée, les sentiments ou les intentions du compositeur. En psychologie, le verbe interpréter prend une tournure nettement plus négative, puisqu'il signifie « Attribuer une signification déformée ou erronée à un fait réel ou à un événement », une connotation négative qui s'est d'ailleurs assez répandue.
Tout en souhaitant accorder à l'interprétation un statut de légitimité intellectuelle, nous devons néanmoins nous garder des abus qu'un tel jugement peut entraîner. Or, que nous le voulions ou non, nous tenterons toujours inconsciemment - prégnance de la subjectivité oblige - d'approcher la ligne rouge et d'attribuer à un discours ce qui ne lui appartient pas. Il s'agira néanmoins d'assumer ce risque, sans quoi nous n'oserons plus penser. Certains pensent se tirer d'affaire en vouant aux gémonies l'interprétation et en prétendant ne pas interpréter ou ne pas juger, aussi absurde que soit cette prétention. D'une part, s'ils agissent vraiment ainsi ils ne pensent plus, puisque le jugement ainsi que l'interprétation sont nécessaires à la pensée, dans la mesure où ces facultés nous invitent à évaluer le discours entendu ; sans quoi nous ne faisons qu'entendre des mots et la dimension purement factuelle de leur sens. D'autre part, il s'agit en général d'un mensonge, on se raconte des histoires pour se donner bonne conscience, car il est pratiquement impossible de ne pas juger, surtout si l'on prétend ne pas juger. Déjà parce que l'interdiction du jugement est une contradiction de principe. Bannir le jugement est un jugement radical, aux implications lourdes de présupposés intellectuels et moraux. On peut tout au plus tenter momentanément de suspendre son jugement, ou bien tenter de séparer la part du jugement et celle du donné. Deux consignes qui exigeront un grand travail sur soi, une grande habileté, et ne s'effectueront pas sans difficulté.
Pour interpréter, pour avoir le droit d'identifier un contenu et se lancer dans cette activité, se trouve un présupposé important : le discours n'appartient à personne, c'est-à-dire qu'il appartient à tout le monde. Nul ne peut se targuer d'être le véritable interprète de quelqu'un, et surtout pas de soi-même ou de quelqu'un qui nous est proche. L'argument du spécialiste, la prétention de celui qui « connaît vraiment » la personne ou sa pensée, et surtout celui qui consiste à affirmer de manière péremptoire « Je sais ce que je dis, tout de même ! », n'ont plus de valeur ici. Non pas que ce statut interdit à ces personnes de se risquer à un jugement ; bien au contraire, elles seraient dans l'absolu en meilleure position pour mener à bout une telle analyse. Mais dans la réalité ce n'est pas le cas, justement comme nous l'avons déjà mentionné, parce trop souvent le discours sert à se défendre et se justifier, trop d'intérêts sont en jeu. Dès qu'il y a quelque chose à perdre, la parole est faussée, falsifiée. Ce n'est donc plus la parole en question qui est au cœur de l'activité intellectuelle, mais une personne, un statut, un pouvoir, une image, une possession, etc. Ainsi une personne s'écriera : « Tu ne me comprends pas. Ce que je voulais dire c'est... ». Or là se trouve le problème. Pas question d'entendre ce qu'il s'agissait de vouloir dire, mais uniquement de voir ce qui a été dit. Or comme bien souvent le locuteur a

du mal à se réconcilier avec sa propre parole, il est bien le dernier à qui il faudrait faire confiance quant à ce qu'il a dit. Il est trop à l'intérieur de lui-même, plongé dans ses intentions, ses craintes, ses dénégations, etc. Celui qui l'écoute est sans doute en meilleure posture pour saisir la teneur de ce qui est dit. Ne serait-ce que comparativement, s'il n'est pas lui-même trop impliqué directement dans ce qui est exprimé. Il est donc plus à même de voir et d'identifier les présupposés. Mais si un locuteur a suffisamment de distance face à lui-même, il peut certainement se voir penser, ce qui se nomme philosopher.
Ainsi Platon, pour qui penser c'est dialoguer avec soi-même, nous invite à la remontée anagogique d'un discours comme idéal régulateur de l'interprétation. Aussi loin que nous le pouvons, identifier l'unité, ou l'essence du discours. Ce qui nous rapproche d'ailleurs du travail de l'identification des présupposés. Aller en ce lieu de l'inconscient conceptuel, philosophique, le creuset où s'effectue, où se sont effectués les choix cruciaux, où se sont prises les options déterminantes de la pensée. En ce retour à l'originaire, en cette excavation archéologique du savoir, nous retrouverons notre véritable image. Retour qui constitue la condition sine qua non de toute délibération intellectuelle ou spirituelle digne de ce nom. Ce passage à l'infini, cette mise à l'épreuve du simple, est une ascèse peu facile. Nous préférons souvent nous enfouir sous l'expression de nos sentiments et l'étalage de notre érudition. Nous voir est chose pénible, et il en va de même pour les autres. Ainsi la majorité des discussions tiennent pour pacte de ne pas s'aventurer en ces régions dangereuses, trop proches de l'intimité de l'être. Ou alors, comme nous sommes trop sensibles, c'est la guerre, le lieu de toutes les inimitiés, des interprétations abusives et hasardeuses, où il s'agit avant tout d'atteindre l'autre et de lui faire mal. Théâtre de la cruauté, que celui qui consiste à dire vraiment ce que l'on pense, à aller jusqu'au bout de sa propre pensée. Violence inadmissible entre amis, comportement qui contrevient aux mœurs de la bonne société. C'est pourtant cette violence, cette cruauté, qui se niche au cœur de l'acte socratique d'accoucher les âmes. Il ne s'agit pas uniquement de se cantonner à produire de beaux bébés : il faut aussi mettre au jour de petits monstres, car ils sont là, ils ont tout autant le droit de vivre, ne serait-ce que pour les sacrifier.
Il est une approche intéressante de l'interprétation qui est la reformulation, ce que l'on peut aussi nommer exercice de la paraphrase : dire quelque chose en d'autres mots que ce qui a déjà été exprimé. Or s'il est difficile de reformuler une idée, il est encore plus difficile de jauger une reformulation. Car si nos termes nous sont habituels, si notre lexique nous est familier, ce n'est pas le cas avec celui du voisin. Une telle évaluation reste donc un véritable exercice pour la pensée, entre rigueur et flexibilité. Pour cette raison, bien des enseignants préfèrent la répétition à la reformulation : la tâche est moins risquée, moins fatigante. L'écueil de la répétition est que l'on ne sait pas si l'élève a bien compris, dans quelle mesure le sens a été intériorisé. Sous le couvert de la prudence, l'approche formelle est privilégiée. Mais il est vrai que de mettre en rapport un texte initial et la reformulation qui en est faite par

une autre personne implique une gymnastique intellectuelle qui est loin d'être évidente. Car la reformulation proposée aura peut-être choisi un angle qui nous surprend, effectuée à l'aide de termes inattendus, où le choix de l'essentiel, le rejet de l'accidentel n'est pas tout à fait le même que le nôtre. Or nous devons malgré tout, quand bien même nous n'aurions pas produit nous-même une telle reformulation, examiner dans quelle mesure cette dernière est acceptable ou non. Pour reprendre l'analogie musicale, nous devons écouter l'interprète jouer son morceau et déterminer à quel degré son exécution est fidèle à l'œuvre, quand bien même nous ne l'entendions pas ainsi, quand bien même elle ne nous plait guère, ne serait-ce que par la surprise qu'elle provoque en nous. Ceci n'implique pas de tomber dans le piège du relativisme, où « tout se vaut », où prime une factice « liberté de conscience intellectuelle », car la trahison est aussi une réalité. On peut en effet mésinterpréter, sous-interpréter, surinterpréter, et ces termes ont une valeur réelle. On peut accorder à une pensée un sens qui est trop décalé par rapport au contenu initial, omettre certains aspects essentiels qui rendent la reformulation insubstantielle, ou exacerber de manière outrancière certains aspects qui faussent la donne. Interpréter est un art, qui est le seul garant de la compréhension. Il est nécessaire de traduire pour comprendre, mais toute traduction est en effet une trahison : « *Traduttore, traditore* ». On répondra à un tel soupçon en invoquant la conscience de l'imperfection comme garant de la compréhension. Et il en va de même pour comprendre soi-même comme pour comprendre autrui.

Chapitre IV

Conceptualiser

1. Le concept

Le concept - ou la conceptualisation - reste un terme mystérieux, cependant caractéristique du philosopher, essentiel à son activité. On l'utilise comme outil, on s'y réfère comme critère, sans pourtant jamais suffisamment tenter de définir son être ou de cerner plus précisément sa fonction. Dans l'enseignement de la philosophie, aucun effort particulier n'est exercé pour mettre en place une pratique de son utilisation : ce que l'on pourrait appeler des exercices ou un apprentissage de la conceptualisation. Ou alors il se limite à l'exercice de la définition. Ceci pour une première raison, habituelle et limitative du philosopher : sur la notion même de concept, les thèses philosophiques se heurtent. Qu'est-ce

qui distingue le concept de l'idée, de la notion, de l'opinion, du thème, de la catégorie, etc. ? Déjà, demandons-nous quel peut être l'intérêt ou l'utilité de ce type de nuance ou de distinction. Pour certains, la spécificité du concept réside dans une certaine prétention à l'objectivité, à l'universalité. Dans quelle mesure ce terme est-il à la mesure de cet attribut spécifique ou des prétentions générales qui lui sont attribuées ?
De ce fait, et pour éviter les querelles et procès en hétérodoxie si courants en philosophie, prenons le parti minimaliste d'affirmer que le concept reste quelque chose que l'on utilise intuitivement, un terme qui structure notre esprit : une sorte de mot-clé, puisqu'il est celui qui ouvre et ferme les portes et les coffres de la pensée. Certes, en agissant ainsi, en évitant de trop théoriser sur la question, nous éviterons aussi de nous risquer à articuler sa « véritable » nature. « Véritable », tout au moins dans l'esprit de celui qui est censé initier des élèves à la démarche philosophique, qui exige classiquement de définir les concepts employés. Mais à la définition, sans toutefois l'exclure, nous préférerons la cohérence ou la clarté de l'utilisation. Démarche qui, si elle peut s'épargner de jauger le concept du concept, pourra difficilement se passer de concepts. Peut-être est-ce justement en ce décalage entre la définition et l'utilisation que s'articule la nature particulière du concept. En effet, en suivant le langage courant, si on « trouve » ou si on « a » une idée, si on « a » des notions, on « invente » et on « utilise » un concept. Ainsi le concept est très naturellement un outil, un instrument de pensée, une invention, comme celle de l'ingénieur. Si l'idée est une représentation, si la notion est une connaissance, le concept est un opérateur. Et c'est à l'aune de cette opérativité que nous cernerons et évaluerons le concept.

Qu'en est-il de l'universalité du concept ? Les concepts sont-ils spécifiques ou sont-ils généraux ? Appartiennent-ils à un auteur, tel le concept de noumène, attribuable spécifiquement à Kant ? Ou tombent-ils sous le sens commun, tel le « concept de justice », qui semble émerger de la nuit des temps ? On peut opposer ces deux types de concept, mais on peut aussi affirmer qu'ils sont indissociables. Si le premier est plus particulier et moins fréquent, il trouve son sens et la preuve de son opérativité dans l'écho que lui offre le sens commun. En effet, dans le cas du noumène, il est facile d'admettre ou d'imaginer que toute entité déterminée est dotée d'une sorte d'intériorité. Le deuxième, la justice, en dépit de sa banalité aujourd'hui, est le produit d'une genèse et d'une histoire qui, d'une intuition commune, ont d'ailleurs engendré deux sens : l'institution et la légalité d'une part, le principe et la légitimité d'autre part.
Toutefois, afin de relier les deux attributs du concept, universalité et fonction, proposons l'hypothèse suivante : l'universalité d'un concept est déterminée par son efficacité, par la possibilité de son utilisation et par son utilité. Autrement dit, si le concept se doit d'être clair pour être un concept, son utilité se doit d'être manifeste, sans quoi il ne sera que formel. Il nous faudra donc éviter les nuances à l'infini de définitions dont on ne saisit plus tellement l'intérêt. À l'instar d'une fonction mathématique, il doit permettre de résoudre un problème, il n'existe pas

pour rien, il n'est pas sa propre fin. S'il ne peut faire l'économie de la précision, il ne peut surtout pas faire celle de l'application. Aussi singulier soit-il, son opérativité lui accordera un statut d'universalité. Ainsi, pour émerger d'une pratique empirique où tout s'effectue au cas par cas, au travers d'une simple recette, on tentera de conceptualiser l'action ou la pensée particulière. C'est-à-dire d'abstraire ce qui est essentiel et commun aux divers cas de figure possibles. Il s'agira dès lors de sortir de la narration, de l'opinion et du concret pour entrer dans l'analyse.

2. Fonctions du concept

Il est différentes modalités ou formes de l'activité conceptuelle. On peut certes créer un concept, ce à quoi on reconnaît les grands philosophes, comme le propose Deleuze. Mais on peut aussi reconnaître un concept, c'est-à-dire identifier un concept établi, le convoquer. On peut aussi définir un concept, ce qui constitue le préambule de toute dissertation ou travail théorique pour bien des philosophes et des enseignants. Mais de manière plus intuitive, on peut aussi utiliser un concept, ce qui reste une activité conceptuelle, bien que sur un mode moins analytique.

Proposons trois types d'activité liés au concept.
— Connaître les concepts engendrés et approuvés par la tradition philosophique. Il s'agit ici de connaître et d'utiliser des concepts reconnus, référencés, qui sont présentés en tant que concepts, avec tout le crédit qui leur est accordé d'emblée. Ces concepts peuvent être généraux ou spécifiques. Pour connaître, il faut donc apprendre, c'est-à-dire acquérir, se mettre en mémoire. Il faut aussi définir, c'est-à-dire préciser, expliquer la nature du concept. Une connaissance qui, bien entendu, conditionne la capacité d'utilisation du concept. L'écueil classique majeur est ici d'apprendre des concepts sans apprendre à les utiliser. En se cantonnant à un simple énoncé ou à une définition, actions dépourvues d'une réelle appropriation.
— Reconnaître un concept général. Il s'agit ici de reconnaître un concept utilisé lorsqu'il apparaît, sans qu'il apparaisse explicitement comme tel. Pouvoir identifier un concept lorsque l'on en rencontre un. Ici se pose très souvent le problème de l'abstraction : la crainte de l'abstraction, accompagnée de l'impossibilité de percevoir cette abstraction lorsqu'elle apparaît. Certains en font une posture : le refus de voir l'abstraction. Le concept n'en est plus un : il est relégué à la simple articulation d'un cas particulier. Il est privé de son opérativité générale, privé de son universalité, il reste un cas de figure spécifique, presque concret.
— Créer un concept spécifique. Il s'agit ici d'articuler un concept afin de résoudre un problème de pensée. Le terme utilisé peut être un terme courant dans son acception habituelle, un terme dévié de son sens, ou un néologisme. L'important est de reconnaître l'utilisation spécifique qui en est faite, car bien souvent le concept surgira de manière assez intuitive.

Dans l'enseignement traditionnel de la philosophie, l'apprentissage des concepts classiques reste le seul aspect du concept à être relativement systématisé. Au travers des cours du professeur et des textes étudiés, l'élève devra assimiler un certain nombre de concepts qu'il s'appropriera plus ou moins. Ainsi, dans l'exercice clé, celui de la dissertation, il devra de préférence montrer qu'il en a retenu un certain nombre, non pas simplement en les citant, mais en les utilisant d'une manière appropriée qui en démontre la compréhension et la maîtrise. Toutefois, *in fine*, il lui est surtout demandé d'élaborer sur un sujet donné une pensée construite à partir de ses propres idées, autrement dit de fournir un certain nombre de concepts qui lui appartiennent, auxquels il devra intégrer des éléments de cours, articulant ainsi un ensemble cohérent. Mais aucune pratique, aucun exercice, aucun cours, ne l'auront entraîné à une telle maîtrise de sa propre pensée. Il aura d'une part sa culture personnelle, d'autre part il aura vu et entendu l'enseignant accomplir de tels gestes, mais il ne se sera pratiquement jamais exercé en classe. Le seul moment où il mettra en œuvre cet art sera à l'occasion des quelques dissertations qu'il effectuera seul, en examen ou à la maison, bénéficiant pour tout conseil ultérieur des quelques commentaires griffonnés sur sa copie par le correcteur. Autrement dit, seule la première partie de notre triptyque est véritablement un objet de cours : la définition. Et encore, uniquement sur le plan théorique, pas dans la pratique.

3. Reconnaître le concept

La question cruciale la plus immédiate à traiter nous semble donc la deuxième partie évoquée : reconnaître le concept que l'on utilise intuitivement, en son statut d'opérateur de pensée. Penser une chaise après l'autre rend impossible toute démarche scientifique, car un tel fonctionnement est négation de toute universalité, ou au moins de toute généralisation. La démarche scientifique présuppose toujours une certaine forme d'unité : saisir la globalité en ses principes régulateurs. Or cette universalité, ou cette généralisation, processus qui nous permet d'appréhender l'univers, est un produit de l'esprit : une construction, une intuition, un raisonnement, etc. Cette chaise-ci, spécifique, je peux la toucher, la voir, m'asseoir dessus, etc. Les sens servent de point de départ, d'outil d'information initiale, et d'outil de vérification de ce qui est énoncé. Sur le plan concret, à l'extrême, je n'ai pas besoin du mot pour exprimer ma pensée : je peux montrer du doigt. Le concept (ou idée) de chaise, lui, privé de tels éléments démonstratifs, repose sur un accord tacite : l'autre est censé savoir de quoi je parle, sans possibilité immédiate de montrer et de vérifier empiriquement.
Néanmoins, le concept connu rencontre certains obstacles. Premier type de problème : le cas limite. Tel objet ou phénomène s'applique-t-il ou pas à la dénomination ? Le tronc d'arbre sur lequel je m'assieds est-il une chaise ou pas ? Et une caisse en bois ? Cette situation nous oblige à reconnaître que la chaise n'est pas un objet particulier, elle n'est pas une évidence : elle est un produit de l'esprit, qui comme tout produit de

l’esprit connaît ses limites. Nous oscillons ici entre reconnaître et créer : se confronter aux cas limites oblige à préciser le concept, à le sortir de son statut de pure intuition, à le conceptualiser plus avant. Exemple : la chaise se définit-elle par sa forme ou par sa fonction ? Selon le cas, si une chaise est définie par son utilité : s’asseoir, alors le tronc est une chaise. Si elle est définie par sa forme : elle exige des pieds et un dossier, et le tronc n’est pas une chaise. L’opérativité est ici soit une fonction, soit une forme, ou les deux ensemble : cette précision est ce qui pourrait distinguer une idée d’un concept. En émettant le principe que l’idée est plus générale, ou plus subjective que le concept. Bien que l’exigence de définition, inhérente et nécessaire à l’idée, nous rapproche énormément du concept. Proposons l’hypothèse suivante, afin de distinguer concept et idée. L’idée se rapporte plutôt à une entité générale, elle se réfère plutôt à un en soi, alors que le concept est plutôt une fonction, ou un rapport. Si l’idée se cantonne à l’intuition, le concept s’intéresse plutôt à l’utilisation et à la définition, puisque définir une chose implique nécessairement un rapport à d’autres choses.

Avouons qu’en fin de compte cette distinction peut être très fragile. Elle permet toutefois de réfléchir au statut de l’objet de pensée. Pour éviter une théorisation outrancière, du concept ou d’autre chose, posons-nous la question : qu’est-ce que cela change ? Dans la présente réflexion, une première distinction nous paraît importante. S’agit-il d’abord de définir puis d’utiliser, ou est-il possible, voire préférable, d’utiliser puis de définir ? La première hypothèse est la plus courante dans les conseils donnés aux élèves pour les aider à disserter. Mais l’inverse constitue une pratique tout aussi valable. Ce choix crucial oppose d’ailleurs Aristote, partisan de la définition initiale, à Platon, partisan du travail sur le problème. Le présupposé de la définition comme action première implique de connaître à l’avance les idées utilisées, puis de les composer entre elles, au risque de figer la pensée. Plutôt que de procéder par hypothèses générales successives et de faire émerger ainsi les concepts ou idées utilisés. Dans le premier schéma, l’élève risque de proposer quelques concepts premiers, mais par la suite il ne cherchera plus nécessairement à analyser finement son travail en tentant de percevoir les concepts engendrés par le flux de la rédaction. Concepts aussi importants que les premiers, concepts qui risqueront aussi de modifier, voire de contredire les propositions initialement annoncées. C’est pour cette raison que nous proposons de travailler sur le principe de la « reconnaissance du concept ». Il ne s’agit pas ici de clamer la primauté d’une méthode, mais d’envisager différentes possibilités, avec leurs divers avantages, sur le plan philosophique et pédagogique. D’autant plus que certains élèves se sentiront plus à l’aise avec un cheminement qu’avec un autre, facilitant leur propre construction de pensée. Certains préfèreront partir d’un mouvement général, au risque du flou, d’autres de briques bien définies, au risque de la rigidité.

4. Utilisation du concept

Le concept doit être reconnaissable. Par sa définition, mais surtout par son utilisation. Il doit permettre par exemple de résoudre un problème, de répondre à une question. Il doit surtout pouvoir établir des liens ; c'est là sa principale opération. Le concept de « verre » lie tous les verres entre eux, en dépit de leurs nombreuses différences. Il doit aussi lier deux termes d'ordre différent entre eux. Ainsi le concept de verre relie le boire à l'eau, en tant que moyen par exemple. Cette idée de rapport correspond à un raisonnement tout à fait ordinaire. Mais une bonne part du travail de l'enseignement philosophique est de rendre l'élève conscient de l'ordinaire, le rendant spécial, lui donnant du sens au-delà de l'évidence. C'est ce qui caractérise le concept et la conceptualisation. Quel est le lien entre verre et eau ? Le verre contient l'eau. Au-delà de la réponse intuitive, il s'agit de réaliser que l'on a fait intervenir un nouveau concept : contenir. Entre les différents verres, il s'agit d'un autre rôle, d'un autre type de lien : la généralité, ou l'abstraction, la catégorisation qui regroupe les entités de qualités semblables, plutôt que l'opération de relation, causale ou autre. Peut-être avons-nous là une autre possibilité de distinction entre l'idée, plus proche de la catégorie, et le concept. Toutefois, il s'agit aussi d'une opération, mais plus qualitative que fonctionnelle. Cette deuxième opération représente un autre type de difficulté. Le « Qu'est-ce qui fait que deux choses sont semblables ou non ? » ou bien « Quels prédicats deux entités partagent-elles ? », se distingue du « Quelle est l'interaction qui relie deux objets ou deux idées ? ».

À partir de cela, un certain nombre d'exercices deviennent visibles. Qu'y a-t-il de commun entre A et B ? Quel rapport y a-t-il entre A et B ? Quels sont les concepts utilisés, qui donnent sens à telle ou telle phrase ? Nous nous apercevrons que créer du lien est difficile. La tendance naturelle est d'astreindre chaque idée à rester dans son coin, dans son isolation intellectuelle, dans sa singularité empirique ou idéelle. L'expression commune et courante : « Cela n'a rien à voir ! » en est une manifestation la plus évidente. Le « C'est autre chose », qui renvoie la résolution du problème ou l'élaboration de la pensée aux calendes grecques. À l'inverse, symptôme cohérent avec le précédent, en dépit de l'opposition formelle, les idées seront reliées entre elles sans aucune considération de logique ou de substantialité, sans articuler précisément le lien, sans le mettre à l'épreuve. Sous la forme d'une liste d'épicerie, d'idées complètement isolées ou artificiellement rassemblées. La *doxa* philosophique tombe facilement dans le même travers, par un souci extrême de précision lié à la déformation de la définition, souci qui prend souvent le pas sur tout autre considération.

La difficulté est de concevoir que le concept n'est qu'un outil, de nature fluide, qui apparaîtra explicitement ou n'apparaîtra pas dans le produit fini. Et quoi qu'il en soit, pouvoir l'identifier et en clarifier le sens dans le

but d'en expliquer l'utilisation. Si le concept apparaît dans une phrase, il s'agit simplement de reconnaître le mot-clé autour duquel s'articule la proposition en question. D'en peser le sens et les conséquences. De voir la nouveauté qu'il amène et de se demander à quoi il répond. S'il affirme, s'il répond à quelque chose, il est nécessairement une forme ou une autre de négation. Demandons-nous alors ce qu'il nie, ce qu'il refuse, ce qu'il prétend rectifier. Pour cela il est intéressant d'utiliser le principe des contraires. Que se passerait-il si ce concept n'était pas là ? Quelle en est la négation ? Que refuse-t-il ? Que cache-t-il ? Il s'agit dès lors de soulever les enjeux liés à ce concept précis. Ce qui permet à la fois de mieux comprendre ce qui est dit, et de changer le concept si en le mettant à l'épreuve de son sens il paraît soudain inadéquat.
Le concept peut aussi ne pas apparaître dans la proposition. Il s'agit alors de l'exprimer pour qualifier cette dernière. Quitte à ajouter, si l'on en voit le besoin, l'articulation de ce concept dans une proposition complémentaire. Ou à se servir de son articulation pour formuler une nouvelle problématique. Pour formuler le concept non dit, le principe des contraires est également utile. À quoi répond cette proposition ? Quel est l'enjeu entre cette proposition et ce à quoi elle répond ? Comment s'opposent leurs qualifications respectives ? Invariablement, comme on opère ici au méta-niveau de la pensée, on devrait retrouver les grandes antinomies de la philosophie : singulier et universel, subjectif et objectif, fini et infini, noumène et phénomène, etc. Nous renvoyons ici le lecteur à la partie ultérieure de l'ouvrage concernant les antinomies.

Une des difficultés courantes dans ce type d'exercice - due sans doute aux tendances relativistes et consensualistes de notre époque - est le refus courant de saisir des oppositions. Dans un rapport entre deux propositions, on voit du « autre chose », du « complémentaire », de la « précision », mais plus difficilement de l'opposition. Face à l'antinomie entre singulier et universel, qui servira à distinguer une proposition générale d'un cas concret et spécifique, beaucoup hésiteront à parler d'opposition et préfèreront employer les termes mentionnés. Ce ne serait pas un problème si ce n'était que les enjeux ne sont plus exprimés, les conséquences de la proposition gommées ; l'axe conceptuel n'est pas clairement campé.
Une autre voie classique par laquelle l'élève tentera d'échapper à l'opposition est le « plus et moins ». Ainsi il écrira que la première proposition est concrète, la seconde moins concrète. Mais il se refusera à réellement qualifier la seconde : il la qualifiera par défaut, négativement. Pourtant, le sens du concept « concret » qu'il utilise diffèrera selon qu'il utilise comme opposé « universel », « abstrait », « vague » ou « général ». Il s'agit donc de refuser l'utilisation du « plus et moins » pour qualifier le concept de manière plus spécifique. La table carrée n'est pas « moins ronde » que la table ronde : elle est carrée. Il s'agit ici de comprendre que l'utilisation des contraires, dans le choix de leur couple spécifique, permet de préciser la pensée et de la mettre à l'épreuve. Un tel exercice aide à sortir un concept donné de son statut d'évidence, en le mettant en relief

grâce à son contraire. Prenons un exemple : une élève suggère de qualifier une proposition générale comme « universelle », et après diverses hésitations, qualifie celle qui s'oppose, plus concrète, de « naturelle ». Questionnée, elle propose comme opposé de « naturel » : « artificiel ». L'universel est-il donc artificiel ? Elle refuse ces conséquences et remplace alors « naturel » par « particulier ». Elle aurait pu aussi assumer une nouvelle antinomie, comme « naturel et artificiel », dans la mesure où elle aurait pu en rendre compte. Ainsi, grâce au principe des contraires, la connotation est articulée, permettant de clarifier le concept et d'avancer posément dans la réflexion, voire de poser de nouvelles problématiques. Dans cet exemple précis, l'élève formulera une proposition dite « universelle » et une « particulière », établissant un lien entre les deux, ce qui permet aussi la possibilité d'une mise à l'épreuve de la proposition « universelle ». Tout cela de manière consciente et explicite, plutôt que vague, intuitive et implicite.
Un autre obstacle fréquent dans ce genre d'exercice est le refus de travailler dans l'intensif. L'extensif semble généralement plus confortable et moins anxiogène. Plutôt que d'analyser une proposition donnée, l'élève préfèrera ajouter des mots, rajouter de nouvelles propositions ou de nouveaux exemples. Prétendument pour expliquer la première proposition. Or, soit ce qui suit relève d'une autre idée et n'explique pas vraiment la première, soit relativement tautologique, elle répète en d'autres mots ce qui a déjà été affirmé. Parfois, presque par chance, l'idée est réellement expliquée, mais ce sera en abordant les conséquences de l'idée plutôt qu'en affrontant l'idée elle-même. La raison en est simple : les idées que nous formulons nous paraissent tellement évidentes qu'il ne semble pas nécessaire de s'appesantir sur leur statut, sur leur sens. Nous préférons « avancer ». Le surplace est trop pénible, nous préférons courir. Pourtant il permettrait de mieux problématiser notre propre pensée, mais un tel désir n'est pas toujours au rendez-vous. L'esprit trouve plus facile de rajouter des idées que de travailler sur le concept et la justification conceptuelle.

Certes la définition des concepts peut être un exercice intéressant, mais il est trop souvent proposé comme détermination absolue et figée, ce qui rend l'exercice réducteur et limitatif.

5. Apprentissage ou miracle ?

La pratique que nous venons de décrire se doit d'être un objet de cours, sans quoi il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève se livre seul, miraculeusement, à une conceptualisation de sa propre pensée. Pour cela il faut être prêt à rendre compte de tels processus, et ne pas laisser croire que c'est le génie propre et irremplaçable de l'enseignant, ou accessoirement de l'élève, qui produit du concept. Il s'agit d'être prêt à identifier les ficelles et à en rendre compte. Peut-être certains élèves, et l'enseignant lui-même, ont naturellement accès à la conceptualisation, mais il serait absurde de croire que c'est le cas pour la majorité d'entre

eux. Et même s'il y a intuition en ce domaine, il y a tout à gagner à conceptualiser la conceptualisation. Si Mozart n'a sans doute pas eu besoin de nombreux cours de solfège ou de composition, il n'en va pas ainsi du commun des mortels. Il serait donc présomptueux de penser que nos élèves et nous-même pouvons nous en dispenser. Et si le concept se limite aux concepts établis, dans la prétendue objectivité ou universalité fournie par le génie de leur auteur, ne nous étonnons pas que les élèves offrent pour toute dissertation un collage entre des citations plus ou moins comprises et des opinions toutes faites. Le cœur d'une réflexion et le véritable critère d'évaluation restent quand même la conceptualisation et l'articulation d'une pensée singulière. Alors autant en enseigner la pratique, plutôt que de se contenter de visiter les musées.

Chapitre V

Problématiser

Qu'est-ce qu'une problématique ? Ce terme, ce concept, est si embarrassant que périodiquement des voix s'élèvent, qui en demandent l 'élimination pure et simple. Concept vague, concept complexe, concept insaisissable, et pourtant concept banalisé puisqu'il s'entend et s'utilise aujourd'hui dans bon nombre de domaines. Mais peut-être faut-il accepter cette banalisation comme étant la vérité de ce concept - comme de tout concept - la généralisation de son opérativité garantissant la vivacité de sa substance, au risque de son affadissement. Après tout, pourquoi l'exclusive serait-elle une garantie de qualité philosophique ? La génialité d'un concept ne se résume-t-elle pas dans sa criante évidence, dans la mesure où cette évidence, une fois baptisée, saute aux yeux de tous ? Le génie n'est-il pas ce regard qui perçoit la simplicité d'un coup d'œil unique ? Jusque-là, rien n'était visible, de vagues couleurs, de vagues formes, mais une fois que le doigt aura pointé vers la chose, une fois qu'il l'aura nommée, plus personne ne pourra la regarder comme avant. La chose est née, animée et définie par le concept qui lui donne naissance. Plus cette chose est visible, plus le concept est vivant. C'est par une perversion de la pensée que le concept à admirer serait celui réservé à une quelconque élite subtile et suffisante. Ainsi, si le concept de problématique disparaît aux yeux des esprits fins, peut-être faut-il faire appel à ce bon sens universellement partagé, afin de voir et d'admirer ce qu'il en fait.

1. Douteux

Ce qui est problématique est douteux, miné par un doute qui pose problème, un doute qui inquiète et pour cela incite à la discussion. En français, le sens historiquement premier du terme problématique repose là, sur cette incertitude qui nous porte à hésiter avant de certifier ou d'utiliser une quelconque entité qualifiée de problématique. Le problème, du grec *problema*, est ce qui est jeté devant nous, l'obstacle qui menace de nous faire trébucher. Au mieux il attire le regard, il nous oblige à ralentir notre pas, à faire un effort, que ce soit pour le contourner ou pour l'enjamber. Au pire il nous interrompt carrément, nous paralyse. À partir de Kant, le caractère problématique va se définir comme celui de l'hypothèse, en opposition à deux autres termes, l'assertorique : ce qui est simplement affirmé, et à l'apodictique, ce qui est prouvé, nécessaire. Entre deux certitudes, l'acte de foi et la démonstration, va se glisser ce qui est incertain, l'ombre qui engendre le doute.
Ce qui est problématique ressort de l'ordre du possible, relève de la simple hypothèse. Quand bien même cette hypothèse nous paraîtrait nécessaire ou incontournable, comme dans l'anhypothétique, dont la présence est cruciale dans l'architectonique platonicienne : hypothèse dont la présence est nécessaire, mais dont l'articulation pose problème. Hypothèse par excellence ou négation du statut de l'hypothèse. Par exemple, ne nous faut-il pas penser l'unité du soi pour lui attribuer un quelconque prédicat ? Ne nous faut-il pas de la même manière postuler l'unité du monde pour pouvoir d'une quelconque manière en parler ? Tout en doutant de la nature de cette unité. Car si nous pouvons affirmer, induire, déduire, prouver bien des choses sur le monde ou sur l'être, le bât de la pensée blesse dès qu'il s'agit d'en saisir ou d'en préciser l'unité. Nous voilà obligés, sans même y penser, sans pouvoir la concevoir, de postuler cette insaisissable unité pour pouvoir penser. Et si nous nous arrêtons un instant à questionner la légitimité sur laquelle se fonde ce discours, la béance de la chose en soi s'offre ou s'impose à notre regard effaré. Le prétendu postulat reprend alors sa véritable nature, celle d'une hypothèse. Nous réalisons enfin que nous avons pris des options, que nous nous étions avancés, trop vite peut-être, en prenant parti dans une sombre affaire, par simple souci de fonctionnalité, d'utilité, parce que nous voulions avancer. Risque on ne peut plus légitime, si tant est qu'il était pris en toute connaissance de cause, si tant est que l'*hubris* qui l'avait parrainé restait conscient de la transgression ainsi effectuée. Le concept d'univers et de singularité capture bien comme exemples la nature problématique des concepts transcendantaux.

2. Anhypothétique

Que ce soit le temps, l'espace, l'être, l'unité, la liberté, l'existence, la raison, ou tout autre concept fondamental absolument nécessaire à la pensée, nécessité de l'esprit dont la philosophie fait son champ d'action, tout ce qui fonde le discours, ne saurait donc échapper à la

problématisation. Une problématisation non pas conçue comme une action extérieure et contingente, mais conçue comme substance vitale et constitutive du concept lui-même et de la pensée qui l'entretient. Car aussi « évident » que soit pour nous le moindre de ces termes transcendantaux, leur nature indécise, ambiguë ou contradictoire nous oblige à lâcher prise lorsque nous croyons les saisir fermement par une quelconque opération de la pensée.
Il est toujours possible de rendre problématique une proposition, dans la mesure où toute proposition articule nécessairement un rapport déterminé entre deux termes. Or s'il est possible d'articuler un premier terme par rapport à un second, il est aussi possible de l'engager plutôt dans un rapport à un troisième terme, voire à un quatrième, et ainsi de suite, processus plus ou moins fini et déterminé qui rend mouvante l'appréhension des choses. Mais il est des termes, ou concepts, qui plus que d'autres, semblent en eux-mêmes contenir une sorte d'altérité, non plus extrinsèque, dans le rapport, mais intrinsèque. Ils détiennent une puissance manifeste de pensée. On peut les nommer concepts fondateurs, ou concepts limites, selon que l'on inaugure avec eux le processus de pensée ou que ce processus y trouve son terme, son aboutissement, ce qui en général revient au même. Ces concepts fondateurs sont décrétés anhypothétiques : leur sens relève d'hypothèses informulables mais nécessaires, un inconditionné qui conditionne la pensée.
Naturellement, les propositions qui concernent ces concepts prennent la forme de paradoxes : ces concepts attirent la formulation de questions, ils génèrent la contradiction et l'antinomie. Quelles interrogations et propositions contradictoires n'ont pas été formulées sur le un et le multiple, sur le fini et l'infini, sur la liberté et la nécessité, sur le discret et le continu, sur l'être et le non-être ! Autant de couples dont chacun des membres conserve un prestige inégalé, opposition que nous ne saurions départager sans pourtant que notre raison puisse leur accorder une quelconque réalité « concrète ». Nous voilà donc obligés de leur concéder un rôle primordial, et de ce fait une essence ou une existence, mais nous avons bien du mal à les définir en soi autrement que par le ridicule d'une tautologie. L'être est l'être. L'unité est l'unité. Et encore, il n'est pas sûr qu'en faisant entrer le moindre de ces concepts en rapport avec lui-même, nous ne nous offrions pas déjà une transgression caractérisée.

3. Ensemble de questions

Ainsi, est problématique ce qui nous échappe. Ce qui n'empêche guère d'octroyer une réalité à ce gibier fuyant. Sans quoi, comment pourrait-il nous échapper ? Nous n'oserions à ce sujet affirmer quoi que ce soit, ni prouver quoi que soit. Nous voilà obligés de poser des questions. Nous voilà obligés d'articuler des paradoxes. Toute affirmation avancera sous les fourches caudines de conditions, sous le couvert du mode conditionnel, formalisme qui renverra nécessairement à des circonstances, à des spécifications, à des déterminations, réductionnisme nécessaire, pis-aller dont la nature ne devra jamais nous échapper. Nous devrons progresser

sur un chemin dont nous savons pertinemment qu'il n'est que l'envers de la vérité, quand bien même il en serait aussi l'endroit. Réversibilité d'une réalité qui ne prend sens que dans la mesure où l'on sait qu'elle est insensée. L'inconditionnel est affirmé, qui ne peut être étayé ; le conditionnel est étayé, qui ne peut être affirmé.
Pour cette raison, nous arrivons au troisième sens de problématique, dérivé très naturellement des deux premiers. Après le douteux et l'hypothétique, la problématique est l'ensemble des questions posées par une situation ou une proposition particulière. Ensemble qui peut très bien se voir résumer par l'une des questions particulières, considérée plus essentielle, censée capturer la généralité de la situation donnée. Ce peut être aussi l'ensemble des sous-questions d'une question donnée, cet ensemble se nommant la problématique de la première question, ou sous-tendue par elle. Certes, le terme de problématique pourrait d'une certaine manière se voir remplacé par celui de question. Dans la mesure où un ensemble de questions peut être résumé par une question. Dans la mesure où un propos posant problème à la raison, tel un paradoxe, peut aussi être remplacé par une question. Toutefois, même si tout cela se réduit à une affaire de formes, il semble que la question de la forme ne soit pas privée de substance. La distinction entre unité et multiplicité n'est pas anodine quand bien même il s'agit de formes. Celle entre affirmation – fût-elle hypothèse ou paradoxe – et question ne l'est pas moins. Mais ce n'est vraiment sur ce champ de bataille qu'il nous paraît le plus urgent d'engager le combat pour l'instant.

4. Réhabiliter la question

Le lieu crucial où à cet instant nous désirons engager le travail, est sur un présupposé qui gêne terriblement le travail philosophique, car il entraîne en permanence une suspicion de l'opinion, de l'habitude ou de la conviction, quant à la valeur en soi d'une problématique. Ce point aveugle est le statut de la question, avec ses conséquences sur le statut de la problématique. Dans la pensée courante, une question est une maladie dont nous ne saurions guérir que par le biais d'une réponse. Une question sans réponse est comme un marteau sans manche, ou un navire sans gouvernail : on ne peut rien en faire. Pire encore, une question en soi nous encombre, elle nous embarrasse et nous empêche de dormir. Elle est un problème, un « caillou » qui se met en travers de notre chemin, un obstacle qui nous ralentit et nous empêche d'avancer. Or si ce problème peut être perçu comme un défi, comme l'inattendu susceptible de nous stimuler ou de nous garder éveillé, il est souvent annoncé dans sa dimension négative. Ce qui s'oppose à notre volonté, ce qui s'oppose à notre raison, ce qui s'oppose à notre action, ce qui s'oppose à notre détermination. Une question est un trou, un manque, une incertitude, elle renvoie explicitement à notre finitude.
Nous aurions mauvaise grâce de jouer l'étonnement face à une telle attitude. Percevoir la question comme un problème dont nous souhaiterions être promptement débarrassé est un réflexe on ne peut plus

légitime. Et c'est précisément cette légitimité que nous souhaiterions analyser et critiquer, car si la position en question n'avait rien de légitime, nous ne verrions pas vraiment l'intérêt d'en disséquer la substance. Seul ce qui est vrai mérite d'être prouvé faux. Or ce qui est faux n'est privé ni de substance, ni d'intérêt, et nous ne voyons pas pourquoi nous ne devrions pas nous attarder sur qui est ainsi privé d'être.
L'être humain est engagé dans la matière, il existe, il est incarné. De ce fait, il est un être de besoin, de manque, de douleur et de passion. Il désire pourtant persévérer dans son être, et pour ce faire, il se doit de confronter et de dépasser tout ce qui pourrait faire obstacle à cet être au travers de ses limites, de ses contraintes et de sa fragilité. S'il ne connaissait la fragilité, qu'aurait-il besoin de toute façon de vouloir persévérer dans son être : cela serait absurde. La persévérance n'a de raison d'être que dans la résistance qui lui est imposée. Sans cela, l'être serait, tout simplement, sans se soucier d'une quelconque altérité, sans se soucier de l'autre, sans se soucier de ce qui lui serait opposé. Plus rien d'ailleurs ne s'opposerait à lui, puisqu'il ignorerait l'altérité.
Face à cette situation de manque et de volonté contrariée, il s'agit avant tout de résoudre, de résoudre pour savoir, de résoudre pour choisir, de résoudre pour agir, bref de trancher coûte que coûte. Nous voyons ici poindre le rôle crucial du libre arbitre, de la liberté, car sans incertitude, sans doute, sans interrogation, point de liberté possible, mais uniquement le diktat d'une aveugle nécessité. Distinguons donc deux moments dans notre affaire : le moment qui précède le choix, moment d'attente, moment de réflexion, moment d'interrogation, moment d'incertitude, et le moment qui succède au choix, moment de soulagement, moment d'engagement, moment d'action et de déploiement. À toutes fins utiles, nous décidons d'ignorer le moment du choix lui-même, simple et indivisible instant, discontinuité classique, celui d'un présent éphémère dont nous ignorons la nature et dont le rôle consiste à séparer un avant d'un après.

5. Puissance et acte

La tentation est grande du subordonner l'avant à l'après, comme si l'antérieur trouvait sa raison d'être uniquement dans ce qui lui succède. Au-delà de la tendance naturelle de l'esprit humain, qui cherche en permanence à satisfaire ses besoins, schéma qui induit une mécanique de pensée utilitaire - le « qu'est-ce que ça me donne ? » - il est une autre donnée, liée à la première mais plus explicitement philosophique, qui rend compte de ce parti pris de la postériorité. Ce schéma est en gros celui d'Aristote, qui oppose la puissance : capacité ou pouvoir de faire les choses, à l'acte : faire les choses, pour accorder une sorte de primauté à l'acte, comme accomplissement et réalisation du couple puissance/acte. Ce schéma s'oppose à celui de Platon, pour qui la puissance a valeur en soi, puisqu'elle représente une des formes premières ou définitions de l'être. Le pouvoir d'agir pourrait dans cette perspective être considéré comme ontologiquement premier, puisque l'agir particulier et déterminé

ne serait qu'une des infinies possibilités d'action du pouvoir agir. Bien que Platon accorde une certaine vigueur et légitimité à l'agir à travers son concept de *kairos* : moment opportun, situation opportune, rendant unique l'acte posé, valorisé par rapport à tout autre acte spécifique, puisque cet acte sait prendre en charge l'altérité du monde, caractérisée par la temporalité.
La valeur d'une problématique se situerait donc dans la capacité d'être, dans sa capacité d'agir, dans la liberté qu'elle octroie au sujet. Savoir poser une problématique, c'est croître dans l'être, c'est se rendre libre d'agir en toute connaissance de cause. Savoir poser les vraies questions, c'est libérer l'être du poids de ses déterminations et de l'immédiateté. La vie n'est plus alors posée comme un agir destiné à satisfaire ses propres besoins, mais comme un moment de libération de la contingence, non pas pour fuir cette contingence, mais au contraire pour en reprendre possession. Le non-agir oriental, celui du tigre tapi dans l'ombre, prêt à bondir, se rendant disponible au monde pour mieux l'appréhender, est tout à fait conforme à cette vision. Mais pour se rendre disponible au monde, pour l'appréhender, il s'agit de désapprendre, d'interroger le conditionnement de notre pensée et de notre être. Il s'agit alors de penser l'impensable, d'opter pour cette position radicale qui consiste à ne plus rien prendre pour acquis. Non pas en prétendant à une quelconque et factice neutralité, ni à une vague et éphémère suspension du jugement, mais en identifiant les présupposés les plus ancrés, les plus incontestables, et en posant l'interrogation susceptible d'en suspendre momentanément l'affirmation. Au travers de cette tentative désespérée de penser l'impensable, les postulats cachés apparaîtront, qui durant l'instant précédent étaient tellement pris pour acquis qu'il aurait été impossible de les formuler.

6. Problématique et existence

Notre thèse peut se résumer ainsi : toute proposition est problématisable. Ou encore : rien n'est acquis. Ou encore : toute proposition n'est qu'une conjecture. Le sens ou la qualité de véracité que l'on accorde à une proposition donnée n'est jamais que l'accord tacite, fragile et momentané que l'on octroie à une position particulière. Ou encore : toute proposition est une hypothèse, susceptible d'opérer et de réaliser son œuvre dans un contexte donné et dans des limites données. Contexte, limite et opérativité qu'il s'agit bien entendu de cerner et de définir, afin de problématiser ladite proposition. Au-delà d'un simple parti pris théorique destiné à nous faire réfléchir plus avant, ou au-delà d'un simple exercice académique, ce parti pris, assez radical, qui sème *a priori* la suspicion en toute pensée, peut sembler excessif. On pourrait l'accuser de paver le chemin pour le relativisme, l'indifférentisme, la passivité ou le cynisme, et cette accusation ne serait pas totalement infondée. Comme toute attitude poussée à l'excès, ou par simple déformation, celle-ci risque nécessairement d'entraîner une forme ou une autre d'abus ou de rigidité.

Pour cette raison, il paraît ici utile de mettre au jour le lien entre problématisation et existence, si ce dernier n'apparaît pas encore. Partons du principe que l'existence est une forme d'engagement : engagement dans la matière, engagement dans la société, engagement envers l'autre, engagement envers soi-même, engagement dans la temporalité, engagement envers des principes a priori, etc. En ce sens, la problématisation est une forme de désengagement, puisqu'elle nous entraîne dans une distanciation intellectuelle, dans une position critique, par le biais de la spéculation et l'abstraction. On peut ainsi comprendre comment elle serait perçue comme un abandon ou une trahison de l'existence, et pourquoi toute tentative de dialectisation tendra à générer selon les situations une certaine résistance par instinct de survie. Néanmoins, une fois cela exprimé, nous devrons aussi admettre avec Platon qu'une existence qui ne sait pas s'interroger souffre sans doute d'une carence grave. Qu'en est-il en effet de la conscience de soi ? Qu'en est-il du processus de délibération qui théoriquement doit servir de préambule et de préparation aux décisions importantes ? Autrement dit, la problématisation n'est-elle pas la condition même de la liberté, liberté de choix qui seule nous protège d'un certain conditionnement : celui de notre éducation, celui de la société, celui de l'immédiat, celui de l'utilitaire, etc. Autrement dit, si problématiser est une trahison de l'engagement de l'existence, cette trahison n'est-elle pas une mesure d'hygiène indispensable à cette autre dimension de l'existence humaine : la conscience ? Et là, nous verrons que la conscience est en effet un inhibiteur : inhibiteur de l'acte, inhibiteur du désir, inhibiteur de la volonté, inhibiteur du soi. Certains diront par exemple que le travail de la conscience inhibe l'état amoureux. Mais sans le travail de sape de cet inhibiteur, comment instaurer la tension indispensable à la vie de l'esprit ? Et comme tout travail de négativité, celui-ci, abandonné à lui-même risquera d'induire une annihilation pathologique de l'être. Mais aucun outil n'est jamais en soi la garantie d'une quelconque perfection.

7. Techniques de problématisation

Problématiser, c'est chercher des objections ou des questions qui permettent de montrer les limites ou les imperfections d'une proposition initiale, de façon à l'éliminer, la modifier ou l'enrichir. Le postulat de cette compétence est que tout énoncé pose un certain nombre de problèmes. Il s'agit d'envisager toute proposition comme une simple hypothèse, possible ou probable, mais jamais absolue ou nécessaire. Penser de manière critique, c'est analyser ce qui est dit de façon à vérifier si la proposition est valide, et voir de quelle façon elle est fausse, limitée ou inutile. Il ne s'agit pas d'inventer un problème, mais d'articuler un problème sans obligation de le résoudre. C'est être capable de prendre simultanément une perspective et son contraire, de façon à tester une hypothèse, la construire et l'élaborer. Certaines questions importantes sont sous-jacentes à ce postulat, comme : « Y a-t-il des moments où cette propositions est fausse ? », « Quelles sont les limites de vérité de

cette proposition ? », « Quelle sont les conditions de vérité de cette proposition ? ».

Il y a deux contextes différents pour la problématisation, qui change d'une certaine manière le sens ou le but de l'action de problématisation. En relation avec une affirmation déterminée, problématiser signifie sortir une phrase de son statut définitif, catégorique et nécessaire. Dans ce cas, demander une question « Pourquoi ? » ne problématise pas puisqu'elle demande seulement la raison de ce statut. Cela ne bouleverse pas la présupposition, ou ce serait purement accidentel. La question de problématisation doit nécessairement « déconstruire » ou « briser » le fondement de cette phrase. Par exemple, supposons une phrase initiale « Nous devons toujours agir en fonction des valeurs morales ».
Si quelqu'un demande « Pourquoi devons-nous toujours agir en fonction des valeurs morales ? », la personne répondra en expliquant et en justifiant sa position, ce qui peut être très cohérent et en soi-même ne provoquera aucun problème. Mais si quelqu'un demande « Est-ce que les valeurs morales peuvent s'opposer entre elles ? », une question où la réponse devrait logiquement être « Oui », puisque selon le sens commun et l'expérience, les valeurs morales sont plutôt divergentes, alors le locuteur a un problème. Parce que agir en accord à des valeurs morales implique régulièrement d'agir contre des valeurs morales opposées dans leur contenu. Aussi, ce qui était évident et inquestionnable est maintenant devenu un problème, puisque en affirmant quelque chose nous affirmons aussi bien le contraire.

Dans le cas de la vie, d'une histoire ou d'un texte entier, le concept de problématisation change sa forme, sa fonction ou sa nature. Parce que dans une phrase sans équivoque, il n'y a pas en soi un problème a priori, il y a uniquement une phrase descriptive catégorique ou prescriptive. Par conséquence, le problème doit venir entièrement de la question subséquente. Quand nous avons affaire à une narration, soit inventée, soit en relation à un événement de la vie, rien n'est sans équivoque. D'une certaine manière, nous pouvons dire que tout est alors explicitement ou implicitement problématique. Ainsi, la fonction d'une question de problématisation ne consiste plus à rapporter de « l'extérieur » un problème, il suffit seulement de le souligner, de le révéler, de l'expliciter, de le montrer. Car nous pouvons dire que dans la vie ou dans une histoire il n'y a pas de présupposé explicite de contenu, il n'y à qu'une interprétation, à portée nécessairement subjective. Or nous ne pouvons pas déconstruire quelque chose qui n'existe pas vraiment. Mais nous pouvons rendre visible un problème qui est contenu implicitement dans une séquence d'événements ou dans l'expérience que nous avons d'une situation. Dans un tel contexte, problématiser ne signifie plus de rendre visible l'impossible ou le nécessaire afin de le questionner, mais de rendre implicite ce qui est explicite, ou d'abstraire d'une situation concrète un problème général sous un mode conceptuel. Nous voyons comme conséquence que dans ce dernier cas, davantage de questions sont

acceptables comme questions de problématisation. Par exemple, une question « Pourquoi ? » peut soulever un problème dans une narration, ce qui n'est pas le cas dans une affirmation. Il en va de même pour un texte entier, au vu de sa complexité.
Par exemple, si je demande « Pourquoi les gens se réfèrent tant à l'autorité ? », ce qui questionne la vie en société, je dois faire face à diverses possibilités, de nature opposée. D'un côté, je peux considérer légitime d'affirmer que nous ne pouvons pas inventer par nous-mêmes la totalité de la connaissance et que nous devons donc nous référer aux experts ou aux livres. D'un autre côté, je peux critiquer une telle position en affirmant qu'à cause de la peur ou de l'insécurité, les gens n'osent pas émettre de jugements par eux-mêmes. Ainsi, cette question a créé un problème à propos de notre comportement dans la vie. Cela ne signifie pas que toutes les questions problématisent.
Mais, si je demande « Quelle est la capitale de la France ? », cela ne semble pas a priori créer un problème puisqu'on répondra probablement de manière non équivoque et catégorique, et cela n'engendrera pas de doute ni de débat. Mais nous pouvons établir que dans un contexte de narration, plus de questions problématisent que dans un contexte conceptuel, surtout lorsque le texte est bref. C'est donc plus difficile, plus exigeant et plus restrictif de problématiser une phrase que de problématiser la vie ou une histoire. Dans le cas où aucun cadre n'est spécifié, afin de déterminer si une question problématise, nous pouvons considérer que cela se réfère à la totalité de l'existence, de la connaissance ou de tout autre contexte envisageable. En d'autres mots, s'il n'y a pas de contexte, la question est illimitée et peut se référer à tout ce que nous pouvons penser.

8. Problématique, concepts et dialectique

La formulation d'une problématique n'est pas uniquement une opération de négation. Elle n'est pas le simple doute ou l'aveu d'un état d'anxiété. Elle est aussi acte de création : création de concepts. En effet, comment problématiser sans engendrer du concept ? Cela paraît presque impossible. Toute problématique privée de l'émergence d'un concept ne serait que l'articulation d'un doute ou une suspension du jugement, ce qui en soi n'est pas non plus inutile, mais ne serait que la première étape du processus. L'état d'esprit qui permettrait - condition nécessaire mais non suffisante - de produire de nouvelles idées.
En guise d'exemple, posons l'énoncé suivant : l'être humain est libre d'agir comme il le désire. Supposons maintenant que je veuille problématiser cette proposition. Un simple doute s'exprimerait ainsi : l'être humain est-il toujours libre d'agir comme il le désire ? Ce qui, bien qu'insuffisante, est déjà en soi une tentative de problématisation : il est demandé de vérifier l'universalité de la proposition. Mais pour aller plus avant dans ce processus, il sera nécessaire de faire émerger des concepts. Voyons quelques exemples. La conscience : puis-je être conscient de mes désirs ? Le conditionnement : les désirs peuvent-ils être le produit d'un

conditionnement ? L'être : nos désirs sont-ils toujours conformes à notre être ? La volonté : la volonté doit-elle céder le pas au désir ? Autrement dit, pour questionner notre proposition, nous devons introduire de nouveaux concepts qui nous serviront d'outil d'investigation et de vérification. De cela, nous pourrons même avancer l'hypothèse que la problématisation est la mise en rapport d'une proposition et d'un nouveau concept, ou le nouvel éclairage que produit un nouveau concept sur une proposition donnée.
Par ce même biais de négation ou d'interrogation, ce qui de toute façon invite à la critique, s'instaure un processus de dialectisation. Il s'agit ici de travailler l'émergence et la nature de la proposition initiale en étudiant les conditions de son affirmation ou de sa négation. Par le biais de concepts extérieurs à la proposition initiale, que nous nommons pour cela « nouveaux concepts », un travail d'approfondissement peut être effectué, montrant le sens, les sens, les glissements de sens, les renversements de sens et les non-sens de la proposition en question. Mais nous verrons cela dans notre prochaine étape : la dialectique.

En guise de conclusion pour ce chapitre, nous affirmerons qu'il est une dimension tragique de la problématisation, comme le montre l'histoire de la philosophie. Prenons ce geste inaugural de Platon qualifié par lui-même de « parricide ». Lorsqu'il prend à rebours la fameuse tautologie de Parménide : « *l'être est, le non-être n'est pas* », en affirmant que « *le non-être est ».* À la « *force de la certitude* » de son prédécesseur, le second, élève de Socrate le dialecticien, répond en problématisant le réel, par exemple le « bien », cette évidence suprême. Il s'agit d'envisager le virtuel, la potentialité, comme une réalité première, sous-jacente à l'immédiat de l'évidence rationnelle. Ce qui ne l'empêchera pas d'aboutir à certaines visions plus dogmatiques dans ses œuvres plus tardives. Et son élève Aristote accomplira de même sa propre trahison en revenant au concept d'évidence et d'acquis. Prenons comme autre exemple le « *renversement copernicien* » de Kant, qui inaugure une rupture cruciale dans la vision du monde : ce n'est plus l'objet qui est au centre de la connaissance, mais le sujet. L'ontologie cède la place à l'épistémologie. La transcendance est celle de la pensée et non plus de l'être.
Il s'agit donc d'agir directement sur les paradigmes, sur les conditions de possibilité de la pensée, sur ses principes structurels, ses fondements, en les bouleversant, en les inversant. On recherche les limites, les contre-exemples, l'exception pour en tirer de nouveaux principes renversant la donne. Pas uniquement sur le fond, mais sur la forme même. Ainsi Nietzsche critique-t-il la vision laborieuse et réductrice du questionnement socratique, auquel il préfère l'aphorisme généreux et aristocratique qui se donne immédiatement, bien entendu à celui qui est capable de le recevoir. De cet auteur on peut aussi retenir un concept problématisant important : celui de transvaluation. Nietzsche l'utilise dans le domaine éthique, afin de rétablir l'ordre naturel des valeurs, perverti selon lui par le christianisme, qui a inversé l'ordre naturel des valeurs. Cette « religion de pitié », en glorifiant le faible et condamnant le fort, va à l'encontre des principes

même de la vie. Il s'agit donc, là encore, d'effectuer un « *renversement copernicien* », en inversant la connotation des termes. Ainsi, ce qui était positif devient négatif, ce qui était négatif devient positif. Or si cette « réévaluation des valeurs » peut s'effectuer dans un sens, elle peut aussi s'effectuer dans un autre. Mais Nietzsche n'est pas Hegel, la transvaluation est chez le premier unidirectionnelle, contrairement au principe dialectique du second. Néanmoins, le concept reste, marquant les annales de la pensée. Et le simple fait de nommer cette capacité d'inverser les polarités conceptuelles marque de façon indélébile le pouvoir de la pensée.

Chapitre VI

Dialectique

Parmi les termes philosophiques bradés, qui veulent tout dire et ne rien dire, après concept et problématique, il en est un troisième qu'il paraît intéressant d'aborder : la dialectique. Terme ambigu s'il en est un, qui peut aussi bien être utilisé pour attester de la précision d'une argumentation que pour en dénoncer la nature vague ou sophistique. Dès l'aube de la philosophie, chez Platon, ce terme prend une connotation forte : il est le seul mode de connaissance supérieur à la géométrie, voie par excellence d'accession à la vérité et au divin. Ancienneté qui explique sans doute la banalisation ou la sclérose du terme. Toutefois, de manière plus précise, nous pouvons identifier deux écueils principaux au cheminement dialectique, délimitation qui nous permet de mieux cerner le problème. D'un côté, la tentation logique ou formelle de la pensée, dogmatisme qui sous prétexte de vérité ou de scientificité refuse la remise en cause de ses propres présupposés. De l'autre côté, la tentation fusionnelle de la pensée, pour qui tout est dans tout et vice-versa, et en particulier la fameuse « complémentarité », très en vogue ces jours-ci, qui ignore ou réfute d'emblée le concept même de contradiction.

Afin d'éclairer notre propos, nous prendrons comme hypothèse de départ la définition suivante de la dialectique : processus de pensée qui prend en charge des propositions apparemment contradictoires et se fonde sur ces contradictions afin de faire émerger de nouvelles propositions. Ces nouvelles propositions permettent de réduire, de résoudre ou d'expliciter les contradictions initiales. Cependant, sur le plan étymologique, la

dialectique n'est rien d'autre que l'art de la discussion : en grec, *dia* signifie l'un avec l'autre, ou à travers, et *legein* signifie parler. Comment l'art de la discussion s'est-elle donc transformée en un art de manipuler les contraires ? Comme souvent, une fois la question clairement posée, la possibilité d'une réponse transparaît de manière plus nette. En effet, quelle est la caractéristique principale d'une discussion, sinon l'opposition qui émerge à partir d'une différence ? Opposition entre les termes, entre les présupposés, entre les jugements et les choix, entre les registres. Même dans ce soliloque silencieux, ce dialogue avec soi-même qu'est la pensée selon Platon, l'esprit opère à travers des oppositions et des contraires, à travers et grâce aux contradictions. C'est de la parole, ou du verbe, de *legein*, donc de la contradiction, qu'émerge le concept de *logos*, la raison.

1. Héraclite

Nous reviendrons plus tard sur la tendance moderne, voire sur la pathologie, qui consiste à évacuer ou aplatir l'idée d'opposition ou de contradiction, renvoyées à une simple diversité d'opinions. Peut-être suffira-t-il au lecteur gêné par la perspective conflictuelle ou dramatique que nous proposons de suspendre un court instant toute connotation négative de ces termes pour suivre plus confortablement le fil de notre pensée. Chez Héraclite, une des principales influences sur la pensée platonicienne, avec Parménide et Pythagore, nous trouvons les fragments suivants. « Le combat est père et roi de tout ». « Le monde est une harmonie de tensions tour à tour tendues et détendues, comme celle de la lyre et de l'arc ». « Le désaccordé s'accorde toujours ». Aristote relate que « Héraclite blâme le poète qui a dit *Que périsse Conflit chez les dieux et les hommes*, car il n'y aurait pas d'harmonie, s'il n'existait l'aigu et le grave, et pas de vivant sans la femelle et le mâle, qui sont contraires ». « Toutes choses sont engendrées par la discorde ». Ainsi, si l'unité n'est pas exclue, bien au contraire, cette unité s'exprime, existe et se découvre à travers la tension de ce qui s'oppose et se contrarie, à travers un conflit qui est vie du monde et de l'âme. Précisons d'ailleurs l'accès très restrictif de l'individu à l'unité avec les deux fragments suivants : « L'harmonie invisible plus belle que la visible ». « Le *logos*, ce qui est toujours ce que les hommes sont incapables de comprendre, aussi bien avant de l'entendre qu'après l'avoir entendu pour la première fois ». Ainsi, tâche infinie que celle de la raison humaine qui tente de percevoir la cohérence ou la cohésion de toutes choses, y compris celle de sa propre existence, mais qui se heurte en permanence à la réalité de l'opposition, de la fracture. Et pour ponctuer notre affaire, afin de montrer l'accord entre les pensées et le comportement du penseur éphésien, Diogène Laërce, antique historien de la philosophie antique, décrit ainsi Héraclite : « tel un oiseau braillard, injuriant le public et parlant par énigmes est apparu debout ». Visiblement le « conflit » était l'essence même de celui qui se vit surnommer « l'obscur ».

2. Platon

Dans cette perspective, le meurtre de Socrate perd, espérons-le, son statut purement anecdotique et singulier, pour au contraire mettre au jour les enjeux d'un fonctionnement spécifique et sa dimension philosophique, geste tragique qui inaugure ce que l'on pourrait nommer la philosophie occidentale. En effet, Socrate est celui qui insupporte ses concitoyens avec son questionnement permanent. Mis à part une petite coterie d'amis et de disciples, soit il est incompris et ignoré, soit il est détesté. En quoi consiste succinctement sa pratique ? En interpellant au moyen de questions le discours de ceux qui prétendent détenir le savoir, quel que soit le sujet, afin de mettre leur connaissance à l'épreuve et leur en faire saisir les limites, et en questionnant ceux qui ne savent pas afin de leur faire découvrir en eux-mêmes le savoir. Le moyen spécifique utilisé pour rendre opérationnel et efficace ce questionnement est la contradiction. Produire ou faire produire des propositions ou concepts qui heurtent plus ou moins directement les propositions ou concepts déjà avancés : c'est le rôle du questionnement, de la maïeutique. Le fait de buter sur ces obstacles force l'abandon d'une hypothèse initiale désormais considérée comme une impasse, nous permet de la dépasser par la production d'une nouvelle hypothèse, ou du moins de la travailler. Le présupposé implicite de l'exercice : tout postulat, proposition ou concept est considéré d'emblée limité et bancal. Tout discours ne peut se constituer que de conjectures ou d'hypothèses, qui ne sont opératoires que dans des limites bien déterminées. La vérité d'une proposition consiste donc à découvrir ce seuil de dysfonctionnement et d'indétermination, l'absolu ne pouvant par définition être articulé, sinon par pure convention. Accéder à la vérité, c'est donc dépasser l'opinion banale, c'est aussi dépasser l'opinion droite ou savante, pour entrer dans cette conscience de l'ignorance qui nous oblige à lâcher prise et abandonner toute certitude, tout acquis. Fragilité du discours et de l'être pénible à accepter, travail de pure négativité aussi libérateur que terriblement ingrat. La dialectique consiste ici à produire des objections et des questions permettant d'entrer dans le processus anagogique de remontée vers l'être, ou vers le bien, ou toute autre forme particulière de l'inconditionné, de l'absolu.

Trois accusations générales sont proférées contre Socrate, par les sophistes ou autres, au fil des dialogues de Platon. « Tu tailles en pièces mon discours, tu le mets en lambeaux ». « Tu me fais dire ce que je ne veux pas dire ». « Tu me veux du mal ». Ces trois accusations constituent d'ailleurs une preuve irréfutable quant à la réalité historique et effective de la pratique socratique. En effet, tout questionnement qui exige d'une parole donnée de rendre des comptes quant à la réalité de son contenu, se heurtera périodiquement à ce type de résistances spécifiques. Ces trois accusations circonscrivent néanmoins assez bien les enjeux de la dialectique socratique. Découvrir les points d'ancrage d'un discours : « Tailler le discours en pièces ». Obliger l'auteur à en découvrir les présupposés et les conséquences, constatation souvent indésirable : « Faire dire ce que l'on ne veut pas dire ». Forcer l'abandon et le

dépassement, généralement désagréable : « Tu me veux du mal ». On perçoit bien ici la dimension terriblement conflictuelle de la dialectique, en particulier parce qu'elle prive le sujet pensant de tout ce qui pourrait le réconforter et le rassurer. Seul à résister quelque peu à cette corrosion de la pensée, la permanence de l'être, mais un être qui ne reconnaît pas vraiment un quelconque statut substantiel à l'existant, puisque même l'âme humaine individuelle est amenée à se résorber dans le feu divin. Se connaître soi-même, c'est retrouver l'originaire ou la totalité, à l'aune desquels nous ne sommes rien.

3. Cyniques

Une filiation moins connue du socratisme, autre que le platonisme, connaîtra un certain essor durant la période hellénistique : les cyniques, moins réputés que d'autres courants, car ils ne feront pas tellement souche dans l'histoire de la philosophie occidentale. Mis à part quelques rares héritiers, divers, variés et plus ou moins directs, comme Montaigne, Rabelais, Pascal, Voltaire ou Nietzsche, ils resteront assez ignorés, et surtout incompris. En dépit de leur radicalité ou de leur anti-intellectualisme, il nous semble utile de les mentionner dans cette présentation de la dialectique, à cause de leur tentative de critique ou de renversement des valeurs dominantes de leur époque : on retrouve chez eux la dimension subversive de la dialectique : la *parrêsia*. Ce terme désigne une attitude authentique, un parler dru et vrai, une assurance solide, une simplicité à toute épreuve, une radicalité que rien n'arrête.
Des termes troubles, comme le nihilisme, seront invoqués, qui masqueront ou occulteront la réalité de ce courant, plus proche en esprit de la pensée orientale, le zen par exemple, que du fonctionnement philosophique général de notre culture. Notre affaire n'étant point ici de se lancer dans une histoire de la philosophie, mais uniquement d'éclairer le problème de la dialectique, voyons quelques aspects principaux de ce courant philosophique. Son fondateur reconnu, Antisthène, professait le mépris absolu de toutes les conventions, opinions ou valeurs reçues et acceptées par la société. Refus non pas gratuit, contrairement à ce qu'on laisse croire parfois, mais par souci de vérité, d'intégrité et d'authenticité. Bien entendu, un tel souci poussé à l'extrême porte à une certaine radicalité dans la parole et l'attitude, incitant à une posture provocatrice.
Avec certaines variantes selon les individus, pour le cynique la vertu consiste à désapprendre ce qui est mauvais, en particulier ce qui relève de la facilité, de la tradition, de l'autorité établie, de la propriété et de la convention ; un désapprendre qui ne fait jamais très plaisir. Pour cela, il tend à être apolitique, asocial et apatride. Le bonheur et la vérité se méritent, à travers une certaine ascèse. Ses valeurs sont celles de l'individu : la volonté, la liberté, l'endurance, la maîtrise de soi, en particulier la maîtrise des désirs et des passions, et pour cela il ne respecte pas le quant-à-soi, considéré mièvre et boutiquier. Il se méfie des beaux discours et de l'intellect auxquels il préfère les actes, souvent violents, qui le mènent à la confrontation. Son souci pédagogique

permanent est sans concession, ses principaux outils sont la surprise, l'ironie, le geste symbolique. Il ne donne pas dans l'explication et la multiplication des mots, mais dans le saisissement de son interlocuteur, à travers une phrase unique ou un geste fort. Il critique l'allure empesée et la parole sérieuse des penseurs de service, qui étalent leurs connaissances : il oppose le naturel au culturel, toujours mensonger. Pour cela, il n'argumente pas, il décoche des flèches.
Insupportable personnage, il devient en général un marginal, il passe pour un anarchiste. Platon nommait Diogène, le plus célèbre des cyniques, « un Socrate devenu fou ». Ce à quoi Diogène répliqua en disant de Platon : « De quelle utilité est pour nous un homme qui, bien que pratiquant la philosophie depuis longtemps déjà, se trouve n'avoir dérangé personne ». Ce même Diogène qui manifestait son mépris pour ses concitoyens en se promenant une lanterne à la main, répétant à qui voulait l'entendre : « Je cherche un homme ». Autre phrase fameuse : « Ôte-toi de mon soleil », adressée à Alexandre, invincible conquérant qui s'approchait de lui pour le rencontrer. L'humour est son arme maîtresse, elle qui nous permet d'accéder au dérisoire de l'existence.

4. Zen

Afin de montrer un exemple non occidental de l'esprit dialectique, abordons brièvement la philosophie zen, qui prône à la fois de travailler le jeu des contraires et la pratique de l'authenticité. Version chinoise puis japonaise du bouddhisme, elle se démarque par certaines caractéristiques : son âpreté, sa radicalité et son rapport à l'exercice physique. La dénomination *zen* est la romanisation d'un terme japonais qui signifie « méditation silencieuse », dont l'équivalent chinois est *chan*. Ceci renvoie en particulier à la posture du Bouddha historique, lorsqu'il obtint l'éveil sous l'arbre de la bodhi en Inde, il y a plus de deux mille cinq cents ans. Tout comme dans le terme français de méditation - provient de medium : centre, espace et médiation - l'idée se fonde sur le principe de la centration, d'être au milieu afin de mieux agir. On raconte que Bouddha s'arrêta soudain de prêcher, prit une fleur et la tourna dans ses doigts, surprenant ainsi ses interlocuteurs. On voit dans ce geste l'expérience commune d'une parfaite attention à la réalité telle qu'elle est, attitude qui est au cœur de la pratique zen. Il s'agit d'aller au-delà de la parole, des spéculations et discours habituels afin d'accéder au réel. Même la connaissance de la doctrine bouddhiste et des sûtras est relativisée, car il s'agit de privilégier une expérience directe de la conscience. Il est d'ailleurs une injonction fameuse qui montre la radicalité de cette philosophie : « Si tu rencontres Bouddha, tue-le ! »
Les trois piliers du zen sont la méditation, la sagesse et la discipline. Cette pratique est aussi censée nous aider à vivre ; selon le *Sûtra du Lotus*, il s'agit de résoudre « la grande affaire de la vie et de la mort ».
Le zen fait partie de la tradition bouddhiste du mahayana, le « Grand Véhicule », qui établit que chaque être possède en lui-même, de manière autonome, ce qui est nécessaire à l'illumination et au salut. « Tout est

bouddha » diront certains. Pour le zen, la conscience capture la totalité du réel : il s'agit donc de réaliser la véritable nature de sa propre conscience pour atteindre l'éveil. Bien que l'éveil ne constitue pas le but en soi.
Certains praticiens travaillent plutôt à partir de koans, d'histoires absurdes, de phrases paradoxales, ayant pour but de provoquer des dissonances cognitives et faire sortir le sujet de ses routines mentales afin d'atteindre l'éveil. L'élève doit pénétrer la vacuité à travers le non-sens, et ainsi faire disparaître son moi, égocentrique, possessif et désireux de certitudes : ainsi libéré, il devient une surface parfaitement lisse qui reflète la réalité comme un miroir. Un point important qu'il s'agit de comprendre de la philosophie « zen » est que ce n'est pas une doctrine, mais une connaissance de soi, liée à une dissolution du soi. « Étudier le bouddhisme, c'est s'étudier soi-même. S'étudier soi-même, c'est s'oublier soi-même. » « Le seul zen que vous pourrez trouver en haut de la montagne est le zen que vous y amènerez. » Le reste n'est que circonstances et décorum. La néantisation du sujet et de l'être y est plus marquée que dans le « connais-toi toi-même » socratique.

5. Renversement et conversion

Pourquoi ce petit tour d'horizon historique de la philosophie ? Parce qu'au cœur du philosopher se trouve la dialectique, qui se nourrit de contraires et de contradictions, dont le but est le renversement de la pensée, ce que la religion nomme traditionnellement « conversion ». Et s'il est toujours possible d'analyser l'histoire de la philosophie en terme d'héritage et de continuité, il est tout aussi valable, sans doute plus enrichissant, de la considérer sous l'angle de la négation, de la rupture et du discontinu. Aristote face à Platon, qui oppose la matérialité à l'idéalité. Descartes face à la scolastique, qui refuse l'autorité *a priori* et propose le « penser par soi-même ». Kant qui fait chuter de son socle la métaphysique et la transforme en un processus de pensée. Hegel, pour qui la philosophie doit cesser d'être intemporelle et s'incarner dans l'histoire. Schelling qui réhabilite la narration face au primat du concept. Marx pour qui la philosophie ne doit plus analyser le monde, mais le transformer. Heidegger, qui souhaite revenir vingt-cinq siècles en arrière afin de retrouver l'être et ne plus se cantonner à l'étant.
Quels seraient les enjeux philosophiques si l'histoire de la pensée ne s'articulait autour de ces oppositions, ne se structurait autour d'un certain nombre de ces grandes antinomies ? Une des contributions importantes de Kant est sans aucun doute d'en avoir identifié quelques-unes parmi les plus cruciales : fini et infini, discret et continu, conditionné et inconditionné, etc. Son œuvre reste une des principales tentatives historiques de clarification des antinomies fondamentales, après Platon et son dialogue de Parménide.

6. Rien n'est acquis

Au-delà de la généralité philosophique et des antinomies, voyons s'il est une spécificité dialectique. À tort ou à raison - dans l'absolu le problème ne doit pas vraiment se poser - les philosophes prennent parti par rapport à leurs prédécesseurs ou leurs contemporains dans la mesure de ce qu'ils croient juste et vrai. Suffit-il néanmoins de prendre parti et de s'opposer pour parler de dialectique ? Si l'opposition et la contradiction, ce que Hegel nomme travail de négativité, sont absolument nécessaires à l'opération dialectique, il ne semble pas que cela suffise en soi. À moins de considérer que toute opposition philosophique contribue de fait, dialectiquement, à la totalité de la philosophie, ce qui est d'une certaine manière la perspective hégélienne.

Pour traiter cette question, introduisons une distinction aristotélicienne : celle entre dialectique et analytique. Pour Aristote, l'analytique traite de ce qui est certain, alors que la dialectique traite de propositions qui n'ont pour toute valeur que le possible ou le probable. Kant reprendra à son compte cette distinction, entre une dialectique « logique de l'apparence » et une analytique « logique de la vérité ». Or chez Platon, par exemple, cette distinction n'a pas lieu d'être, car la certitude n'a en ce sens aucun statut véritable : tout discours n'est que conjecture et imperfection. Il semblerait donc que toute démarche philosophique particulière n'est pas, ou ne se réclame pas, de la dialectique, ce qui nous permettrait de discerner ce qui tient de la dialectique et ce qui s'en détache. Bien que cette différence à propos de la dialectique amène déjà chacun à redéfinir la dialectique, à moins que ce ne soit l'inverse : le fait de définir la dialectique d'une certaine manière porte l'auteur à la pratiquer ou non.

D'emblée, ce qui oppose fondamentalement Platon et Aristote est le statut du sensible, la réalité de la perception, la valeur de la connaissance empirique. Pour le premier, il s'agit de s'en méfier : elle est illusoire ; pour le second, elle constitue une garantie de validité pour la pensée. Cette ligne de démarcation est une des plus importantes parmi celles qui traversent l'histoire de la philosophie. Si pour Platon seule la pensée est source de connaissance véritable, pour Kant, par exemple, la pensée ne peut produire par elle-même ses objets de connaissance : elle est astreinte à dépendre d'une extériorité empirique. Cette prise de position a une autre conséquence : le rapport à la certitude, qui déterminera si la philosophie est un art ou une science. En effet, si la science a parfois prétention à fournir des connaissances sûres, l'art se contente de produire du beau, de l'utile ou du vrai, sans prétention de droit à l'articulation et à l'affirmation d'une quelconque incontestable vérité. Or cette prétention de certitude s'articule généralement autour de deux critères principaux de connaissance : l'empirique, qui concerne la matière, et la logique ou l'analytique, qui concerne la pensée. Ainsi Kant et Aristote ont établi des règles et principes *a priori* concernant le fonctionnement de la raison, règles considérées par eux comme indépassables et inviolables.

Pour Platon comme pour Hegel, ces limites et règles a priori sont dépourvues de sens, puisque la dialectique, la voie privilégiée d'accès au

vrai, est un processus de pensée qui passe et repasse nécessairement par le sujet pensant, posé comme objet de pensée, et non pas comme postulat. Autrement dit, contrairement à la logique, rien n'est acquis pour la dialectique. Prenons l'exemple sans doute le plus frappant, au cœur du fonctionnement logique : le principe de non-contradiction. Ce principe, qui exclut de penser une chose et son contraire sous des modes identiques, pilier de la logique, n'est pas occulté ou radicalement nié par la dialectique, mais il ne constitue pas une limite indépassable de la pensée. Le dépassement de ce principe est pour la dialectique un moment crucial : redoublement de la pensée sur elle-même, qui ainsi s'élabore et se construit. La dialectique est un art, capable de produire, d'expliciter et de vérifier les règles qui président à son déroulement. Même la méthode est un objet pour elle-même.

7. Dialectiques

Contrairement à la science qui se fonde soit sur l'efficacité démontrée, soit sur des règles établies, la dialectique est esthétique, singulière et performative, comme le travail artistique, bien qu'elle se doive, bien entendu, de s'adresser à la raison, en ce qu'elle a d'universel. La science évidemment prétend aussi à l'universalité, mais pas de la même manière. Au cœur de la dialectique se trouve un processus anagogique, de remontée vers l'unité à partir de la pluralité du singulier, processus identifié déjà par Platon. Naturellement, cette unité est un anhypothétique, une hypothèse nécessaire mais que l'on ne saurait formuler, puisqu'elle dépasse ou transcende toute formulation : elle fonde et ne peut être fondée. Ainsi, toute contradiction, l'articulation de toute problématique, nous permet d'accéder à un niveau supérieur de pensée, là où ce qui paraît à prime abord contradictoire s'unifie en accédant à un nouveau concept. Ce nouveau concept est ce que Hegel nomme synthèse, aboutissement de la dialectique. Par un souci d'opérativité et d'achèvement, ce dernier considère que la pensée ne peut en rester au stade de la contradiction : elle ne peut se cantonner au travail de négativité. Toute tension, toute division doit se résoudre dans l'articulation d'une nouvelle affirmation par un principe d'identité ou de réconciliation. Ceci n'est pas le cas chez Platon, pour qui l'aporie, l'impasse, le paradoxe, n'est pas un problème en soi. Plus encore, le problème ainsi posé doit être en soi valorisé, car il instaure une tension indispensable, vie de la pensée, puisqu'elle en perpétue la dynamique. Il s'agit ici d'une dialectique « ouverte » et non « fermée ». Dans cette dernière, le concept ou l'idée n'est pas la finalité de la pensée, aucun objet particulier ne peut d'ailleurs constituer une fin, pour la bonne raison que la raison n'est pas un moyen mais une cause, et qu'une cause ne peut être assujettie à son effet. La raison est sa propre finalité en tant que raison, par rapport à l'objet, la réalité n'étant que le reflet d'une raison absolue, une pensée qui n'en n'est plus une car elle se dépasse elle-même. Être, Unité ou Bien, aucun nom n'est adéquat pour caractériser la

cause de toute chose, dont la raison est une des caractéristiques premières.
Cette position, plus encore socratique que platonicienne, se rapproche davantage de la pensée orientale que de la tradition occidentale, d'orientation scientifique, soucieuse de positivité et d'efficacité. C'est pour cette raison que dans cette dernière le concept est roi, la définition reste fondamentale, car sans cette pensée de l'affirmation et du fini, sans le postulat du « définitif », aussi temporel soit-il, il n'est guère possible de trancher et d'opérer dans la réalité mondaine et quotidienne. Ici, une question, une problématique, une contradiction n'est valable que par son utilité, celle d'une réponse, d'une résolution ou d'une synthèse qui s'ensuit. Dans cette perspective, l'insatisfaction causée par l'aporie est considérée comme intenable. L'esprit ne saurait accepter de rester en suspens. Au minimum, il a besoin d'une explication, quelque assemblage de mots qui le rassure. La proposition qui consiste à lui offrir de simplement méditer sur une difficulté, de contempler directement l'incapacité de son esprit à saisir d'un seul regard une totalité disparate, ou son impuissance à trancher dans le vif, sans aucune autre satisfaction, au mieux, qu'un vague sentiment esthétique inspiré par une absence radicale ou par son propre vide, lui semble intenable. Pour la pensée, contrairement à l'art, l'étonnement ici ne se suffit pas à lui-même.

8. Charybde et Sylla

Le travail de négation semble - c'est ce que nous avons tenté d'exposer - l'essentiel de l'opération dialectique, ou de la perspective dialectique. Car il s'agit autant d'un regard que d'un mode d'action particulier. L'obstacle fondamental - ou opposition - à la dialectique reste donc le refus de la négativité. Opposition qui apparaît sous trois formes différentes, comme nous l'avons brièvement mentionné dans notre introduction. D'une part opposition scientifique, qui ne souffre guère de rester dans l'incertitude et la suspension du jugement, posture qui exige des définitions, de procédures, des règles établies, des logiques établies, des moyens de trancher. Opinion droite, dirait Platon, connaissance qui fait obstacle à la vérité. D'autre part opposition sentimentale, fusionnelle, qui ne supporte pas le conflit, l'affrontement, l'opposition, état d'esprit qui aux règles, à la rigueur et à l'exigence, préfère l'intention, le désir, la foi et le postulat de l'unité indivise. Une telle tendance s'invite un peu trop vite à la table du divin, dirait Hegel. En dernier lieu, nous rencontrons une pensée de la fracture, qui postule le respect d'une irréconciliable différence, condition indispensable au postulat d'un singulier qui représente sa propre finalité. Dans un tel schéma, on affirme l'incontournable irréductibilité du singulier, faisant ainsi l'économie de la confrontation, rendue superflue.
Si la dialectique est travail de négation, sa substance vive se trouve dans l'incertitude. On comprend dès lors pourquoi la discussion lui est aussi indispensable. Comment trouver en nous-même l'altérité radicale, nécessaire à notre propre mise en abyme ? On comprend mieux l'instance socratique, qui de manière obsessionnelle interpelle tout ce qui bouge et

questionne afin de sonder les âmes et voir où mènent les nombreux chemins de traverse. Car la dialectique n'est pas l'éristique, cet art du discours qui s'apparente à la plaidoirie, où il s'agit de vaincre et convaincre, c'est-à-dire d'avoir raison. Elle n'est pas simplement un débat contradictoire, ni non plus une démonstration. Elle est une interrogation, une mise à l'épreuve, une mise en creux du singulier, afin de percer à jour ses assises et sa fragilité, multiplicité du néant qui seule autorise le dévoilement de l'être.
Or il existe deux moyens d'éviter la réalité de la discussion : soit poser comme vérité absolue et incontestable une position ou une proposition particulière, soit cumuler simplement les perspectives sans confronter leurs présupposés. Dogmatisme et relativisme composent un merveilleux ménage pour enrayer le processus dialectique. Selon les tempéraments, les situations et les modes, ils conspirent subrepticement à asphyxier la pensée et noyer l'exigence de vérité. Car cette dernière s'échafaude en s'appuyant sur une contrainte : celle des contraires. Et c'est en cela que la discussion bien posée pose un véritable problème : comment penser simultanément une chose et son contraire ? Pourtant, c'est de cet acte apparemment absurde que peut émerger du sens, de la nouveauté. Mais pour cela il faut encore savoir abandonner la proie que l'on tient solidement entre les dents, et se risquer dans l'incertitude de l'ombre. À moins de privilégier une perspective qui ne se soucie guère de vérité, parce qu'elle choisit l'option de sacraliser la différence.

Chapitre VII

Intuition

1. Le statut de l'intuition

Tout professeur de philosophie en fonction se verra à un moment ou à un autre - faut-il l'espérer - travaillé par un certain dilemme : quel est le statut de l'intuition ? En effet, si certains élèves se tirent assez bien des exercices académiques de la « dialectique » scolaire qui consiste à comprendre et retenir des éléments formels de cours, à fournir des arguments, à prendre le contre-pied de leurs propres idées, à formuler quelque problématique, à placer diverses citations, d'autres, sans aucune mauvaise volonté, y réussissent beaucoup moins bien. Cela ne poserait aucun problème en soi si ce n'était que de temps à autre, aussi rarement soit-il, certains élèves de cette seconde catégorie paraissent sur le plan philosophique nettement plus inspirés, créatifs et originaux que les

premiers. Un regret, ou une mauvaise conscience envahit alors le correcteur confronté à ce problème, qui se voit a priori obligé de donner une bonne note au premier et une mauvaise au second, puisque pour aller vite, on peut affirmer que, comparativement à d'autres matières, dans l'enseignement de la philosophie, la méthode prime sur le contenu.

2. Les présupposés

Contrairement à l'illusion répandue, il n'est guère de philosopher, guère de raisonnement, qui ne se fonde ni ne s'appuie sur des présupposés. Ce qui en soi ne constitue guère une objection à la validité d'un philosopher, à une condition bien sûr : que l'on en soit conscient. Après tout, l'être humain étant engagé dans l'espace, le temps et la matière, on ne voit pas pourquoi sa pensée ne le serait pas. À moins d'oublier que la construction de la pensée est de nature thétique, locale, biaisée et partielle, et que l'accès à une raison pure, dépourvue d'objets et de sujets empiriques, totalement objective, n'est qu'une ligne d'horizon ou un fantasme tout à fait intéressant et utile, mais dont il s'agit de se méfier. C'est uniquement dans les contes de fées que le héros réussit à chevaucher les arcs-en-ciel.
Qu'en est-il alors des présupposés de l'enseignement philosophique ? Est-il possible de déterminer un tel ancrage, commun et incontournable, quand les sources, les styles, les écoles, ou les perspectives qui ponctuent l'histoire de la philosophie divergent autant ? Que signifie donc l'expression « le professeur de philosophie est l'auteur de son cours », s'il est des dogmes auxquels on ne peut échapper ? Mais de manière inverse et symétrique, ne peut-on pas se demander sur quels critères évaluer et noter l'élève, s'il n'existait de fourches caudines spécifiques et collectives, par lesquelles devrait passer l'apprenti pour déterminer s'il a effectivement ou non appris quelque chose durant sa scolarité. Quels sont donc les critères de réussite du philosopher, s'il ne s'agit pas d'ingurgiter un contenu particulier susceptible de produire les bonnes réponses, bien que cette vision des choses ne soit elle-même nullement exclue ? Vieux problème auquel se heurte en permanence la difficile et tumultueuse communauté des professeurs de philosophie.
Chacun apportera ici ses propres réponses, et si certains sauront se singulariser sur l'articulation de ces questions et les réponses qui s'en suivent, il semble tout de même que l'institution philosophique a instauré au fil du temps divers acquis non négociables, et l'on ne voit pas très bien comment il aurait pu en être autrement. Or il est un philosophe qui sur ce point nous a légué un héritage lourd de conséquences : Hegel.

3. Hegel

Éclairons, pour plus de clarté, cette thèse par divers propos de Hegel, couramment cités. « Une philosophie qui n'est pas un système ne saurait rien avoir de scientifique. Elle exprime une opinion subjective, et son contenu est un contenu contingent » (*Logique*). « La vraie figure de la vérité est donc posée dans cette scientificité - ce qui revient à dire que,

dans le concept seul, la vérité trouve l'élément de son existence » (*La phénoménologie de l'esprit*). « Ce qui est rationnel est réel, et ce qui est réel est rationnel. »(*Principes de la philosophie du droit*). Quant à la thèse adverse, celle de la philosophie « romantique » qu'il critique, et à qui il refuse pratiquement le statut même de philosophie, il la résume ainsi : « Si précisément le vrai existe dans ce qui, ou plutôt comme ce qui est nommé tantôt intuition, tantôt savoir immédiat de l'absolu, religion, être (…) alors de ce point de vue, c'est plutôt le contraire de la forme conceptuelle qui est requis pour la présentation de la philosophie. L'absolu ne doit pas être conçu, mais senti et intuitionné : non son concept, mais son sentiment et son intuition doivent avoir la parole et être exprimés. » Résumé qu'il conclut par ce commentaire : « Ceux qui s'abandonnent à la fermentation désordonnée de la substance croient, en ensevelissant la conscience de soi et en renonçant à l'entendement, être les élus de Dieu, auxquels Dieu infuse la sagesse dans son sommeil, mais dans ce sommeil, ce qu'ils reçoivent et engendrent effectivement, ce ne sont que des songes. » (*La phénoménologie de l'esprit*). Hors du concept, donc, point de salut philosophique. Ce qui fera dire à Schelling, répondant à Hegel : « Pour lui Dieu n'était pas tant un simple concept que le concept n'était Dieu… » (*Contribution à l'histoire de la philosophie moderne*). D'après ce frère ennemi de Hegel, la mégalomanie est grande chez ce dernier, auteur d'une philosophie qui se « vante de n'avoir, contrairement aux précédentes, absolument aucun présupposé » (*ibid).* Vantardise qui visiblement a fait école.

Afin de faire toucher du doigt les enjeux de l'affaire, montrons le « parricide » auquel se risque Hegel, en son désir d'une philosophie ultime. Dans *ses Leçons sur Platon*, passage intitulé « *Forme mythique et représentation dans la pensée platonicienne* », l'auteur nous explique : « La forme mythique des dialogues platoniciens constitue l'élément attrayant de ces écrits ; mais c'est une source de malentendus. C'en est déjà une de tenir ces mythes pour l'élément le meilleur. Le mythe est toujours une représentation qui se sert de la manière sensible, d'images sensibles, qui sont destinées à la représentation, non à la pensée ; c'est une impuissance de la pensée qui ne sait pas encore s'établir pour soi, ne sait pas se suffire. D'un côté, c'est l'image populaire, mais de l'autre on ne peut éviter le danger que ce qui n'appartient qu'à la représentation et non à la pensée, soit pris pour quelque chose d'essentiel. »

Les partis en présence sont clairement établis : la raison discursive toute-puissante et le concept d'un côté, l'image, le sentiment, l'intuition et la fragilité du sujet de l'autre. La philosophie n'est pas la poésie, la vérité et la pensée détiennent définitivement un accès privilégié à travers un processus d'analyse, de synthèse, de critique, de logique, et à la rigueur de dialectique. Tentons maintenant de répondre à Hegel, de manière téméraire, et mettons à l'épreuve le chemin qu'il nous enjoint d'adopter.

4. Immédiateté

Le terme d'intuition renvoie en général à une connaissance directe et immédiate, qui fait l'économie de tout processus, en particulier du raisonnement. Le mot vient du latin *intueri* qui signifie : regarder attentivement, admirer, « tenir compte de ». La raison, qui s'oppose à l'intuition, dérive de *ratio*, qui signifie le calcul, et de là le sens d'un raisonnement, d'un processus conscient de pensée, où la « vérité » n'est guère donnée d'emblée. Voyons d'un peu plus près ce qui compose cette antinomie. L'aspect le plus frappant, comme nous l'avons déjà dit, est l'opposition entre l'immédiat de l'intuition et la médiation de la raison. En ce sens, il paraît initialement que pour l'intuition les connaissances sont données, tandis que pour la raison quelque chose reste à faire. En ce sens, la raison prend l'apparence d'une activité, tandis que l'intuition prend celle de la passivité.
Il serait bon de rapporter le terme passivité à son origine, celle qu'elle partage avec passion et patience, dérivées du latin *pati*, qui signifie souffrir, tolérer, supporter, admettre, permettre. En ces divers sens, s'il est possible d'opposer l'intuition inactive à la raison active, il est tout aussi possible de montrer que l'intuition est la manifestation d'un autre type d'activité, non moins pénible et méritoire, non moins productif et constitutif de la connaissance, que le travail tant célébré de la raison. Le travail premier de l'intuition est la disponibilité, celle de l'esprit et de l'être, qui est plus la manifestation d'une attitude que d'un acte spécifique, quelque chose qui renvoie davantage à l'être et moins au faire, à soi et moins à un objet. Or ce qui choque ici le défenseur de la raison raisonnante, et qu'il semble qu'en cela il n'y ait rien à faire : il suffit de paresseusement regarder, et le tour est joué. A tort peut-être car il s'agit encore de se rendre disponible, ce qui n'est pas un donné.

5. Contemplation

L'intuition est contemplation, car en dépit de l'apparente instantanéité qui la caractérise, elle peut tout à fait s'inscrire dans la durée. L'absence de procédure et d'étapes tend à faire passer comme dépourvu de temporalité et simple discontinuité un moment qui peut pourtant perdurer. Sans cette dimension continue et soutenue de la contemplation, une intuition donnée serait trop fugitive : l'esprit n'aurait guère le temps de l'appréhender. Or la contemplation est déconsidérée, car du point de vue de la raison elle est considérée comme une perte de temps puisque rien ne s'y élabore. Pourtant, pendant très longtemps elle représenta l'activité philosophique par excellence, ne serait-ce qu'à cause de la gratuité qui la caractérise. Dans la vision des arts libéraux, pour lesquels l'utilité ou le faire étaient souvent perçus comme des activités subalternes, la contemplation, en particulier celle qui permettait de contempler les objets métaphysiques, les grandes entités transcendantales tels le vrai, le beau ou le bien, se présentait comme l'activité la plus noble de l'esprit. « Car cette activité [la contemplation] est par elle-même la plus élevée ; de ce qui est en nous,

l'esprit occupe la première place ; et, parmi ce qui relève de la connaissance, les questions qu'embrasse l'esprit sont les plus hautes. […] En outre, cette existence est la seule qu'on puisse aimer pour elle-même : elle n'a pas d'autre résultat que la contemplation, tandis que, par l'existence pratique, en dehors même de l'action, nous aboutissons toujours à un résultat plus ou moins important » (Aristote*, Éthique à Nicomaque).* « Il faut assimiler le monde visible au séjour de la prison, et la lumière du feu dont elle est éclairée à l'effet du soleil, quant à la montée dans le monde supérieur et à la contemplation de ces merveilles, vois-y la montée de l'âme dans le monde intelligible. […] L'idée du bien, qu'on aperçoit avec peine mais qu'on ne peut apercevoir sans conclure quelle est la cause universelle de tout ce qu'il y a de bien et de beau. […] C'est elle qui dispense et procure la vérité et l'intelligence, et il faut la voir pour se conduire avec sagesse, soit dans la vie privée, soit dans la vie publique. » (Platon, *La République*).
Ainsi, il s'agirait bien de « voir ». De cette perspective, le raisonnement ne devient-il pas l'activité intellectuelle des besogneux et des gagne-petit, de tous ceux qui sont incapables d'entrevoir directement la vérité des choses, ou qui poursuivent un but sans savoir s'arrêter. La démarche anagogique, processus de remontée vers l'unité et originaire, telle qu'inaugurée par Platon et reprise en particulier par la tradition religieuse mystique, ne propose-t-elle pas comme aboutissement et finalité la vision de l'absolu ? Au demeurant, autre tentation de toute-puissance. Le raisonnement ne serait plus dès lors qu'un pis-aller : l'apprenti doit encore décomposer et calculer ce que le maître, lui, sait par un simple coup d'œil, voire même ce qu'il accomplit sans avoir le moindrement besoin d'y penser.

6. Évaluer l'intuition

Envisageons un autre problème : la valeur objective de l'intuition, son universalité. Le problème ne se pose pas pour la démarche discursive : suivre une procédure implique d'entrer dans une métaréflexion applicable à différentes situations particulières. Cette perspective se distingue d'une situation où l'on tâtonne au coup par coup sans reconnaître la généralité de la situation. Ainsi en va-t-il pour une fonction mathématique ou une problématique philosophique : elles établissent un rapport général entre différents couples ou ensembles de nombres, de valeurs ou d'idées. Il s'agit d'établir des liens, d'approfondir la connaissance, de prendre conscience du réel. S'il s'agit de conscience, l'art est celui de reconnaître ce que l'on connaît déjà dans ce que l'on ne connaît pas. En reconnaissant quelqu'un, je prends conscience de son identité, puisque, en fait, je le connaissais déjà ; sans m'en apercevoir immédiatement, je pouvais connaître certaines choses à son propos sans le savoir initialement. L'analyse chimique offre de telles procédures d'analyse qui permettent d'identifier les éléments constitutifs d'un composé, éléments connus *a priori*, puisqu'il s'agit de réduire et d'assimiler l'inconnu au connu.
Découvrir, c'est donc apprendre et appliquer ces procédures, qui permettent d'accéder à un autre niveau de connaissance que l'immédiat.

Mais comme nous l'avons déjà soulevé, ces procédures ne risquent-elles pas de devenir des court-circuits de la pensée ? Autrement dit, les procédures - à l'instar des formules, des concepts ou des idées établies - plutôt que de permettre un degré accru de conscience, ne peuvent-elles pas parfois, au contraire, obscurcir la pensée en l'installant et l'empaquetant dans des formes creuses et dépourvues de substance ? La procédure et le concept, symboles du savoir et de la maîtrise, se verraient donc choir de leur piédestal. Kant nous met d'ailleurs en garde contre le danger de la pure forme. « Intuitions et concepts, tels sont donc les éléments de toute notre connaissance, de telle sorte que ni les concepts sans une intuition qui leur corresponde de quelque manière, ni l'intuition sans les concepts, ne peuvent fournir une connaissance » *(Critique de la raison pure).* Or s'il est possible de vérifier formellement la manipulation des concepts, au travers de définitions ou d'articulations, tout comme il est possible de vérifier l'utilisation des formules chimiques et des fonctions mathématiques, dans quelle mesure sommes-nous capables d'évaluer l'intuition ? Comment mesurer ce que voit l'autre ? Peut-être ne voit-il pas la même chose que nous, et nous serons tentés de lui dire qu'il se trompe. Car si la procédure a vocation de communicabilité et d'universalité explicite à travers la vérification ou grâce à elle, il n'en va pas de même pour l'intuition, tout à fait immédiate et subjective. La question reste de savoir si oui ou non la subjectivité est antinomique avec l'universalité. Si c'est définitivement le cas dans la tonalité générale de la philosophie occidentale depuis Aristote, ce n'est pas une position qui fait l'unanimité. Par exemple Kierkegaard, qui en cela retourne à l'inspiration socratique de convocation du sujet et fait exception : « Étant donné que la subjectivité est la vérité, il faut que la détermination de la vérité contienne l'expression de l'antithèse de l'objectivité […] » (*Post-scriptum aux Miettes philosophiques).* Bien entendu, Hegel s'oppose à cette vision des choses, puisque subjectivité est synonyme de contingence, de vérité parcellaire et superficielle. Ceci dit, en suivant Kierkegaard, si cette vérité n'est pas nécessairement partagée, comment en évaluer de manière objective le contenu ?

7. Disponibilité

C'est là que devrait intervenir une qualité du philosophe ou de l'enseignant de philosophie qui est rarement mentionnée de manière explicite : l'écoute ou disponibilité. Sait-il reconnaître sans qu'il y ait procédure formelle de reconnaissance ? Un des critères sur lesquels il se base dans le philosopher est l'argumentation. L'élève fournit-il des preuves afin de montrer qu'il sait de quoi il parle, afin d'approfondir son idée, afin de la justifier ? Car il ne s'agit pas de rester sur une simple opinion, personnelle, souvent un simple écho de l'opinion commune, c'est-à-dire de rester dans le « connu », mille fois rabâché, mais de produire du sens. Or le bon élève, dans le sens classique du terme, est celui qui en se référant à la matière étudiée, aux procédures indiquées, effectuera un

certain travail, de nature tout à fait attendue : le sens « nouveau » est déjà connu. Mais ne rencontre-t-on pas aussi de ces élèves mal à l'aise avec la rigueur formelle, peu enclins à rendre avec précision ce qui leur a été donné d'avance, mais dotés d'une certaine créativité ? « Nos élèves ne sont pas des génies ! Ils ne sont pas Kierkegaard ou Nietzsche, s'exclamera le professeur, sans quoi cela se saurait ! » Ainsi l'intuition ne saurait être que géniale pour être intuition ? Mais leur demande-t-on d'être génial lorsque l'on évalue la procédure utilisée ? Non, sans aucun doute, mais il nous semble plus facile de reconnaître ce que nous avons planté chez un élève que de déceler la singularité de son propos. Les difficultés de la discussion entre enseignants, facilement houleuse, ne montrent-elles pas cette indisponibilité à la liberté et à l'originalité ?
Cette idée de disponibilité trouve pourtant ses racines dans notre tradition philosophique, entre autres chez Platon, dans *Le politique*, avec le principe du *kairos*, cette saisie du moment opportun, qui justement distingue le politique du philosophe. Or si le politique doit devenir philosophe, le philosophe doit devenir politique, et le *kairos* représente justement la faiblesse du philosophe. Quel est ici le point aveugle ? La capacité d'écouter cette voie intérieure qui se nomme intuition. Ainsi, le politique se doit avant tout d'être perceptif et efficace, comme le théorisera plus tard Machiavel, grand penseur de cet art souvent incompris ou décrié. Historiquement plus près de nous, De Gaulle, homme d'action inspiré par Bergson reprend de semblables arguments. « Souvent, par contre, l'intelligence n'accepte pas de faire à l'instinct sa part. (…) Travaillant dans le solide, elle veut déduire la conception de constantes connues à l'avance, alors qu'il faut, dans chaque cas particulier, l'induire de faits contingents et variables. Une pareille tendance, il faut le noter, exerce une attraction singulière sur l'esprit français. Curieux et compréhensif, il a besoin de logique, aime enchaîner les faits par des raisonnements, se fie à la théorie plus volontiers qu'à l'expérience. » (*Le fil de l'épée*). Il en va de même du poète, qui ne se soucie guère de prouver, justifier ou expliquer son intuition. Or la question reste : la philosophie doit-elle se modeler sur la science, comme le souhaite Descartes, ou bien est-elle un art, avec toute sa part de contingence, de subjectivité, de singularité et d'invention ?

8. L'assertorique

Dans son tableau des catégories, Kant nous propose trois modalités de « la fonction de la pensée dans le jugement » : l'apodictique, le problématique et l'assertorique. L'apodictique relève de la nécessité, puisqu'il prouve. Le problématique relève de la possibilité, étant donné qu'il établit des rapports de conditionnalité par rapport à des hypothèses. Tandis que l'assertorique affirme, pose des jugements qui relèvent du fait, sans conditions. Or qu'est-ce qu'un fait ? Si pour les objets matériels, le jugement paraît moins discutable, celui qui concerne les objets de pensée semble nettement plus sujet au débat et au désaccord. Pourtant, en quoi celui qui pose un jugement en ce domaine serait-il moins autorisé à le

faire que celui qui juge de la matérialité ? Certes l'assertorique peut relever de la banalité et du manque, de la fausse évidence et de la facilité, mais ne peut-il pas aussi exprimer l'opérativité d'une pensée en acte ? Zarathoustra cherche-t-il à se justifier, à démontrer, à prouver ? Qu'en est-il des métaphores d'Héraclite ? Ou de l'aphorisme en général ? Sans doute est-ce là plus une spécificité de la philosophie orientale, pour qui l'étudiant n'est pas celui qui doit comprendre et répéter ce que le maître a dit et démontré, mais celui qui doit découvrir et comprendre, voire expliquer et prouver par lui-même ce que le maître tente de lui enseigner. Naturellement, la contemplation joue ici un rôle très important. Un problème est posé en une phrase courte, généralement de nature paradoxale, problème sur lequel il s'agit de méditer dans la durée afin de travailler sa propre pensée.

Descartes, valeur sûre ou alibi du « scientisme philosophique », accorde aussi un rôle majeur à l'intuition. « Les propositions qui sont la conséquence immédiate des premiers principes se connaissent d'un point de vue différent, tantôt par intuition, tantôt par déduction ; quant aux premiers principes eux-mêmes, ils sont connus seulement par l'intuition. » (*Règles pour la direction de l'esprit*). Ainsi le fondamental relève de l'intuitif ! Il augure déjà de la distinction kantienne entre l'entendement, qui traite des concepts et de l'empirique, et la raison qui traite des principes premiers. En cas de doute, à travers sa morale provisoire, Descartes ne nous enjoint-il pas de poursuivre notre intuition première ? Or ces divers « premiers principes », selon les uns et les autres, n'ont-ils pas, à l'instar des preuves et démonstrations, une valeur plus ou moins grande ? Et savons-nous vraiment juger des intuitions qui nous sont offertes ? Ou valorisons-nous uniquement celles que nous connaissons ou celles qui nous plaisent ? Avec, selon les lecteurs, une plus grande préférence pour la forme ou le fond. Baudelaire, producteur d'idées s'il en est, est-il moins philosophe qu'un autre parce qu'il ne construit pas un système ? Ou parce qu'il ne propose ni justification, ni références ? Quant à l'élève qui médite - à divers degrés - sur un auteur ou une problématique, le laissant opérer sur son imagination, est-il moins philosophe que celui qui sait citer et analyser de manière précise, sans pour autant être le moindrement ébranlé par ce qu'il développe ? Évidemment, tout dépend de ce que recherche l'enseignant, en tant qu'homme et en tant qu'enseignant.

Leibniz nous décrit la chose ainsi. « Il nous vient des pensées involontaires, en partie de dehors par les objets qui frappent nos sens, en partie au dedans à cause des impressions (souvent insensibles) qui restent des perceptions précédentes (…) Nous sommes passifs à cet égard, et même quand on veille, des images nous viennent, comme dans les songes, sans être appelées (…) Mais notre esprit, s'apercevant de quelque image qui lui revient, peut dire : halte-là, et l'arrêter pour ainsi dire. […] » (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*). Est-ce là un travail philosophique moindre, sous prétexte que nous en ignorons le processus ? Ne devons-nous pas attendre d'un philosophe qu'il nous fournisse ces éclairages qui donnent du sens ? Certaines images ne sont-

elles pas plus parlantes que leurs explications ? Faut-il encore les produire, les percevoir et en témoigner.

9. Faire des choix

Pour terminer cette réflexion sur l'intuition, nous ferons appel à Schiller, à la fois philosophe et poète, qui pour cette raison tente d'accorder une place importante à deux instincts fondamentaux de l'homme : la sensibilité et la raison. Pour lui, deux dangers guettent la pensée : sauvagerie et barbarie. Le sauvage est celui qui n'écoute que l'immédiateté de sa pensée, de ses émotions, de ses désirs. Le barbare est celui qui élabore des systèmes formels, celui qui fonctionne dans l'a priori et impose un carcan à l'esprit. Tous deux accordent sans aucune retenue une valeur de vérité ou d'absolu à leurs pensées. Entre la pure sensibilité et la raison formelle, l'esprit s'égare et se crispe : dans les deux cas, il se crispe sur ce qui lui paraît aller de soi.
Mais si dans nos anthologies utilisées en guise d'introduction à la philosophie, Hegel, sa logique et ses concepts trouvent une place de choix, qu'en est-il, pour rester à la même époque, de l'éducation esthétique de Schiller, de la vérité des sentiments de Jacobi, de la puissance de l'intuition et du savoir immédiat de Schelling, autant de critiques de l'hégémonie du concept ? Certes, il faut bien faire des choix. Alors pourquoi pas celui de la toute-puissance du modèle scientifique…

Chapitre VIII

L'art du questionnement

1. Le rôle du maître

Si l'on devait résumer le rôle du professeur de philosophie par une fonction unique, nous dirions que c'est d'initier l'élève à l'art du questionnement, acte fondateur et genèse historique du philosopher. La philosophie est un processus de réflexion, un traitement de la pensée, avant d'être une culture, qui n'en est que le produit, la matière ou le moyen. (Bien que l'on puisse tout aussi allègrement affirmer le contraire, en inversant la fin et le moyen). Comme pour tout art, ce processus résulte d'une attitude, il se fonde sur elle. Or dans l'absolu, comme le suspecte Platon, une attitude ne peut s'enseigner, ce qui nous mènerait à affirmer que l'on ne peut pas enseigner la philosophie. En même temps, cette attitude peut se découvrir, on peut en prendre conscience, on peut la nourrir ; ainsi affirmera-t-on de la même manière que la démarche

philosophique peut s'enseigner. Le terme « attitude » dérive de la même origine latine que « aptitude », de *agere* qui signifie « agir » : la disposition et la capacité sont intimement reliées l'une à l'autre, ainsi qu'à l'agir, dont elles sont toutes deux des conditions. La fibre philosophique doit donc être supposée présente chez l'élève, pour prétendre enseigner la philosophie, de même que le sentiment esthétique pour enseigner la peinture ou la musique. Ici, *la tabula rasa* aristotélicienne s'avère réductrice, qui présuppose de remplir un vide avec des connaissances, ce que prône la conception de la philosophie comme transmission, une conception largement répandue dans l'institution. Les présupposés de la maïeutique socratique sont autres : seule opère l'étincelle divine qui se niche au cœur de chaque être humain, qu'il s'agit d'aviver ou de raviver.
Mais on peut aussi partir du principe que la philosophie est avant tout une somme de connaissances, si on assume cette vision encyclopédique et ses conséquences. De même, demandons-nous si la philosophie est une pratique codifiée, datée historiquement, connotée géographiquement, ou bien si elle appartient par nature à l'esprit humain, dans toute sa généralité. Le problème se repose de la même manière quant à son origine. En même temps, pouvons-nous honnêtement, sans sourciller, prétendre à être sans père ni mère, croire procéder de la génération spontanée ? Petits êtres naïfs qui ne connaîtraient que le chant des oiseaux et les fraises des bois, mais seraient créatifs et conceptuels. Pourquoi renier ce que nos ancêtres nous ont légué ou imposé ? N'ont-ils pas tenté de nous apprendre à questionner ? À moins que pour cette raison précise ils ne méritent d'être relégués aux oubliettes.

2. Nature et culture

Nous voilà donc obligés d'avouer les présupposés à partir desquels nous fonctionnons, lorsque nous résumons la philosophie à l'art du questionnement. La philosophie est pour nous inhérente à l'homme, mais les uns et les autres auront, selon les circonstances, développé plus ou moins cette faculté naturelle. Des outils auront été produits au cours de l'histoire, que nous avons hérités, mais pas plus que les progrès techniques ne font de l'homme un artiste, les concepts philosophiques établis ne font de l'homme un philosophe. Ainsi, l'art du questionnement, qui fait siens les legs de l'histoire, un art qui n'aurait aucune raison d'ignorer les travaux des prédécesseurs, favorise l'émergence du philosopher. Car si nous avons dénoncé la tentation encyclopédique et livresque de la philosophie, il nous faut aussi mettre en garde contre l'autre forme de *tabula rasa* : celle qui prétend faire l'économie de l'histoire pour favoriser, dit-elle, l'émergence d'une pensée authentique et personnelle. Entre ces deux écueils, il nous paraît nécessaire de tracer un chemin, afin de guider nos propres pas, afin d'encourager chaque maître à ne négliger ni les capacités de l'élève, ni l'héritage des anciens. Car s'il nous a paru par moments nécessaire de condamner le bachotage philosophique et les grands discours abstraits et pontifiants, il nous paraît tout aussi urgent de condamner le discours du philosopher sans

philosophie, qui tend à glorifier la pensée singulière ou collective, sous le prétexte qu'elle est de chair et d'os, réelle et bien vivante, et ne doit rien à personne.
Proposons le paradoxe suivant : l'art philosophique, ou art du questionnement, est l'art de ne rien savoir, ou l'art de vouloir savoir. Une question qui énonce un discours n'est pas une question. Plus le discours énonce, moins il questionne. Combien d'enseignants prétendent poser une question à leurs élèves, par des questions tellement travaillées, tellement chargées, tellement lourdes, qu'ils assomment l'élève, qui ne peut que répondre oui, du bout des lèvres, par politesse, ou parce qu'il est impressionné par l'érudition ainsi déployée, ou encore parce qu'il n'a rien compris à la soi-disant question. Le premier critère d'une bonne question est de ne rien vouloir démontrer ou enseigner directement : il lui faut être consciente de sa propre ignorance, y croire, l'afficher, chercher par tous les moyens à échapper au savoir dont elle émane. Flèche qui se doit d'élaguer au maximum son empennage pour réellement percuter. Plus elle s'affine, plus sa portée est grande, plus elle pénètre sa cible.
Pour pratiquer cet art, tout interlocuteur est bon : l'esprit souffle où il veut, quand il veut, comme il veut, le tout est d'écouter et de savoir entendre. C'est pour cette dernière raison que notre artiste ne peut être un ignorant, mais seulement pratiquer l'art de l'ignorance, afin d'affiner son ouïe. Il sait se dédoubler, se mettre en abyme, s'abstraire de lui-même, ce que ne sait pas faire son élève, qui d'ailleurs croit savoir même s'il ne sait rien, même lorsqu'il ne sait pas. Il croit savoir ce qu'il sait, alors que le pédagogue philosophe sait que lui-même ignore ce qu'il sait. Déjà parce qu'il ne connaît jamais suffisamment ce qu'il sait, dont il ignore toujours l'ensemble des implications et conséquences, parce qu'il n'en perçoit pas toutes les contradictions. D'autre part, parce qu'il sait que ce qu'il sait est faux, parce que partial, partiel et vague. Cette opacité ne l'inquiète guère, car il sait que la parole absolue, totalement transparente à elle-même, n'existe pas, ou ne saurait être articulée. Mais en même temps, cela l'oblige à écouter, à accorder un véritable statut à cette multiplicité indéfinie que constitue l'humanité, à toujours tout espérer de tout un chacun.
Pourtant, si notre philosophe ne connaît rien, il doit savoir reconnaître, et en ce redoublement de la connaissance sur elle-même se niche toute la différence. On ne peut questionner si on ne reconnaît rien, si on ne sait pas chercher et reconnaître. Les questions seront gauches, maladroites, dépourvues de vigueur, décentrées, générales, voire hors propos, et elles ne sauront réellement entendre ce qui leur est répondu. Pour savoir reconnaître, il faut être armé, les yeux et les oreilles aguerris. Celui qui n'a jamais ouvert les yeux, celui qui n'a pas appris, n'est pas aux aguets, ne peut être aux aguets. Car c'est en apprenant que l'on apprend à apprendre. Pour être aux aguets dans les bois, il faut apprécier les différents bruissements dans le feuillage, les divers chants d'oiseaux, les variétés de champignons comestibles ou non. Sinon, nous ne verrons rien, nous n'entendrons rien, rien que des bruits, des couleurs, des formes, de

manière indistincte. Nous ne chercherons pas à savoir si nous ne reconnaissons pas les formes.

3. Questions types

Notre enseignant de philosophie a donc une double fonction : enseigner simultanément le savoir et l'ignorance, ou le savoir et le non-savoir, pour ceux que ce terme d'ignorance inquiète. Mais si certains enseignants se concentrent sur le savoir, d'autres se spécialisent dans le non-savoir. Tous deux pensent enseigner, et tous deux enseignent sans doute, mais enseignent-ils à philosopher ? Et philosophent-ils ? Dans l'absolu, peu importe, et continuons notre chemin. Voyons en quoi consiste le questionnement, et voyons en cela quel est le rôle du maître de philosophie. Prenons donc quelques questions types, récurrentes à travers l'histoire de la philosophie. Récurrentes sans doute parce qu'elles sont de la plus grande urgence, de la plus grande banalité et de la plus grande efficacité. Mais faut-il encore y être sensible.

De quoi est-il question ?
Comme nous l'avons déjà énoncé, la condition première de l'action est l'attitude, cousine de l'aptitude. Il s'agit donc, comme pour un sport, comme pour un chant, de se mettre dans une bonne position, dans une bonne disposition, à la fois pour permettre de philosopher mais aussi pour travailler ce qui en est le fondement. Or en cette première étape, indispensable, certains élèves manifesteront de lourds handicaps, que l'on ne saurait ignorer, ou passer outre comme si de rien n'était. Pour philosopher, il est nécessaire de poser la pensée. Si cette attitude doit être provoquée par le maître, c'est qu'elle n'est pas naturelle. En effet, en général règne dans l'esprit de l'homme, enfant ou adulte, un certain brouhaha, dont la manifestation extérieure et verbale n'est que le pâle reflet. Pour poser la pensée, il s'agit en premier de demander un silence, ou de l'exiger, selon le degré de « violence » que cela implique envers le naturel du groupe. Ensuite demande est faite de contempler une idée, de réfléchir sur une question, de méditer sur un texte, de réfléchir sans exprimer quoi que ce soit. « De quoi est-il question ? », se demande-t-on. Enfin, en un troisième temps d'exprimer une idée à soi, par oral ou par écrit. En sachant que si c'est oralement, il s'agit de demander la parole et d'attendre son tour. Et dès que quelqu'un parle, il n'y a aucune raison que quelqu'un d'autre garde son bras levé. Un quatrième temps, qui est un retour en arrière, peut être une demande de vérification, de la part d'un auteur ou des auditeurs, quant à la pertinence des propos tenus. Sont-ils clairs ? Correspondent-ils à la consigne ? Répondent-ils à la question ? Il ne s'agit pas ici d'entrer dans des problèmes d'accord ou de désaccord, mais uniquement d'examiner si sur le plan formel les propos sont adéquats, afin de vérifier si la pensée est au rendez-vous. L'exigence est celle d'identifier précisément un contenu.
Exemples de questions posées afin de clarifier la situation : « La réponse répond-elle à la question posée ou à une autre question ? » ; « À ton avis,

ta réponse est-elle claire pour tes auditeurs ? » ; « Ce qui a été exprimé satisfait-il les consignes indiquées ? » ; « As-tu répondu à la question ou donné un exemple ? ». Les problèmes posés ici sont ceux du rapport de sens, de la cohérence, de la nature et de la clarté des propos tenus. Ils demandent d'identifier ce qui se passe, d'en vérifier la nature et la teneur. Ce retour sur sa propre pensée, l'analyse que l'on en fait, constitue l'entrée première dans le philosopher.

Pourquoi ?
La question seconde, fondement de la pensée, est le « pourquoi ? ». Demander « Pourquoi ? », c'est poser le problème de la finalité d'une idée, de sa légitimité, de son origine, de ses preuves, de sa rationalité, etc. On peut l'utiliser sous toutes ses formes, sans besoin de spécification, et les élèves ont bien compris cela, qui l'utilisent comme un système : « Pourquoi tu dis ça ? ». Question très indifférenciée, elle demande tout, et de ce fait ne demande rien. Mais elle est utile car elle initie les élèves, en particulier les plus jeunes, à cette dimension de l'au-delà ou de l'en deçà des propos tenus. Rien ne vient de rien. Le pourquoi implique la genèse, la causalité, le motif, la motivation, et travailler cette dimension nous habitue à justifier automatiquement nos propos, à les argumenter, afin d'en saisir la teneur plus profonde. Elle nous fait prendre conscience de notre pensée et de notre être, pour lesquels toute idée particulière n'est jamais que le pâle reflet, **ou** une aspérité, à partir de laquelle nous pouvons pratiquer l'escalade de l'esprit et de l'être.

Exemple ou idée ?
La tendance première de l'enfant comme souvent de l'adulte, est de s'exprimer par un exemple, par une narration, par du concret : « C'est comme quand », « Par exemple… », « Des fois, il y en a qui… ». Platon décrit ce processus naturel de l'esprit, qui tend à partir d'un cas pour passer à plusieurs cas, puis enfin accéder à l'idée générale. Demander à l'enfant quelle est l'idée sous-jacente à son exemple, lui demander si le cas est particulier ou non, c'est lui demander d'articuler le processus de généralisation de son intuition, en le formalisant, c'est lui demander de passer au stade de l'abstraction. Une idée n'est pas un exemple, bien qu'ils se contiennent et se soutiennent l'un l'autre. De la même manière, certaines généralités toutes faites représentent aussi un court-circuit de la pensée, un concept sans intuition nous dirait Kant. Pas d'intuition sans concept, pas de concept sans intuition, nous enjoint-il.

Même ou autre ?
Penser philosophiquement, c'est penser le lien. Tout est lié dans la pensée humaine, tout est distinct. Dialectique du même et de l'autre à laquelle nous invite Platon. Tout ce qui est autre est même, tout ce qui est même est autre : pas de rapport possible sans communauté et distinction. Mais tout repose ensuite dans l'articulation ou l'explicitation de ce rapport, dans la proportionnalité de communauté et de différence, cadré par un contexte. Rien ne saurait faire l'économie de ce jugement, toujours

questionnable et révisable. Car pour qu'une réflexion réelle ait lieu il s'agit de ne pas ressasser indéfiniment, à moins de ressasser consciemment. Pas question non plus de répéter, sans être conscient de répéter. Quel est le rapport entre une idée et celle qui la précède ? Pour construire, pour dialoguer, les idées se doivent d'être conscientes les unes des autres, de se prendre en charge les unes les autres. Le contenu est-il à peu près identique ? Quelle est la nature de la différence, celle de la contradiction ? Que dit ce que je vais dire ou ce que je viens de dire, à ce qui a déjà été dit ? Sur quels concepts reposent les enjeux ou les similarités. Voilà les questions qui doivent accompagner toute nouvelle formulation d'idée. Questions qui ne peuvent être traitée que par rapport à un contexte spécifique. Avec deux écueils possibles. Soit des distinctions sont toujours possibles, le piège de la nuance à l'infini. Soit tout est relié, uni, à commencer par la contraire avec son contraire, par une sorte de pulsion fusionnelle.

Essentiel ou accidentel ?
Puissante distinction proposée par Aristote. Penser, c'est passer au crible ce qui nous vient à l'esprit, de préférence déjà avant de le dire. Sans cela, on s'exprime, certes, on dit ce qui nous passe par la tête, mais l'on ne pense pas, ou alors dans un sens très vaste et flou. Il s'agit avant tout de discriminer ce qui nous vient à l'esprit, selon le degré de prééminence, d'importance, d'efficacité, de beauté, de vérité, etc. Demander si une idée est essentielle ou accidentelle, c'est inviter à poser une axiologie, ou à l'expliciter, car toute pensée opère à partir d'une hiérarchie et une classification de priorités, aussi inconsciente ou indicible soit-elle. L'essentiel, c'est aussi l'invariant, ce qui fait qu'une entité, chose, idée ou être, détient telle ou telle qualité, non pas de manière accessoire, mais fondamentale, qui relève de l'essence. Une chose reste-t-elle ce qu'elle est sans ce prédicat, ou devient-elle autre chose ? Les fruits poussent dans les arbres, mais un fruit peut-il ne pas pousser dans un arbre ? Telle qualité ou prédicat accordé à une entité est-il vraiment indispensable ? Est-il valable aussi pour une entité radicalement différente ? Autant de questions qui portent à réfléchir sur la nature des choses, des idées et des êtres, sur leurs définitions, leurs différences et leurs valeurs respectives.

Quel est le problème ?
Une fois posée une idée, on peut s'interroger sur son degré d'universalité. Pour cela, il s'agit de penser l'exception, une exception qui a droit de cité car elle peut à la fois infirmer et confirmer la règle. Elle l'infirme car elle lui ôte son degré d'absolu, elle la confirme car elle en détermine les limites. Ce traitement caractérise la démarche scientifique, d'après Popper, selon lequel la faillibilité d'une proposition installe la scientificité et protège du schéma religieux, qui se fonde sur d'incontestables propositions. Tout ce qui relève de la raison est discutable : la parole absolue relève de l'acte de foi. Connaître les limites de la généralité revient à en saisir la réalité profonde, et surtout à ne pas craindre l'objection, à la désirer. Alors, pour toute idée proposée, demandons-nous

d'emblée où est la faille, en posant comme postulat de départ qu'elle existe nécessairement et doit être identifiée. De plus, l'émergence de toute singularité nous permettra d'accéder à un autre degré d'universalité, à de nouvelles hypothèses.

4. Donner l'exemple

Au début, le maître monopolise quelque peu la fonction de questionnement, afin de montrer l'exemple, afin de donner le la, pour inspirer la rigueur, mais promptement, il invite les élèves à entreprendre cette tâche. Peu à peu les élèves s'initient, certains rapidement, d'autres plus lentement. Le maître a pour rôle d'être l'étranger, à l'instar de celui mis en scène par Platon dans ses dialogues tardifs, qui a pour unique patronyme l'Étranger. L'étranger est celui qui ne prend rien pour acquis, celui qui n'accepte aucune habitude, celui qui ne connaît pas le pacte et ne le reconnaît pas. L'élève s'habitue ainsi à devenir étranger à lui-même, étranger au groupe, à ne pas rechercher la fusion protectrice, une reconnaissance ou un accord quelconque. Il n'est pas là pour rassurer, ni les autres ni lui-même, il laisse cela au psychologue ou aux parents. Il est là pour inquiéter, pour provoquer cette inquiétude qui est inhérente à la pensée, substance vive de la pensée, comme le dit Leibniz.
Or pour induire le philosopher, il s'agit de philosopher. L'enseignant qui souhaite faire philosopher ses élèves ne peut prétendre sur ce plan à une quelconque extra territorialité, exempte d'exigence et de réflexion. Il doit donc philosopher, et devenir lui aussi l'étranger. S'il ne s'habitue pas à aimer, désirer et produire ce qui ne lui appartient pas, comme pourrait-il engendrer le philosopher dans sa classe ? Aussi comprendrait-on difficilement qu'il ne cherche pas un minimum ce qu'ont pu dire nos célèbres trépassés. Certes leurs discours ne sont pas toujours faciles à lire ou à comprendre, et ils ne sont pas tous passionnants. D'autant plus que l'on peut tous avoir des sujets de prédilection. Mais si l'ignorance devient une posture, en quête de justification, qui prétendrait à un philosopher spontané, prête à s'émerveiller devant la parole infantile ou adolescente comme succédané de la pensée, alors l'imposture n'est pas loin. *Sapere aude* ! S'écrie l'enseignant comme Kant à ses élèves, sans mettre en pratique cet impératif. Ose savoir ! dit-il, mais ses actes le trahiront. Quelle énergie véhicule-t-il, s'il se contente de laisser s'égrener des paroles sans suite ou vaguement associatives ? De temps à autre, certes, quelque coup de génie, par quelque mystérieux hasard, mais aucune maîtrise n'émerge, la conscience n'est guère sollicitée. S'il ne s'installe aucune rigueur dans le traitement de la pensée, l'enseignant oppose nécessairement la pensée des élèves à la connaissance inculquée en classe, en mathématiques par exemple, où il s'agit de rendre compte du résultat par un processus. Il aura donc créé un agréable lieu d'échanges, utile peut-être, mais sans permettre à chacun d'accéder à l'universalité de son propos. Car seule la démarche est validante, de ce qui sans cela reste une opinion. Or une démarche ne peut relever du hasard. La démarche démystifie, elle libère dans la mesure où l'esprit délibère en toute

connaissance de cause. Et pour délibérer, si l'esprit humain ne sera jamais réductible à des processus définis, tout comme en mathématiques, il est des processus qu'il vaut mieux connaître. Pourquoi ne pas profiter du passé ? S'il est amusant de tenter de recréer une mathématique, il est au moins aussi amusant de le faire en s'appuyant sur ce qui a déjà été fait.
On peut réfléchir indéfiniment sur les procédures à mettre en place, sur leurs subtilités et leurs complexités, sur les multiples règles de la discussion, sur les dimensions psychologiques et affectives de l'affaire, même si le philosopher reste avant tout un art du questionnement, qui comme tout art se sert de techniques et de connaissances qui conditionnent l'émergence de la créativité et du génie. Attitude et aptitudes certes sont les conditions de l'agir. Mais pourquoi faire fi de ce qui est, de ce qui est donné ?
Si l'on aime les problèmes, plus rien ne nous étranger. C'est alors que l'on devient l'étranger, car l'habitude n'aime pas les problèmes, elle apprécie avant tout les certitudes et les évidences. Aimer les problèmes, pour leur apport de vérité, pour leur beauté, pour leur mise en abyme de l'être, pour leur dimension aporétique, c'est aimer la difficulté, l'étrangeté, la question. En cela, il s'agit d'une éducation des émotions : dépasser l'urgence de l'expression, la rigidité de l'opinion, l'effroi du problème, afin de permettre à l'esprit de ne plus se complaire dans l'immédiateté, d'interroger le sujet à partir de ce qui émerge du monde, et non à partir de rien, de règles arbitraires et figées, ou de quelque grille de lecture académique.

Qui es-tu ? nous demande Socrate. Existes-tu ? nous demande Nagarjuna. Sais-tu ce que tu dis ? nous demande Pascal. D'où tires-tu cette évidence ? nous demande Descartes. Comment peux-tu le savoir ? nous demande Kant. Peux-tu penser le contraire ? nous demande Hegel. Quelles conditions matérielles te font parler ainsi ? nous demande Marx. Qui parle lorsque tu parles ? nous demande Nietzsche. Quel désir t'anime ? nous demande Freud. Qui veux-tu être ? nous demande Sartre. Pourquoi ne pas se laisser interpeller ? Et à qui prétendons-nous parler lorsque nous ne voulons pas entendre ces questions ? À moins que nous préférions discuter uniquement entre nous.

Chapitre IX

Conditions de la discussion philosophique en classe

La discussion philosophique en classe primaire et au collège rencontre un certain succès ces dernières années, sous de multiples formes. En particulier chez des enseignants qui, souvent, sont dépourvus de réelle

formation philosophique. Constat qui en soi n'est guère un problème - et peut même représenter un certain avantage au vu de la conception traditionnelle et pesante de la philosophie - si ce n'est qu'il pose le problème de la nature de cette discussion. En quoi une discussion est-elle philosophique ? Qu'est-ce qui rend une discussion philosophique ? Ce n'est pas tellement le label qui nous intéresse ici, mais les enjeux de contenu posés par la forme même de la discussion. Car le problème particulier qui s'impose à nous dans ce type d'exercice est justement de percevoir le contenu non pas en tant que contenu, mais en tant que forme. Situation relativement nouvelle pour bien des enseignants.

1. Travailler l'opinion

Partons de l'hypothèse que philosopher, c'est arracher l'opinion à elle-même en la percevant, en l'analysant, en la problématisant, en la mettant à l'épreuve. Autrement dit, l'exercice philosophique se résume à travailler l'idée, à la pétrir comme la glaise, à la sortir de son statut d'évidence pétrifiée, à ébranler un instant ses fondements. En général, de par ce simple fait, une idée se transformera. Ou elle ne se transformera pas, mais elle ne sera plus exactement identique à elle-même, parce qu'elle aura vécu ; elle se sera néanmoins modifiée dans la mesure où elle aura été travaillée, dans la mesure où elle aura entendu ce qu'elle ignorait, dans la mesure où elle aura été confrontée à ce qu'elle n'est pas. Car philosopher constitue avant tout une exigence, un travail, une transformation et non pas un simple discours ; ce dernier ne représente à la rigueur que le produit fini, ou apparemment fini, atteint souvent d'une rigidité illusoire. Sortir l'idée de sa gangue protectrice, celle de l'intuition non formulée, de l'énoncé branlant, ou de la formulation toute faite, dont on entrevoit désormais les lectures multiples et les conséquences implicites, les présupposés non avoués, voilà ce qui caractérise l'essence du philosopher, ce qui distingue l'activité du philosophe de celle de l'historien de la philosophie par exemple.
En ce sens, installer une discussion où chacun parle à son tour représente déjà une conquête sur le plan du philosopher. Entendre sur un sujet donné un discours différent du nôtre, nous y confronter par l'écoute et par la parole, y compris au travers du sentiment d'agression que risque de nous infliger cette parole étrangère. Le simple fait de ne pas interrompre le discours de l'autre signifie déjà une forme importante d'acceptation, ascèse pas toujours facile à s'imposer à soi-même. Il n'y a qu'à observer avec quel naturel enfants ou adultes se coupent instinctivement et incessamment la parole, avec quelle aisance certains monopolisent abusivement cette même parole. Ceci dit, il est tout de même possible d'utiliser l'autre pour philosopher, de philosopher au travers du dialogue, y compris au cours d'une conversation hachée où s'entrechoquent bruyamment et confusément les idées, idées entrelacées de conviction et de passion. Mais dans ce cas il est à craindre, à moins d'avoir une rare et grande maîtrise de soi, que le philosopher s'effectuera uniquement après la discussion, une fois éteint le feu de l'action, dans le calme de la

méditation solitaire, en revoyant et repensant ce qui a été dit ici ou là, ou ce qui aurait pu être dit. Or il est dommage et quelque peu tardif de philosopher uniquement après coup, une fois le tumulte estompé, plutôt que de philosopher pendant la discussion, au moment présent, là où l'on devrait être plus à même de le faire. D'autant plus qu'il n'est pas facile de faire taire les élans passionnels liés aux ancrages et implications divers de l'ego une fois que ceux-ci aient été violemment sollicités, s'ils n'ont pas complètement bouché toute perspective de réflexion.

2. Mise en scène de la parole

Pour ces raisons, dans la mesure où le philosopher nécessite un certain cadre, artificiel et formel, pour fonctionner, il s'agit en premier lieu de proposer des règles et de nommer un ou des responsables ou arbitres, qui garantiront le bon fonctionnement de ces règles. Comme nous l'avons évoqué, la règle qui nous semble la plus indispensable est celle du « chacun son tour », déterminé soit par une inscription chronologique, soit par décision de l'arbitre ou encore par une autre procédure. Elle permet d'éviter la foire d'empoigne et protège d'une crispation liée à la précipitation. Elle permet surtout une respiration, acte nécessaire à la pensée, qui pour philosopher doit avoir le temps de s'abstraire des mots, de se libérer du besoin et du désir immédiats de réagir et parler. Une certaine théâtralisation doit donc s'effectuer, une dramatisation du verbe qui permettra de singulariser chaque prise de parole. Une règle qui se révèle efficace est celle qui propose qu'une parole soit prononcée pour tous ou pour personne, et non en privé, sous le coup de l'impulsion. Elle protège le groupe de ces nombreux apartés qui installent une sorte de brouhaha, bruit de fond qui restreint l'écoute et déconcentre. Elle empêche aussi l'énergie verbale de se diffuser et de s'épuiser en de nombreuses petites interjections et remarques annexes, qui bien souvent servent plus au défoulement nerveux qu'à une véritable pensée.
La théâtralisation permet l'objectivation, la capacité de devenir un spectateur distant, accessible à l'analyse et capable d'un métadiscours. La sacralisation de la parole ainsi effectuée permet de sortir d'une vision consumériste où la parole peut être complètement banalisée, bradée d'autant plus facilement qu'elle est gratuite et que tout le monde peut en produire sans effort aucun. On en vient alors à peser les mots, à choisir de manière plus circonspecte les idées que l'on souhaite exprimer et les termes que l'on veut employer. Une conscience de soi s'instaure, soucieuse de ses propres propos, désireuse de se placer en position critique face à soi-même, capable de saisir les enjeux, implications et conséquences du discours qu'elle déroule. Ensuite, grâce aux perspectives qui ne sont pas les nôtres, par le principe du contre-pied, un effet miroir se produit, qui peut nous rendre conscient de nos propres présupposés, de nos non-dits et de nos contradictions.

3. La dimension du jeu

Cette aliénation, la perte de soi en l'autre qui est exigée par l'exercice, avec ses nombreuses épreuves, met à jour à la fois la difficulté du dialogue, la confusion de notre pensée et la rigidité intellectuelle liée à cette confusion. La difficulté à philosopher se manifestera bien souvent à travers ces trois symptômes, en diverses proportions. Il est alors important pour l'animateur de percevoir au mieux jusqu'à quel point il peut exiger de la rigueur avec telle ou telle personne. Certains devront être poussés à confronter plus avant le problème, d'autres devront plutôt être aidés et encouragés, en gommant quelque peu les imperfections de fonctionnement. L'exercice a un aspect éprouvant ; pour cela, il est important d'installer une dimension ludique et d'utiliser si possible l'humour, qui serviront de « péridurale » à l'accouchement. Sans le côté jeu, la pression intellectuelle et psychologique mise sur l'écoute et la parole peut devenir trop difficile à vivre. La crainte du jugement, celle du regard extérieur et de la critique, sera atténuée par la dédramatisation des enjeux. Déjà en expliquant que contrairement aux discussions habituelles il ne s'agit ni d'avoir raison, ni d'avoir le dernier mot, mais de pratiquer cette gymnastique comme n'importe quel sport ou jeu de société.
L'autre manière de présenter l'exercice utilise l'analogie d'un groupe de scientifiques constituant une communauté de réflexion. Pour cette raison, chaque hypothèse se doit d'être soumise à l'épreuve des camarades, lentement, consciencieusement et patiemment. L'un après l'autre, chaque concept doit être étudié et travaillé grâce aux questions du groupe, afin d'en tester le fonctionnement et la validité, afin d'en vérifier le seuil de tolérance. De ce point de vue, c'est rendre service à soi-même et aux autres que d'accepter et d'encourager ce questionnement, sans craindre de ne pas être gentil ou de perdre la face. La différence ne se trouve plus entre ceux qui au travers du discours se contredisent et ceux qui ne se contredisent pas, mais entre ceux qui se contredisent et ne le savent pas, et ceux qui se contredisent et le savent. Tout l'enjeu est dès lors de faire apparaître les incohérences et les manques grâce aux questions, afin de construire la pensée. Pour cela, il est important de faire passer l'idée que le discours parfait n'existe pas, pas plus chez le maître que chez l'élève, aussi frustrante que soient ces prémices.

4. Que cherchons-nous ?

La difficulté commune pour tout enseignant qui souhaite se lancer dans ce type d'exercice, est d'en comprendre la nature et le but, quelque peu en décalage sans doute par rapport à sa pratique habituelle, dont la finalité porte principalement sur la transmission de contenus préétablis. Si une discussion s'installe, soit elle aboutit à des conclusions acceptables, comme dans le cas du conseil de classe, soit elle ne sert qu'à s'exprimer et ne connaît d'autres enjeux que la libération de la parole. Or la pratique philosophique se fonde sur des compétences spécifiques, que nous

définissons comme suit : identifier, problématiser et conceptualiser. Identifier signifie approfondir le sens de ce qui est dit, par nous ou les autres, établir la nature, les implications et les conséquences des paroles prononcées. Problématiser signifie fournir des objections, des questions, des interprétations diverses qui permettent de montrer les limites des propositions initiales et de les enrichir. Conceptualiser signifie produire des termes capables d'identifier des problèmes ou de les résoudre, permettant l'articulation de nouvelles propositions. Dans un tel cadre, nous ne sommes pas loin du schéma hégélien et familier : thèse, antithèse, synthèse.
Ainsi, la finalité n'est pas tellement pour l'enseignant d'arriver à telle ou telle conclusion particulière, mais de mettre en œuvre ce type de compétences, selon le niveau du groupe, en ne cherchant pas à enjoliver les résultats ou à activer le processus, que ce soit par anxiété ou pour se faire plaisir. Il doit prendre le temps – c'est-à-dire réserver certains moments de la vie de classe à cette activité - de faire en sorte que la pensée se pose, parfois avec difficulté, afin de se voir et de se travailler elle-même. Lui-même éprouvera des difficultés, mais plutôt que de les percevoir comme des handicaps, elles lui permettront de mieux appréhender les difficultés de l'élève. Dès lors, l'enseignant fait partie de l'exercice, situation peut-être incongrue, voire déplaisante, à laquelle il peut pourtant prendre plaisir s'il accepte simplement de jouer le jeu. Philosopher, c'est avant tout voir la pensée, lui permettre de s'élaborer, en prenant conscience des enjeux qui ainsi surgissent et se créent à travers les mots. Il s'agit de se promener, d'observer et de nommer, et non pas de s'engager dans une course contre la montre.

5. Typologie de la discussion en classe

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

Le « quoi de neuf ? »
Cet exercice, connu des enseignants du primaire, qui ressemble à des groupes de discussion thématique ou à visée thérapeutique, consiste à

faire parler à tour de rôle les élèves, afin qu'ils relatent ce qui leur est arrivé ou ce qui les préoccupe, sans autre contrainte que celle de parler chacun à son tour et de s'exprimer clairement afin d'être compris par les camarades. L'enjeu de cette modalité est, d'une part, existentiel : il permet aux élèves de faire part aux autres de leur propre existence, des évènements auxquels ils sont confrontés, des soucis qui les habitent. En sachant que pour certains enfants, ce moment de discussion en classe sera le seul où ils pourront en toute quiétude partager leurs bonheurs, leurs ennuis et socialiser leur propre existence. D'autre part, il est celui de l'expression verbale : trouver les mots et articuler des phrases pour exprimer ce qui nous tient à cœur, pour raconter, sans souci de ce qui est nécessairement juste, bien ou vrai, uniquement pour être entendu par les autres.

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

Débat d'opinions
Ce schéma relativement libre ressemble au « Quoi de neuf ? », mis à part le fait qu'il demande de traiter un sujet particulier, exigence supplémentaire qui n'est pas anodine, et on y invite à une certaine argumentation. Tout dépend ensuite du degré de vigilance et d'intervention de l'enseignant, ou des élèves, afin de recentrer la discussion et ne de ne pas s'embourber dans des chemins de traverse. Autre paramètre déterminant : dans quelle mesure l'enseignant intervient-il pour rectifier le tir en ce qui a trait au contenu, ainsi que pour demander des éclaircissements ou des justifications. Pour nous, s'il se risque à cela de manière soutenue, ou à toute autre tentative de formalisation de la pensée, la discussion devient d'une autre nature de par sa rigueur. Au minimum l'élève apprend à attendre patiemment son tour pour parler, à articuler sa pensée pour s'exprimer et tenter d'être compris par les autres. Une tranquillité d'autant plus nécessaire que ce type de

discussion est très propice au « oui, mais… » ou au « je ne suis pas d'accord » qui marquent l'opposition et un souci appuyé, plus ou moins conscient, de singularisation du locuteur. La sincérité, la conviction et la passion, le sentiment en général, y jouent un rôle assez marqué, du fait de la spontanéité des interventions, accompagnée d'une absence d'exigence formelle qui favorise le flux des idées plutôt que la rigueur. De ce fait, la discussion peut s'enliser facilement dans des parties de ping-pong entre deux ou quelques individus qui s'accrochent à leur thèse sans nécessairement s'écouter ou se comprendre, bien que l'on puisse considérer que ces échanges fassent partie intégrante de l'exercice, avec l'espoir que les enjeux s'éclairciront au fur et à mesure. Il est à ajouter que le débat d'opinions se fonde souvent sur des présupposés égalitaires et relativistes.

Bouillonnement d'idées
Cette modalité de discussion est quelque peu calquée sur le modèle américain du « brainstorming ». Elle est pratiquée très naturellement dans l'enseignement, en particulier sous sa forme directive, ou téléologique : celle d'une finalité attendue. Ce mode de discussion est plutôt fusionnel : la classe y est conçue comme une totalité, on cherche peu à y singulariser la parole, et le fait que deux ou plusieurs élèves parlent en même temps ne gêne pas nécessairement. Il s'agit avant tout de faire émerger des idées, ou bribe d'idées, voire de simples mots. Le schéma peut être ouvert : les idées sont prises comme elles arrivent, notées sur le tableau ou pas : les idées qui sont choisies sont celles approuvées, voire attendues, par l'enseignant, qui les sélectionne au fur et à mesure de leur apparition. La mise en valeur des idées sera généralement réalisée par l'enseignant, immédiatement ou en un second temps. À moins qu'un autre type de discussion ou un travail écrit subséquent permette aux élèves de produire par la suite cette analyse. Ce schéma a pour qualité première son dynamisme et sa vivacité, et pour défaut premier qu'il ne s'agit pas vraiment d'articuler des idées ou d'argumenter, mais de lancer en vrac des intuitions ou des éléments de connaissance. Ici, il s'agit soit d'énoncer une liste d'idées, soit de trouver les (ou la) bonnes réponses, soit de simplement faire « participer » la classe à l'enseignement.

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

néanmoins sans importance, puisqu'elle demande de savoir articuler et justifier des idées, d'effectuer des synthèses, etc.

Débat argumentatif
Ce modèle est plus traditionnellement utilisé dans les pays anglo-saxons, bien que son influence commence à se faire sentir en France. Il correspond aussi à l'ancienne forme de la rhétorique, art de la discussion qui autrefois était considéré comme un préambule essentiel au philosopher. Il s'agit avant tout d'apprendre à argumenter en faveur d'une thèse particulière, pour la défendre contre une autre thèse. Pour cela, il est parfois nécessaire d'apprendre au préalable les diverses formes de l'argumentation, formes dont il s'agit ensuite de montrer l'utilisation, voire qu'il s'agit d'identifier, et apprendre aussi à reconnaître les erreurs d'argumentation. Mais cela peut aussi se faire de manière très intuitive et informelle. Un certain décentrage y est demandé, puisqu'il n'est pas toujours question de défendre une thèse qui nous agrée a priori. Ce genre d'exercice, spécialité du collège, plus difficilement utilisable à l'école primaire, serait davantage réservé aux collégiens et aux lycéens.

Discussion formalisée
La discussion formalisée, catégorie à laquelle appartient la discussion philosophique telle que nous l'entendons, se caractérise avant tout par sa lenteur. Elle opère généralement dans le décalage, puisque les formes, imposées comme règles du jeu, ont pour but premier d'installer des mécanismes formels censés permettre l'articulation d'une métaréflexion qui nous paraît essentielle au philosopher. Elle invite les participants non seulement à parler et agir, mais à se regarder parler et agir, à se décentrer et se distancier d'eux-mêmes, afin de prendre conscience et d'analyser leurs propos et leur propre comportement, ainsi que celui de leurs voisins. Ceci est aussi possible naturellement dans d'autres modalités de discussion, mais dans le cadre présent cet aspect est quel peu « forcé ». Il s'agit donc de proposer, ou plutôt d'imposer des règles, qui peuvent au demeurant être discutées, de les mettre en place, ce qui en soit est un exercice parfois très exigeant, puisqu'un certain ascétisme est introduit de fait, contrairement par exemple au spontanéisme ou au naturalisme du débat d'opinions. Si l'enseignant avance généralement des règles en un premier temps, les élèves peuvent aussi animer le débat et énoncer leurs propres règles, sachant qu'elles devront être respectées par tous pour que le jeu fonctionne. Ces règles peuvent être très diverses, et elles orienteront la nature de la méta-discussion : soit sur des analyses de contenu, soit sur la production de synthèses, soit sur l'émergence de problématiques, soit sur une délibération, soit sur de la conceptualisation, etc. Si ces règles, avec leur complexité et leur pesanteur, peuvent poser quelque peu la discussion - exigence de forme et jamais de contenu - et inviter à un fonctionnement plus abstrait, elles peuvent avoir le défaut tendanciel de privilégier en un premier temps la parole des élèves les plus habiles à manier l'abstraction, à moins que certaines autres règles viennent compenser la tendance élitiste des premières. Toutefois, des

élèves plus timides pourront se retrouver parfois plus facilement dans ces espaces de paroles plus carrés, avec ses moments réservés ou protégés.

Ainsi, tout exercice de discussion, nécessairement spécifique, tendra d'une façon donnée à privilégier certains fonctionnements et de ce fait certaines catégories d'élèves, plutôt que d'autres, en un premier temps tout au moins. Chacun de ces types de discussion ne peut donc prétendre à une sorte d'hégémonie ou de toute-puissance : chacun d'entre eux représente une modalité utilisable, alternativement avec d'autres, selon le but poursuivi. D'ailleurs, il peut être productif d'utiliser divers fonctionnements, afin de permettre aux élèves, qui apprendront à les distinguer, les divers statuts de la parole et de l'échange verbal. Ces diverses modalités pourront d'ailleurs parfois s'entremêler, sans que cela ne pose en soi de réel problème. Les résumés ou définitions que nous avons établis ci-dessus n'ont aucune vocation à l'exclusivité ni à l'exhaustivité. Elles ont pour but unique d'établir des éléments de comparaison, afin de mieux saisir les enjeux et de préciser les attendus et les règles, exigence que devrait esquiver le moins possible l'enseignant. Et s'il s'agit de philosopher, il s'agit simplement d'être clair sur le sens que nous attribuons à ce terme, de clarifier les compétences auxquelles nous souhaitons recourir et d'examiner dans quelle mesure les règles proposées mettent en œuvre les compétences en question.

Chapitre X

Dix principes de l'exercice philosophique

1. Jouer le jeu

Pour tout jeu, pour toute pratique, comme pour tout exercice, des règles sont à installer, des règles qui impliquent des exigences et des contraintes spécifiques, règles qui pour cela font appel à des compétences particulières. Un jeu n'est pas un simple défoulement : il met au défi au travers de règles. Règles qu'il s'agit d'articuler, de proposer, de définir, de faire comprendre, d'utiliser, d'imposer, sans oublier de les revoir en permanence. En effet, les règles ne valent que ce qu'elles valent, n'accomplissent que ce qu'elles accomplissent, rien de plus. Ainsi, selon les circonstances, les individus ou les exigences du moment, selon l'usure et bien d'autres paramètres, les règles seront préférablement revues, renouvelées, adaptées, rectifiées, assouplies, abandonnées, etc. En outre, les règles peuvent - ou doivent - faire partie intégrante de la discussion : elles feront périodiquement l'objet d'un débat, débat sur le débat, élément essentiel de la perspective réflexive et dialectique que nous privilégions

ici. Car non seulement les règles varient, mais d'un « animateur » à l'autre, qu'il soit enseignant ou élève, des règles semblables prennent une autre tournure, de par la rigueur de leur application, de par l'emphase donnée à certains aspects plutôt qu'à d'autres.
N'oublions pas que les règles ont un contenu : elles orientent le fonctionnement de l'élève et sa pensée dans un sens plutôt que dans un autre, elles tentent de pallier une difficulté plutôt qu'une autre. Ainsi, si des élèves ont du mal à s'exprimer, par timidité, à cause d'un contexte de classe difficile ou par un quelconque handicap langagier, l'accent sera plus naturellement porté sur la simple opération d'articuler des idées que sur la capacité d'abstraction ou d'explication. L'affirmation sera privilégiée par rapport au questionnement, et de fait l'enseignant se réservera par défaut le rôle de l'interrogation. De même pour la conceptualisation ou la problématisation : l'enseignant sera, selon les situations, obligé de réaliser lui-même, au degré qu'il jugera bon, le travail de valorisation de la parole singulière. Parfois, il se verra obligé de travailler principalement sur le vocabulaire, ou sur l'agencement logique de la phrase, car les mots et les phrases utilisés souffriront de lacunes trop importantes dans leur utilisation ou dans leur compréhension. De temps à autre, la mise en place des principes élémentaires de comportement, tel que parler à son tour, constituera l'essentiel du travail, surtout en début d'année. Mais comme il s'agit de prendre les enfants là où ils sont, comme ils sont, cela ne posera guère de problème en soi, à moins de vouloir trop rapidement accélérer la manœuvre, pour des raisons d'attendus personnels ou administratifs, attendus qui parasitent facilement le fonctionnement de l'atelier.
Cependant, n'oublions pas que ces règles de base, plutôt que d'être perçues comme une corvée et un pur formalisme disciplinaire, peuvent très bien être présentées comme un jeu et gagnent à l'être. Si au début ces exigences de forme rencontrent une certaine résistance, celle-ci s'atténue progressivement, proportionnellement à la capacité d'assimilation et de mise en pratique des obligations, selon l'aptitude à prendre plaisir de jouer avec ces contraintes. Comme aux échecs ou aux cartes, il s'agit de passer l'étape aride où il faut s'approprier les données du jeu afin de pouvoir réellement jouer. Pour la majorité des enfants, une telle contrainte ne présente jamais un gros problème en soi, quand bien même ces règles représentent un certain défi : plus que les adultes, ils sont animés par l'instinct du jeu, ils ne croient pas encore trop à ce qu'ils font, leur fonctionnement n'est pas encore trop surinvesti par un désir d'apparence et diverses craintes existentielles : ils savent encore faire confiance. Ce qui poserait toutefois un réel problème serait un ensemble de règles inappropriées, visant des compétences trop étrangères aux élèves concernés. Il s'agit donc de maintenir une tension permanente entre l'exigence et l'impossibilité : se placer un pas en avant, et non un pas trop loin. C'est le fameux principe de Lev Vygotski nommé « zone proximale de développement ». En ce sens, la fabrication et l'utilisation des règles de fonctionnement comme outil primordial d'enseignement sont déjà un art en soi, auquel l'enseignant ne sera pas nécessairement

préparé, initié ou même disposé. Art qui ne se résume jamais à des recettes, mais résulte nécessairement de la continuité d'une pratique.
Pour faciliter cette appropriation des règles de fonctionnement, il est important d'insister sur leur dimension ludique et discutable. Elles sont ludiques dans le sens où elles ne constituent pas une sorte de vérité ou de bien absolu. Elles représentent uniquement un moyen de jouer. Elles sont discutables dans le sens où elles ont une raison d'être, et autant de raisons de ne pas être, c'est-à-dire d'être supprimées ou remplacées par d'autres règles, ce dont il est possible de débattre en toute sérénité. C'est dans cette perspective que l'on peut parler de connaître et de comprendre les règles. Car elles ne sont plus uniquement le produit d'un pouvoir régalien, celui d'un maître au pouvoir mystérieux, mais le produit de la raison, d'une raison ou d'un agencement contractuel et contestable, voire arbitraire. Dès lors elles peuvent faire l'objet d'une réflexion, au lieu de solliciter uniquement l'adhésion ou de provoquer le refus. Qu'est-ce qu'un jeu ? Un exercice collectif (ou individuel) permettant à chacun de se confronter aux autres et à soi-même, à travers une procédure quelconque mettant en œuvre des compétences particulières. La loi n'est alors plus une fin en soi, elle n'est plus la *dura lex sed lex* qui de sa dureté tire sa substance et sa légitimité, mais un simple moyen d'exister, parce qu'elle offre à l'être une possibilité de faire et d'être. Une telle perspective invite à la générosité, plutôt qu'à l'âpreté punitive de la simple discipline.
Jouer le jeu renvoie à un autre enjeu : la construction du savoir. En effet, si le savoir n'est pas constitué *a priori*, d'où provient-il ? Comment émerge-t-il ? Jouer le jeu implique déjà que la connaissance est une pratique, un savoir-faire, et non un ensemble de connaissances théoriques établies *a priori*, qu'il s'agit de reproduire. Les connaissances résultent d'un savoir-faire, plutôt que d'être perçues comme le préalable de ce savoir-faire. On oublie trop vite que la connaissance naît de la pensée. Certes, toute mise en œuvre présuppose un certain savoir, ne serait-ce que celui d'un langage minimum dans l'exercice qui nous concerne, mais plutôt que de se soucier de faire acquérir formellement ces préalables aux élèves - ce qui peut au demeurant s'effectuer en d'autres moments -, lançons-les dans l'exercice. Ce pari de la dynamique permettra à tous, enseignants et élèves, en un premier temps d'évaluer les compétences et faiblesses de chacun, en un second temps de déterminer ce qu'il convient de faire.
C'est d'un cheminement dont il est question ici. Les procédures requises invitent le groupe à convoquer ce qu'ils savent, à utiliser ce savoir, à en percevoir les limites, à identifier les besoins, et selon les cas, à résoudre les problèmes et obstacles qui se présentent en mobilisant de nouvelles idées et de nouveaux concepts. Quand bien même le participant en resterait à la simple perception du problème, le travail serait accompli, qui consiste à susciter un besoin pour la connaissance, à créer un appel d'air pour la pensée. Cet état d'esprit induira une motivation supplémentaire et procurera des éclairages porteurs pour l'enseignant qui pourra, par la suite, expliquer quelque principe important en se fondant sur une expérience concrète. Cette genèse de la connaissance, une connaissance

affirmant et démontrant de manière substantielle sa nécessité, devrait aider d'une part ces élèves qui vivent le travail en classe et l'apprentissage comme un immense pensum où l'on doit ingurgiter d'étranges choses, mais aussi ceux qui réussissent précisément parce qu'ils ont compris le système et savent reproduire ce qui leur est inculqué, au détriment parfois d'une pensée vive et authentique. Jouer, sans exclure la rigueur – car ce ne serait plus un jeu mais une récréation -, c'est rendre opératoire et dynamique la pensée, c'est lui rendre son souffle.

2. Le maître du jeu

Si dans l'idéalité de l'absolu, la fonction de maîtrise ne nécessite guère d'être incarnée par une personne particulière, le groupe pouvant se suffire à lui-même dès que la responsabilité est prise en charge par chacun, il n'en va pas de même avec la réalité du quotidien. En particulier si le groupe est large et si le jeu présente quelques enjeux importants ou difficultés particulières. Toutefois, avouons-le, plus le rôle du maître pourra être minimisé, plus le jeu pourra être pensé comme un succès. Sans toutefois succomber pour des raisons pratiques - douce facilité - à la tentation d'un jeu minimal, bien que là encore il soit possible de s'orienter vers d'autres options de fonctionnement, du moment que l'on clarifie la nature, les implications et les conséquences de ces options.
Tout banquet, comme tout navire, a besoin d'un capitaine, nous recommande Platon. Si la navigation, tâche complexe, s'effectue à plusieurs, il s'agit tout de même de nommer une personne qui de manière ultime, au gré des événements, prendra les décisions finales lui semblant justes, au risque de l'erreur et de l'injustice. Sachant qu'il ne s'agit pas là d'un pouvoir de droit divin, mais uniquement d'un accord tacite établi pour des raisons pratiques. Ce rôle pourra donc être imparti à diverses personnes, à tour de rôle. Rôle politique qui, à nouveau selon Platon, consiste à tisser la diversité en une œuvre unique. Et si l'enseignant, plus au fait de la pratique qu'il tente d'introduire, assume initialement cette fonction, il lui est recommandé de la déléguer périodiquement à des élèves, selon l'opportunité des circonstances. Les difficultés qui se poseront alors feront partie intégrante de l'exercice, les deux écueils de la pratique philosophique étant l'autoritarisme et la démagogie.
Quel est ici le rôle du maître, étant donné qu'il n'est plus celui qui est chargé de « dire la vérité » ? Tout d'abord il est un législateur : il établit la loi, l'énonce, en rappelle périodiquement les termes, voire en modifie les articles. Comme nous l'avons déjà exprimé, les règles sont soumises au débat, mais il s'agit de délimiter le lieu de ce débat, d'en spécifier le moment approprié, et de décider lorsqu'il doit s'interrompre, afin que l'exercice ne soit pas un permanent débat sur le débat, chausse-trappe dans lequel il est facile de tomber. Quitte à demander au groupe, en fin de jeu ou au démarrage, si un quitus est accordé à la personne en question. Il est différentes manières de mettre en place un tel processus; ce qui nous paraît le plus efficace est d'accorder durant le jeu les pleins pouvoirs

à celui qui est désigné, puis de réserver à la fin de la partie un espace de discussion afin d'effectuer le bilan du travail accompli.
Le maître du jeu est aussi un arbitre, fonction judiciaire, dans la mesure où il doit assurer que les règles en question, qu'elles soient les siennes propres où celles établies au préalable, soient respectées. Toutefois, il semble préférable de renvoyer au groupe toute décision, par le biais d'un vote à main levée par exemple. Son rôle d'arbitre consistera alors à soulever ce qui lui paraît un problème, à solliciter les avis de quelques personnes, puis à produire une décision, directe ou indirecte. L'arbitrage ne doit pas ici être conçu comme une activité annexe, mais comme faisant partie intrinsèque de l'exercice, puisque l'élaboration du jugement, la formulation d'arguments, se niche au cœur même de l'activité philosophique. Souvent, les questions les plus intéressantes au cours d'une discussion naîtront en ces débats d'arbitrage, souvent délicats, ce qui n'est pas étonnant puisqu'ils exigent de penser la forme, celle de la logique et des rapports de sens, autrement dit de réfléchir au niveau de la métadiscussion, et non pas à celui du simple échange d'opinions. Il s'agit donc de dépasser le niveau des accords ou désaccords de contenu qui renvoient principalement à la subjectivité, aussi argumentée soit-elle. Penser la conformité aux règles, c'est travailler l'exigence de la vérité, qui n'est jamais que la conformité à quelque chose, aussi arbitraire que soit cette chose : une autre idée, un principe, la logique, l'efficacité, etc.
Le maître du jeu a pour troisième casquette d'être un animateur, ou fonction exécutive. Bien souvent, le rôle de l'exécutif est perçu uniquement à travers son pouvoir discrétionnaire, comme une prérogative dont on abuse sans scrupule, ce qui avant tout autre sentiment installe la méfiance, au lieu de son contraire, la confiance, sans laquelle pourtant aucun groupe ne peut fonctionner de manière paisible et sereine. De surcroît, son autorité relève de l'arbitraire, puisque nul ne sollicite l'avis de tous, ou bien il compte si peu que l'apport personnel du commun est considéré quantité négligeable. Dans notre exercice, il s'agit d'établir un rapport de confiance mutuelle entre l'animateur du moment, qu'il soit l'enseignant, un autre adulte ou un élève, et ceux qui participent au jeu. Car si le jeu ne peut s'effectuer sans lui, il ne peut présider la séance sans les autres, sans chacun des participants. Non pour des raisons uniquement formelles, mais parce que si le moindre participant se met en tête d'interrompre par un comportement intempestif le jeu, il le peut. Tout comme le moindre participant qui avance une idée porteuse permet à tout le groupe d'avancer. N'oublions pas que ce n'est pas l'animateur qui fournit les idées, mais les participants, ce qui place celui-ci dans un rapport de dépendance psychologique et cognitive, assez déstabilisant d'ailleurs pour certains enseignants qui ont du mal à faire confiance à leurs élèves.
Ainsi le pouvoir ne doit plus être un mauvais mot, un objet de crainte, pas plus qu'il ne doit être incontestable. Il est un art et une responsabilité, une pratique à laquelle on s'exerce comme n'importe quelle autre. Cette pratique renvoie au fonctionnement de la cité, à la séparation des tâches. Elle apprend à faire confiance aux autres, tout comme à soi-même, et de

ce fait revalorise l'individu à travers ce pacte entre pairs. Elle apprend aussi à accepter la dimension d'arbitraire de la vie en société, et de l'existence en général, non comme un facteur subi, induisant la passivité et le ressentiment, mais comme un des aspects constitutifs de l'établissement d'un groupe, qu'il s'agit de prendre avec distance et de régler dans le temps dans la mesure où l'on reste conscient du problème général qu'il présente. Cette capacité d'accepter l'arbitraire nécessite une conscience en éveil, implique une distanciation avec soi-même, une capacité de minimisation de soi-même en faveur du groupe, et l'apprentissage du deuil quant à ses propres prétentions et désirs. Un tel fonctionnement comporte une indéniable prise de risque, surtout pour celui qui en temps habituel détient le pouvoir *a priori*, mais aussi pour ceux qui doivent l'exercer momentanément. L'alternance de la présidence et les moments réservés au débat sur le débat, où chacun évalue son propre fonctionnement et celui des autres, forgent la solidité du pacte, précisément parce qu'il est critiquable et révocable. À tout moment, certes, même s'il est généralement convenu de laisser le président de séance aller jusqu'au bout de son mandat, sauf difficulté majeure. L'exercice de la citoyenneté passe également par la protection de ce qui institue le jeu. Cela signifie, entre autres, garantir que puisse travailler en toute sérénité celui qui doit assurer le bon déroulement du jeu. Pour certains participants, chez qui la méfiance et la réactivité sont une manière d'être, une telle perspective implique un retournement psychologique et identitaire assez phénoménal, mais néanmoins soulageant. On peut nommer cela « l'apprentissage du principe de responsabilité. »

3. Demander la parole

La plupart des élèves connaissent la règle qui consiste à demander la parole en levant la main au préalable, mais il n'est pas sûr qu'ils la mettent en pratique de manière rigoureuse, et surtout qu'ils en saisissent le sens. En général, les deux conceptions les plus courantes, relativement inconscientes, sont d'une part celle qui octroie au maître ou à la maîtresse le pouvoir discrétionnaire d'accorder ou de refuser la parole, d'autre part celle qui conçoit cet acte comme un rituel - plus ou moins obligatoire - qui accorde automatiquement la parole, comme le geste de politesse qui garantirait la satisfaction d'une demande ou légitimerait un geste, à l'instar de « s'il vous plaît » ou de « pardon ». Le premier cas de figure se trouve plus rarement à l'école primaire, il s'instaure plus tardivement, le second est respecté à des degrés très divers : on voit dans de nombreuses classes des élèves qui commencent à parler dès qu'ils lèvent la main sans attendre une quelconque autorisation.
À nouveau, nous souhaitons insister sur l'idée de la compréhension des règles, sur leur nature discutable, compréhension et discussion qui n'excluent ni la possibilité d'imposer ces règles, ni d'envisager leur aspect arbitraire. Le problème qui se pose ici est celui du « Pourquoi parle-t-on ? ». Est-ce parce que la parole se bouscule en nous et doit sortir coûte

que coûte, autrement dit est-ce pour s'exprimer comme l'on exprime le jus d'un citron ? Certaines discussions peuvent jouer ce rôle, qui instaurent en classe le lieu d'une parole libre et sans contrainte. Mais s'il s'agit de philosopher, c'est-à-dire de « penser la pensée », alors d'autres déterminations interviennent. À commencer, et ce n'est pas le moindre des critères, par l'écoute. En effet, à quoi sert de parler dans le brouhaha, tandis que d'autres parlent ou que personne n'écoute ? L'idée serait de parler lorsque l'on s'est assuré d'une écoute maximale afin de maximiser l'impact de ses paroles et garantir le meilleur retour possible. Mais qu'en est-il du maître ? Quel exemple donne-t-il ? A-t-il, par lassitude, par découragement ou par surdité, pris l'habitude de parler dans le vide ou le chaos ? Ou bien considère-t-il normal non peut-être par son discours mais par son comportement - que si sa parole d'autorité exige le silence, celle de l'élève peut tant bien que mal surgir dans le bruit ?
Présentons quelques enjeux de l'affaire. Premièrement, comme nous l'avons dit, lever la main avant de parler revient à s'assurer que l'écoute est active avant de prononcer quoi que ce soit, plutôt que de lâcher des mots par simple défoulement. Pas question de parler si quelqu'un d'autre parle. Deuxièmement, il en va du statut de l'élève et du respect mutuel qui contribue activement à la définition de ce statut. Pas plus que l'on ne devrait couper la parole au maître, on ne devrait davantage interrompre un élève qui élabore sa pensée, quand bien même elle nous paraîtrait lente à émerger, incongrue ou incompréhensible : l'erreur ou l'incompréhension font partie intégrante du processus d'apprentissage, elles ne peuvent être un vecteur de dévalorisation de l'individu. D'autant plus que l'élève peut au cours de son intervention rectifier peu à peu son propos. A moins d'une longueur excessive ou d'une parole qui définitivement se perd dans sa propre confusion.
Demander à un élève d'écouter son voisin, c'est lui garantir en retour qu'il sera lui aussi écouté. En n'oubliant pas de surcroît que si le maître peut encore suivre le fil de ses idées lorsqu'il est interrompu par un élève, ce dernier aura plus de mal à garder sa concentration si quelqu'un d'autre parle. Cela est d'autant plus le cas pour l'élève timide ou brouillon. D'ailleurs, afin d'assurer une écoute plus grande ainsi que la manifestation de cette écoute, il est préférable de demander aux élèves de ne pas lever la main pendant qu'un camarade parle : cela équivaut à lui demander de s'activer ou se taire. De toute façon, on n'écoute pas mieux le bras levé dans les airs…
Troisièmement : habituer l'élève à articuler sa pensée propre, en percevoir les limites et prendre ainsi conscience de ses difficultés. Il est à ce propos une pratique courante de l'enseignant, au potentiel néfaste, qui consiste à régulièrement terminer lui-même les phrases de l'élève ou à reformuler ses propos de manière abusive. Certes il n'est pas toujours possible, selon le contexte, de prendre le temps de laisser chacun s'exprimer, à tel point que le réflexe naturel consiste à parler pour l'élève, à la place de l'élève, mais on percevra aisément les limites de ce type de comportement. Aussi est-il important de réserver certains moments de la vie de classe à cette « perte de temps », moments que nous nommons

discussion philosophique car nous accordons à l'élève le temps de penser sa propre pensée, défaillances, erreurs et incompréhensions comprises, puisqu'elles sont la réalité de sa pensée, réalité qu'il serait inopportun de gommer. D'autant plus que l'élève prend l'habitude de ce secours artificiel et non sollicité, par facilité. Ce qui n'empêche nullement l'enseignant, comme nous le verrons plus tard, d'aider activement un élève en lui proposant des idées qu'il n'arrive pas à articuler, mais il sera préférable que d'autres élèves jouent ce rôle.
Quatrièmement, l'intérêt de ce rituel du lever de main porte sur la capacité de l'élève à se distancier de lui-même, à se décaler dans le temps, à ne pas être dans l'impulsion et l'automatisme. Bien souvent, l'élève qui lâche des mots dès qu'il les « ressent », ne prend pas le temps de construire son discours, et souvent ne retient pas ce qu'il vient de dire : il suffira de lui demander de se répéter pour s'en apercevoir. Si ce n'est qu'il n'osera pas, par crainte, par timidité, assumer à nouveau cette parole aux oreilles de tous. Il est souvent coûteux de se répéter, car le doute et la honte s'imposent naturellement. Qui n'a jamais fait en classe l'expérience de l'élève qui, dans le brouhaha de la classe lance des idées, idées qu'il n'osera pas répéter une fois que tous écoutent attentivement ce qu'il a à dire.
Ce qui nous amène au cinquième point : la singularisation de la parole. Oser parler de manière singulière en tant qu'individu qui s'adresse à ses pairs, à l'ensemble de la « cité », avec toute la dimension de la prise de risque que cela implique. Il y a là une pratique qui n'est pas naturelle chez tout un chacun et qui exige un certain travail, une certaine expérience que l'enseignant se doit de favoriser. Au travers des formes, il ne s'agit de rien de moins que d'apprendre à assumer une singularité explicite et articulée, assumer la prise de pouvoir temporaire qu'elle représente, en prenant le risque de l'écoute, du regard des autres et de l'image de nous-même qu'ils nous renvoient. C'est prendre le risque d'exister ouvertement et pleinement face au monde.
La forme la plus simple de la demande de parole est celle couramment utilisée de la main ou du doigt levé. Mais il existe d'autres techniques pour inviter l'élève à se distancier de sa propre parole, pour lui apprendre à surseoir et temporiser, à retarder son geste en attendant une occasion favorable, à façonner au mieux son idée avant de l'exprimer, à sortir de l'immédiat et se décentrer pour prendre en compte le groupe tout en se séparant de lui. On peut utiliser un bâton de parole, voire un micro, qui circule dans le groupe, et nul ne peut parler sans le détenir. Ou bien celui qui vient de parler invite quelqu'un d'autre à prendre la parole en le désignant nommément. L'important, comme nous l'avons dit, est de redonner du sens au geste, comme moyen d'établir un rapport à la collectivité, pour lui rendre sa valeur symbolique, et extraire la règle de sa gangue réduite de simple autorité, afin de lui faire jouer pleinement son rôle éducatif.

4. Rester sur une idée

Cette règle est sans doute sur le plan cognitif une des plus fondamentales, qui exige de porter en permanence le regard sur un sujet donné, de rester et de se concentrer sur une idée précise, afin d'en discuter, de l'approfondir, de l'analyser, afin de l'illustrer et de la problématiser. Clef de tout exercice intellectuel, à la fois son fil d'Ariane et sa substance, le sujet, comme objet de réflexion, doit en permanence être présent à l'esprit de chacun. Ceci n'est pas toujours évident, dans la mesure où toute discussion, toute réflexion, attirera notre regard sur des pistes annexes, vers des connexions associatives, digressions plus ou moins légitimes et utiles, voire sur des enjeux de métaréflexion qu'il s'agira d'évaluer sans pour autant abandonner le sujet premier. Tâche d'autant plus ardue que nos exercices de discussion se réalisent à voix multiples et croisées, multiplicité et croisement dont l'entrelacs provoque d'innombrables occasions de dériver et de se perdre en voies parallèles, chemins broussailleux et impasses sans retour. L'écoute des autres, quand bien même nous la recommandons ou l'imposons comme règle, nous offre la permanente tentation d'oublier le sujet à traiter, pour ne plus que réagir et rebondir aux diverses paroles que nous entendons. Pour caractériser le problème général posé ici à la pensée, reprenons l'idée de Platon, qui nous enjoint de saisir simultanément le tout et la partie, chaque idée particulière prise isolément pouvant piéger la pensée dans une partialité inadéquate. Suivre un sujet implique donc des actes et des fonctionnalités parfois contradictoires. Voyons-en quelques-unes, avant de voir par la suite dans quelle mesure cette diversité conflictuelle participe à la construction de la pensée.

Tout d'abord, il s'agit de pouvoir contempler une idée, avant de tenter d'établir son utilité, et surtout avant de se demander si l'on est d'accord ou pas avec elle. Cette dernière réaction en particulier, souvent assimilable à un simple réflexe, incarne l'obstacle premier à la compréhension de bien des paroles et bien des textes. La prise de position, ou réaction, précédant généralement en rapidité opératoire la compréhension, cette dernière se trouve souvent faussée par la première. Suivre un sujet, c'est donc en tout premier lieu, selon l'injonction cartésienne, suspendre son jugement, retenir momentanément son approbation ou son refus, maintenir à l'écart la subjectivité, afin d'accueillir l'idée avec un esprit relativement ouvert. Aussi s'agit-il d'inviter les participants à éviter en un premier temps toute déclaration du type « Je suis d'accord avec cette phrase » ou « Cette idée est fausse » ou encore « Cette idée ne me plaît pas ». Car il s'agit avant tout de soupeser l'idée, de l'examiner, de la comprendre.

S'il s'agit d'une question, il est crucial de l'apprécier initialement en tant que question, sans la parasiter par l'automatisme d'une réponse. Gardons-nous de ce réflexe qui, comme tout autre réflexe de la pensée, relie deux concepts ou idées, les déplace ou les greffe l'un sur l'autre, voire les télescope, sans prendre le temps de les appréhender séparément et observer ce qu'ils contiennent en eux-mêmes. Répondre à une

question, c'est la réduire à presque rien, c'est lui enlever son potentiel interrogatif, c'est en fixer l'acception en un aboutissement unique, plutôt que d'envisager l'ampleur du problème posé et envisager le potentiel interrogatif de cette question. Puisqu'une question pose par définition un problème, puisqu'elle est un problème, pourquoi ne pas inviter le participant à contempler le problème, pour lui-même ? Moment esthétique, comme au musée, lorsqu'on se laisse interpeller par une œuvre, au lieu de se précipiter au pas de course sur la suivante, au lieu de regarder sa montre et se demander ce qu'il reste à voir pour terminer la visite.
Ce n'est pas qu'il soit interdit de répondre à la question, bien au contraire, et comme nous le verrons par la suite, pas plus qu'il n'est interdit d'objecter ou d'être d'accord avec une idée donnée, mais il nous paraît simplement utile de décomposer artificiellement le mouvement, afin d'en saisir les moments et de leur ôter leur caractère enchaînant, compulsif et systématique. Les compétences sont diverses, et puisqu'il s'agit d'un jeu, justifions cette exigence en expliquant que sa dynamique s'installe et se structure en des moments où les actions, les rôles et les fonctions diffèrent. La plupart des sports relèvent ainsi de stratégies diverses, et l'entraînement consiste pour partie à travailler séparément les dextérités, les subtilités et les techniques qui leur sont attachées.
Il nous est conseillé de prendre le temps, de contempler les idées, les idées étant à la fois l'objet et la finalité de notre exercice. Rappelons qu'à une certaine époque, avant que s'instaure le règne de l'utilité et de la subjectivité, il était hautement recommandé, en Grèce antique par exemple, de contempler les idées, en particulier celles qui nous semblaient en valoir la peine, celles qui justement édifiaient l'architecture de la pensée elle-même, par exemple les « grands » concepts, les transcendantaux, tels le vrai, le beau, et le bien. Le concept de transcendantal, comme Kant nous l'explique, renvoyant à ce qui conditionne et permet à la pensée de se constituer.

Mais la règle qui consiste à exiger de contempler les idées est difficile à mettre en place. Car si l'esprit des élèves est quelque peu rebelle à ce ralentissement du mouvement de l'esprit, qu'en est-il de l'enseignant ? Y arrive-t-il lui-même ? N'est-il pas habitué à vouloir faire avancer coûte que coûte la discussion ? Par souci d'efficacité. Par crainte d'ennuyer ou de brimer les élèves. Par incertitude quant à la valeur des idées en question. Parce qu'il attend des idées spécifiques qui seules l'intéressent. Par phobie du vide. Par simple impatience ou manière d'être. Poser la pensée, respirer, interrompre le processus qui se met en place, installer artificiellement des interstices dans la discussion, autant d'obstacles courants et compréhensibles qui retiennent l'enseignant. Pourtant, si l'on pense à tous ces enfants et adultes, qui vivent dans la fébrilité du monde, dans le zapping permanent et le souci de gagner du temps, si ce n'est à l'école que l'on apprend à prendre le temps de penser, à rendre leur valeur aux idées en soi, quand et par quel heureux ou miraculeux hasard l'apprendra-t-on ?

De manière plus active, rester sur une idée, c'est l'expliquer, sans commentaires annexes, c'est la reformuler, c'est demander de la rappeler en l'énonçant, c'est la répéter comme une sorte de mantra afin qu'elle pénètre l'esprit. Si un participant veut questionner une idée ou lui adresser une objection, demandons-lui d'abord de réitérer l'idée à laquelle il veut faire subir un sort. Si un participant veut répondre à une question, demandons-lui de redire la question à laquelle il prétend répondre. Surtout lorsqu'il a déjà répondu, et que l'on s'aperçoit au travers de sa réponse, que visiblement, il ne se souvient guère de ladite question. Si un auditeur croit avoir compris l'idée d'un camarade, demandons-lui de vérifier ce qu'il comprend auprès de l'auteur de l'idée, quitte à ce que celui-ci ne sache pas dire s'il s'est mal exprimé ou s'il n'a pas été écouté. Autrement dit, avant d'aller plus loin, vérifier si le point de départ ou d'ancrage est clair et présent. Ces simples demandes constituent souvent un exercice en soi, qui amènent chacun à prendre conscience des mauvaises habitudes que nous entretenons dans notre hygiène de pensée : nous voulons dire quelque chose, mais nous ignorons de quoi nous parlons, ce à quoi nous répondons.
N'oublions pas néanmoins que si le jeu consiste parfois à rester sur une idée pour prendre le temps de l'apprécier, il est aussi mouvement, puisqu'il invite le participant à traverser diverses étapes. Et c'est la capacité de suivre ces étapes, de répondre aux diverses exigences et de savoir changer de rôle, un rôle qui dès lors est mis à l'épreuve.

5. Réhabiliter le problème

Nous avons déjà évoqué le concept de problème, mais il nous semble devoir le reprendre comme un principe en soi, constitutif de l'exercice philosophique. Il s'agit de réhabiliter le problème, de le considérer comme partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, plutôt que comme un obstacle, regrettable entrave qu'il s'agirait d'éliminer coûte que coûte quand ce n'est pas de l'occulter. La difficulté repose 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 vive sera la réaction, que ce soit par la confrontation ou par l'absence.
Face à cela, à quoi sert-il de parler ? Dans tout dialogue, parler sert avant tout à problématiser, à varier les perspectives. Problématiser ne revient pas uniquement à inventer un problème, c'est aussi articuler un problème bien présent, articulation qui ne permet pas nécessairement de résoudre

le problème, mais au moins de l'identifier et de le traiter. Un problème n'a pas à être nécessairement résolu, bien qu'il puisse l'être. Un problème doit surtout être aperçu, être vu, être manipulé, devenir substantiel. En tant que pratique, 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 l'enseignant 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, évaluables ? Néanmoins, qu'en est-il de l'esprit, entre autres celui de la matière enseignée ? Certes l'esprit filtre à travers les diverses activités proposées, mais pourquoi faudrait-il l'abandonner à son triste 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. Rangement que l'élève en difficulté viendrait déranger.
Les difficultés de l'élève servent un but bien précis : repenser la matière enseignée, 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 de travailler l'esprit ? Esprit du sujet étudié et esprit du sujet pensant. 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.
Aussi s'agit-il, en tout premier lieu, de pouvoir dire : « J'éprouve une difficulté », « Cette tâche spécifique me pose problème », ce qui peut aussi s'articuler sous la forme de « Je ne sais pas », « Je ne peux pas répondre », ou simplement « Je ne comprends pas ». Ces mots, qui par leur absence relative de contenu ou de réponse peuvent paraître ne rien

signifier et ne rien apporter à la discussion, ce simple aveu d'une difficulté, qui peut le laisser assimiler à un échappatoire ou à une forme rituelle, de politesse ou autre, sont au contraire lourds de conséquence. Déjà, ces mots posent de manière ouverte l'existence du problème, ce qui ouvre la porte à la suite des événements. En lui reconnaissant ce statut productif, on extrait le problème de sa gangue de culpabilité et de mauvaise conscience, qui en général interdit de parole celui qui souffre de l'opacité d'une connaissance ou d'une pratique. Ce « pénible » constat devient au contraire agent de réflexion. Car le problème de l'un devient le problème de tous, en premier lieu pour une bonne raison : il est évoqué. Ensuite, parce qu'il se peut fort bien que ce problème singulier soit aussi partagé par d'autres personnes qui, elles, n'ont pas su ou pas pu l'avouer ou le reconnaître. Mais il est aussi le problème de ceux qui pensent ne pas avoir de difficulté avec le problème en question, qui vont devoir vérifier publiquement leur capacité de le traiter. Car une fois que le problème de l'un devient le problème de tous, chacun est invité à s'en occuper par une phrase apparemment anodine prononcée par l'auteur du problème : « Je ne comprends pas et je demande de l'aide ». De là, ceux qui pensent être capables d'articuler ou traiter le problème s'en expliqueront, à tour de rôle ou par une quelconque procédure de sélection. Jusqu'à ce que celui qui avait exprimé une difficulté s'en satisfît ou en concluant après quelques essais infructueux à une impossibilité temporaire de résolution.

Certes ce processus est lent, qui oblige à piétiner sur un aspect spécifique et réduit du cheminement, peut-être même un aspect annexe, mais il n'est pas question de faire « comme si », de passer outre comme si de rien n'était en dépit du « manque de temps ». Et si on laisse le moindrement filtrer ou s'exprimer l'impression que le problème à traiter empêche la procédure « d'avancer », autrement dit laisser entendre qu'il y a mieux à faire, alors tout le travail de réhabilitation du problème et de l'aveu d'ignorance sera réduit à néant. Ce qui ne signifie pas qu'il ne faille non plus s'embourber pendant toute une séance dans une seule et unique difficulté ; une procédure « garde-fou », telle celle qui propose de limiter toute tentative de résolution d'un problème à trois essais consécutifs, permet de s'extraire d'une affaire épineuse sans l'avoir pour autant ignorée.

Ainsi il n'y aurait pas d'un côté les problèmes dignes de ce nom, bien intellectualisés, baptisés du pompeux nom de problématique, et de l'autre les « bêtes » problèmes, ceux qui émanent du manque, de l'ignorance et de l'incompréhension. Une telle distinction encouragerait la négation de la dimension réelle, profonde et existentielle du problème, inavouable, pour ne plus exprimer que les problèmes qui résulteraient des élucubrations des esprits subtils. L'enseignant lui-même n'oserait plus avoir de problèmes, même inavoués, et pourquoi se lancerait-il alors dans des procédures risquées, dont il ne peut prévoir ni les embûches, ni l'aboutissement de l'exercice ? Un exercice comme celui de la réflexion en commun, pris dans toute sa rigueur, impose à chacun une certaine humilité minimale, et en tout cas une capacité d'admettre ouvertement la

difficulté et l'erreur, un refus de la toute-puissance, et une acceptation de la dépendance sur autrui. Ainsi pourront vivre les idées.

6. Articuler des choix

Comme nous l'avons en partie expliqué, l'atelier démarre d'emblée par une prise de risque, de la part de l'élève et de la part de l'animateur, prise de risque du choix et du jugement, qui se prolonge tout au long de l'exercice. En réfléchissant sur ses choix, en les articulant, tout en sachant qu'il devra les argumenter, voire les justifier, afin d'en approfondir la teneur et d'en vérifier le contenu, l'élève prend un risque qu'il ne faut pas sous-estimer. Périodiquement, certains n'y arriveront d'ailleurs pas. Risque d'exprimer ce qu'il pense, risque de parler devant les camarades, risque de parler devant l'enseignant, risque de ne pas pouvoir justifier ses choix, crainte de « mal faire », etc. Pour l'enseignant, la prise de risque est d'entendre des choix et des arguments qui pourront lui sembler aberrants, inquiétants, voire faux. Sans pour autant manifester sa désapprobation ou son inquiétude. Tout en continuant la procédure de questionnement, à cet élève ou à un autre. Certains enseignants avouent en outre leur impatience face à ce genre de situation, révélatrice d'une certaine inquiétude : ils préfèrent « rectifier ».
En général, l'atelier commence par une question. Une question qui incite à penser, à juger, qui ne fait pas tant appel à des connaissances spécifiques autorisant une autorité quelconque à valider ou invalider la réponse comme étant bonne ou mauvaise, vraie ou fausse. Il s'agit de produire une pensée, et non de fournir la bonne ou la vraie réponse : on lui demande simplement d'être claire et pertinente. Exigence qui peut surprendre l'élève, peu habitué à ce type de demande. Car si l'exigence de vérité n'est pas au rendez-vous, il en est d'autres qui ne sont pas moins exigeantes. La réponse répond-elle à la question ? L'esquive-t-elle ? Répond-elle à une autre question ? La réponse est-elle claire ? Est-elle un minimum justifiée par un argument ? Déjà, il s'agit nécessairement de produire des phrases, plutôt que de manifester un simple assentiment ou articuler un mot isolé. Il s'agit de construire la pensée, et non de vérifier l'apprentissage d'une leçon.
L'incertitude face à l'absence de validation immédiate et assurée gênera d'ailleurs souvent les élèves les plus « scolaires ». Ils auront l'impression d'être livrés au néant. Ils demanderont et redemanderont ce qu'il faut faire, incrédules, ayant du mal à croire qu'on réclame d'eux uniquement de penser, sans attendus de réponses spécifiques, validées d'avance. Lorsqu'il s'agit d'une discussion avec l'ensemble de la classe, ces élèves appliqués et studieux se sentiront abandonnés par le maître, trahison les privant d'une présence sécurisante, de la garantie habituelle et réconfortante d'un jugement certifié conforme. Même les « cancres » seront inquiétés par ce type de procédure, qui les soustrait eux aussi à la spécificité de leur statut, volontaire ou non, dans lequel ils se sont installés. Car c'est au jugement de l'ensemble de la classe que doit se mesurer chaque élève, un jugement mouvant et inattendu, imprévisible et

déstabilisant, auquel il est demandé de se confronter. Confrontation autrement plus périlleuse que celle de la quasi-incontestable autorité du maître, même si la parole revêt une apparence plus libre et spontanée. Ainsi, ce qui pouvait paraître apparemment trop facile s'avère au contraire ardu, très ardu pour certains.
Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, afin de dédramatiser la prise de risque auprès des élèves, l'exercice est souvent présenté comme un jeu, comparable à un autre, et l'aspect ludique doit être périodiquement rappelé, en alternance avec des moments plus sérieux. Pour les enfants qui ont du mal à exprimer leur opinion, il s'agit d'être patient, de recourir à eux de temps à autre afin qu'ils ne se sentent pas exclus, quand bien même ils ne réussissent pas à verbaliser aisément, ou même très peu, et à rassurer les timides en leur proposant de parler plus tard s'ils se sentent coincés. L'enseignant doit ainsi veiller à ce que tous puissent s'exprimer un minimum, en s'assurant que les plus loquaces n'écrasent pas les autres, danger récurrent de toute discussion. D'autant plus que ceux qui produisent de l'oral de manière plus laborieuse ne sont pas nécessairement les moins intéressants et les moins profonds.
Répondre à des questions de connaissance présuppose un apprentissage spécifique : une leçon apprise, des éléments d'information retenus. Articuler une pensée implique la totalité de l'être. C'est en ce sens que le discours ne renvoie plus à de simples enjeux de savoir théorique et formel, mais à un savoir-faire, voire à un savoir être, à la capacité de déterminer un positionnement existentiel. Car c'est la pensée toute entière qui est convoquée lorsqu'il s'agit de faire un choix. De là l'intérêt de se risquer à l'articulation d'un choix, conçu comme acte inaugural de la pensée. Reste ensuite à justifier la proposition initiale en mobilisant les connaissances acquises, en élaborant les arguments et les raisonnements possibles, en tentant de répondre en un second temps aux questions et aux objections. Quitte à revenir sur son jugement initial, décision on ne peut plus fondamentale, car elle manifeste une certaine liberté de pensée et un rapport honnête et courageux aux autres, ainsi qu'à ce que l'on peut nommer une quête ou un souci de vérité.
Dernier point important au sujet du jugement : il correspond à une réalité existentielle dans la mesure où les connaissances sont généralement ce qui nous permet d'effectuer des choix, jour après jour. Une telle pratique permet donc de rendre sa réalité usuelle à l'enseignement, puisqu'il ne renvoie plus uniquement à la classe, aux bonnes et mauvaises notes et à la succession prévisible des années, mais à ce qui constitue le rapport entre un sujet et le monde qui l'entoure, le monde qu'il habite. Il s'agit donc de travailler au corps la tendance schizophrénique de la double vie, du double langage, entre l'école et la rue, entre les livres et la maison, entre la classe et la cour de récréation, hiatus qui affaiblit énormément - quand il ne mine pas carrément - le travail de l'enseignant et le processus d'éducation auquel est censé participer l'enfant. Ainsi, au cours de l'exercice philosophique, l'élève sera amené à effectuer des choix pour répondre aux questions, à analyser ses propres choix et ceux de ses camarades, à justifier ces choix, à déterminer le degré de validité des

arguments invoqués, et même à poser des jugements sur les comportements qui président aux discours, aux réactions et aux réponses de chacun. Autant de décisions cruciales qui se doivent d'être lentement construites et examinées, car non seulement elles ne sont pas annexes au fonctionnement quotidien, mais elles en forment la substance et le creuset. Et s'il s'agit de réfléchir, discuter et travailler plus directement la matière spécifiquement scolaire, l'appropriation de cette matière en sera facilitée, puisque l'élève sera invité à la mettre en œuvre, à la rendre opératoire, à prendre position par rapport à elle, pratique qui interdit une sorte d'extériorité formelle au travail de classe. Nul ne peut dès lors se cantonner à une position extérieure, puisque la règle du jeu pose comme préalable de se situer par rapport à la matière étudiée. La vie est rendue à la matière, la matière est rendue à la vie.

7. Questionner, argumenter, approfondir

S'il est un principe fondamental qu'il s'agit d'inculquer dans notre affaire, c'est le réflexe du questionnement, questionner l'autre et se questionner soi-même, questionner tout ce qui est énoncé. Or il est un accès privilégié au questionnement : le « pourquoi ? », élément dynamique et déclencheur, fondateur de la pensée et du discours, qui procurera à la pensée et au discours sa substance, en lui demandant de s'étayer et de s'approfondir. Le « pourquoi ? », auquel fait écho un « parce que », répond à divers types de demande : « Qu'est-ce qui nous fait dire cela ? », « De quel droit dit-on cela ? », « Comment expliquer qu'il en soit ainsi ? », « Dans quel but dit-on cela ? », « Que signifie ce que l'on dit ? », « Qu'implique ce que l'on dit ? ». Sont interrogés à la fois le sens des paroles, la raison d'être de leur objet, la légitimité de leur auteur, etc. Ce processus multiforme déclenché par un puissant adverbe interrogatif invite à extraire le discours de sa plate et immédiate évidence, afin d'en démêler les arcanes, d'en éclairer la genèse, d'en entrevoir les implications et les conséquences. « Mot magique » dirons-nous avec les plus jeunes, afin de leur laisser entrevoir la force et les innombrables possibilités du questionnement contenu au sein du « pourquoi ? ». S'il est un terme qui permet de montrer le pouvoir des mots, c'est celui-là qui, lancé à un interlocuteur, le laisse souvent embarrassé, alors que l'auteur du discours doit simplement rendre compte un minimum de ses propres paroles.
Les élèves saisissent bien la portée du « pourquoi ? », car une fois initiés à ce terme, lorsqu'ils doivent poser une question, ils s'empressent de l'utiliser à répétition, si ce n'est à tort et à travers, comme solution de facilité : « Pourquoi as-tu dit ça ? ». Car si « Combien ? », « Quand ? », « Comment ? », « Où ? », « Qui ? », « Quel ? », « Que ? » ou « Est-ce que ? » requièrent pour leur utilisation la compréhension de circonstances spécifiques et l'élaboration d'une phrase appropriée, le « Pourquoi ? » peut toujours être casé de manière simple, sans gros effort de l'imagination. À tel point qu'il sera parfois utile d'en suspendre momentanément l'utilisation, dans le cas d'une systématisation abusive

qui semble gêner la progression du travail. Car si la question est facile à poser, il est d'autant plus difficile d'y répondre ; or celui qui questionne se doit aussi de réaliser un véritable travail, permettant de faire émerger de nouvelles idées, en posant des problèmes spécifiques à l'interlocuteur, et non en trouvant un « truc » qui peut être casé à tout propos.
Le questionnement impose donc à l'élève de justifier ses propos, de fournir des arguments, des preuves, des raisonnements, autant de nouvelles propositions qui devraient en principe soutenir les propositions initiales et en approfondir la teneur. Dans cette perspective, sont tenus en échec un certain nombre de type d'arguments classiques qui, s'ils ne sont pas prononcés ouvertement, font pourtant office de loi, surtout en classe : l'argument d'autorité par exemple. Car dans l'exercice philosophique, il n'est plus question de se référer au maître, aux parents ou à un livre quelconque pour établir la valeur d'une idée. Non pas que ces sources « premières » de la connaissance soient invalidées d'office, loin de là - il serait d'ailleurs difficile et vain de prétendre s'en abstraire -, mais elles trouveront leur place uniquement dans le cadre d'une construction intellectuelle, c'est-à-dire dans un agencement de propositions établies par l'élève. En ce sens, ce dernier devient l'auteur de son propre discours, même si l'empreinte d'une certaine influence peut se faire sentir de manière évidente.
Le processus dans lequel est engagé chaque participant à travers ce questionnement est nommé, chez Platon, principe anagogique. Il s'agit de retracer en amont l'origine d'une pensée particulière, afin d'en vérifier la teneur, car c'est en cette origine que se retrouve le véritable sens d'une idée, et non en son apparente évidence. De plus, le processus de remontée dans l'être de l'idée rend à la pensée sa vigueur, ce qui permet de passer du stade de l'opinion à celui de l'idée. En effet, la distinction entre l'opinion et l'idée se résume au travail qui l'engendre et l'entoure. Une même proposition peut donc être considérée opinion ou idée selon le mode de lecture ou d'analyse utilisé, selon le degré d'intensité de l'interprétation. Enfin, cette enquête sur la causalité d'une idée fournit aussi dans le temps un certain nombre d'idées annexes, corrélats de l'idée initiale, qui éclairent cette dernière. Certaines contradictions ou incohérences émergent, qui s'offrent à l'étude et à la critique. Cette confrontation entre les différentes perspectives devient ainsi l'occasion, à travers un effort de cohérence que l'on peut assimiler à un souci de vérité, d'identifier et de retravailler divers postulats jusque-là restés inconscients dans l'esprit de leur auteur. Confronté à une multiplicité de propositions, l'intellect se doit d'en découvrir l'unité fondatrice et causale, où tout au moins d'en comprendre les contradictions.
Ainsi, le travail qui consistait en premier temps à fournir des arguments pour répondre à des questions quant à la justification d'un propos initial, se transforme rapidement en un travail d'approfondissement. L'argumentation pouvant pratiquement se réduire à un simple prétexte, celui d'une exploration ou d'un examen plus fouillé. Ce qui nous autorise à évaluer la légitimité d'une idée non par quelque canon établi *a priori*, ou par appartenance à un texte officiel, mais grâce au rapport qu'une idée

spécifique entretient avec son environnement intellectuel. Mais pour réaliser un tel projet, il est nécessaire d'apprendre à poser des questions, exercice qui constitue un art en soi. Car si certaines questions, percutantes, facilitent le travail et donnent lieu à un approfondissement, d'autres au contraire trouvent porte close ou n'invitent nullement à la production de concepts.
Le travail du questionnement oscille entre deux écueils. D'une part la question qui ressemble à un cours, difficile à comprendre, avec un long préambule qui souvent contient déjà les réponses attendues : celles qui laissent l'interlocuteur sur le carreau, soit par incompréhension, soit parce qu'il sent bien que l'on n'attend de lui rien d'autre qu'un acquiescement. D'autre part la question vague qui ne demande rien de spécifique : le « Dis m'en plus » ou le « Peux-tu mieux développer ? » peu inspirant qui n'invite à rien. Sur cet aspect du travail, davantage encore que sur d'autres aspects, l'enseignant apprendra des élèves, c'est-à-dire de la multiplicité, car il est difficile de prévoir quel genre de question opèrera plus qu'une autre dans un cas particulier : c'est uniquement grâce à l'expérience, « sur le tas », que cette pratique s'améliorera. Car s'il est plus facilement possible pour l'enseignant d'entrevoir un point aveugle ou une contradiction dans une parole donnée, ce n'est pas pour autant qu'il trouvera les mots qui feront mouche chez l'interlocuteur, lui faisant prendre conscience du problème interne que couve son discours. C'est pourquoi toute la classe est invitée à se pencher sur les propositions d'un « auteur », car chacun doit réaliser que ce n'est pas tant de donner « sa » réponse qui représente le véritable travail, que de forger les questions appropriées. D'autant plus qu'une vraie question exige de ne pas mettre de l'avant ses propres idées, ce qui implique un redoublement du travail : prendre conscience des idées que l'on véhicule, et réussir à taire ses propres concepts et convictions, les mettre de côté pour s'adresser à quelqu'un afin de savoir ce qu'il pense, sans chercher à lui communiquer la « bonne pensée » ou à induire un contenu. Critique interne, nous dit Hegel, qui interroge de l'intérieur une thèse, à distinguer de la critique externe, qui consiste à avancer arguments et concepts servant à objecter. Questionner, c'est faire accoucher, ce qui signifie que les idées doivent émerger chez celui qui est interrogé, et non être fournies clés en main par le questionneur. Questionner, c'est créer un interstice de respiration et non boucher un trou.

8. Singularité du discours

La singularité du discours présuppose une sorte d'originalité, qui en constitue la spécificité. Pourtant, on pourrait difficilement affirmer que tout ce que l'on entend dans une discussion de classe possède une telle caractéristique d'originalité. Aussi sans exclure le côté parfois inattendu de certaines réponses, pour le moins surprenantes, proposons l'hypothèse que la forme première de la singularité est plutôt celle de l'engagement. S'engager sur une idée, prendre des options sur une idée, c'est la rendre singulière, ou personnelle, par un phénomène d'appropriation. Ainsi,

régulièrement, au cours de l'exercice, l'élève devra prendre parti, que ce soit par la production d'une idée ou par son rapport aux idées des autres. Pas uniquement sur le fait d'être d'accord ou non, mais aussi sur la nature même du discours proposé, sa cohérence, sa logique ou sa justesse, le sien ou celui d'un autre. Parti pris qui, comme on l'a vu, devra dans la mesure du possible pouvoir être expliqué, argumenté, justifié, etc.
L'idée de déterminer sa position par rapport à une question donnée, quel qu'en soit le degré d'abstraction, implique un acte de réflexion, une prise de conscience, qui demande aux élèves un effort, à certains plus qu'à d'autres. Car il devient nécessaire de se poser consciemment la question du choix personnel, ce qui dans les petites classes n'est pas nécessairement un acquis. Pour que cet acte s'effectue, il s'agit tout d'abord ne pas tomber dans un premier piège : le réflexe de la répétition, très courant en ces âges. Dire comme les autres, fussent-ils les élèves ou le maître, c'est la tentation et la solution de facilité, le réflexe fusionnel si commun chez les enfants. Fusion avec le groupe, parce que cela fait moins peur, parce qu'on se sent moins seul ou parce qu'il faut faire comme les autres. Fusion avec le maître, parce qu'il est un adulte, parce qu'il est celui qui sait, parce qu'il doit avoir raison. Plus tard, cela se transformera en une crainte de l'erreur, la « première erreur » selon Hegel.
Pour cette raison, au cours de notre exercice, il est crucial que l'enseignant ne manifeste ni accord ni désaccord, tout au moins sur le contenu, et même sur la forme, ce qui ne l'empêchera nullement de revenir en d'autres moments sur un problème soulevé qu'il lui semble devoir traiter lui-même. Quant au rapport entre pairs, afin d'assurer qu'il n'y ait pas de répétition mécanique, une des règles du jeu consiste à interdire de redire ce qui a déjà été dit par quelqu'un d'autre, ou par soi-même, au risque d'un symbolique « rejet » ou d'une élimination momentanée. On observe parfois certains élèves qui proposent différentes formulations d'une même réponse afin de reprendre une idée déjà exprimée sans pour autant être sanctionnés par la règle du jeu qui interdit la répétition, ce qui en soi est un mécanisme intéressant. Car il s'agira pour tous de se demander si cette « nouvelle » réponse est identique ou non à la précédente, ou si elle a produit une quelconque nouveauté conceptuelle. Le maître de séance pourra à tout moment demander à la classe : « Est-ce que quelqu'un a déjà dit cela ? ». Et pour que la proposition puisse être refusée, il faudra pour commencer qu'au moins un élève reconnaisse qu'il s'agit d'une réponse identique à celle de quelqu'un d'autre : il devra expliquer en quoi ces réponses sont semblables et de préférence nommer l'auteur de la réponse initiale. En cas de doute ou de dissension, l'animateur pourra proposer une discussion et provoquer un vote sur la question, vote au cours duquel chacun devra trancher le litige.
Ne pas répéter. Assurer qu'une réponse répond à la question. Déterminer si la question est une question, si elle porte bien sur l'objet qu'elle est censée questionner. Déceler les incohérences d'une proposition. Diverses règles parmi d'autres, autant d'exigences diverses qui invitent chacun à arbitrer la discussion en usant de son jugement. Un tel fonctionnement

présente l'avantage suivant : il oblige chacun à écouter et à se rappeler ce que disent les autres, puisque à tout moment l'élève peut être sollicité afin d'évaluer la légitimité de ce qui a été dit. Toute analyse, toute lecture particulière et personnelle des idées évoquées pourra infléchir la discussion dans un sens ou dans un autre, puisque les discours s'élaborent en réciprocité et ne sont pas imperméables les uns des autres : ils se valident ou s'invalident mutuellement, ils s'approfondissent ou se problématisent entre eux. Ce qui nous conduit à un autre aspect de la singularisation : le principe de responsabilité, sous-jacent à l'exercice.

Certes, toute discussion implique un certain sens de responsabilité, ne serait-ce que par rapport aux idées que l'on émet soi-même. Mais dans la mesure où nous interdisons de sauter du coq à l'âne, où nous empêchons de passer d'une idée à une autre au gré des inspirations individuelles sans établir de lien, du fait que le groupe entier reste sur une idée donnée avant de passer à une autre, afin de la travailler, chacun devient implicitement responsable des idées des autres. Que ce soit en la questionnant, afin de lui faire dire ce qu'elle n'a pas encore dit, en posant sur elle des jugements de forme, ou en provoquant des problèmes de fond, on prend une lourde responsabilité, vis-à-vis de l'auteur de l'idée et de la classe tout entière. Le fait de se décentrer, afin de s'occuper en priorité des idées du voisin, offre de manière paradoxale un degré accru de singularisation, au travers de la prise de responsabilité. Se distancier de soi-même signifie en effet devenir responsable, puisque l'on est plus que jamais à l'écoute des autres, puisque l'on répond aux autres. Néanmoins, on perçoit une fracture au sein de cette responsabilité : la tension entre soi et autrui, entre le singulier et le collectif.

Autre aspect crucial du caractère singulier de l'idée : la justification ou l'explication. Car si une idée donnée peut avoir un sens commun et obvie, voire une signification apparemment objective, elle peut aussi trouver dans l'esprit et les mots de son auteur ou de son interprète un contenu très particulier. Aussi incongru que soit ce dernier, il ne sera pas question de l'écarter d'un simple revers de main. D'autant plus que certaines propositions apparemment absurdes, ou dotées de tournures étranges, prendront réellement corps de manière inopinée après quelque explication ou modification. Des mots spécifiques connaîtront aussi une telle dérive, utilisés en des acceptions étranges, quand ils ne s'installeront pas, à l'occasion, carrément dans le contresens par rapport à leur définition classique. Dans ces divers cas de figure, que ce soit paralogisme, incompréhension ou inadéquation, le rôle de l'enseignant ne sera pas de « rectifier » des propos qui ne lui appartiennent pas, mais de faire confiance à l'auteur et au groupe, quitte à attirer l'attention de tous et solliciter leur avis sur un point particulier ou un autre, en évitant, bien sûr, de projeter une quelconque « bonne » pensée téléguidée. Il fera confiance au groupe, et il s'apercevra que bon nombre « d'erreurs de tir » se rectifieront d'elles-mêmes, procédure plus gratifiante, pédagogique et cohérente que s'il corrigeait lui-même, bien que nettement plus lente.

D'ailleurs, nul ne pourra sans son accord modifier le moindrement la proposition d'un autre participant. Déjà parce que toute proposition ou

idée inscrite au tableau est signée, ce qui singularise d'office la pensée. Le « on » n'a pas ici droit de cité. Toute suggestion de modification ou d'explication par un camarade devra donc être acceptée par l'auteur pour pouvoir être inscrite au tableau. Mais le groupe peut sanctionner globalement par le biais d'un vote majoritaire une proposition qui lui paraît inadéquate : par exemple une proposition qui est hors sujet, contradictoire ou confuse. C'est d'ailleurs le seul rôle imparti au groupe en tant que groupe : faire office de jury, afin d'approuver ou de sanctionner une hypothèse ou une analyse, puisque l'animateur de la discussion n'a pas ce droit. Il sera toutefois utile de spécifier que cette fonction d'arbitrage est d'ordre purement pragmatique, en expliquant que le groupe peut tout à fait se tromper, dans la mesure où une personne seule peut avoir raison contre tous. Mais avouons qu'en classe, en général, le groupe reste, dans ses jugements, relativement pertinent, suffisamment en tout cas pour permettre de l'utiliser comme référent, ne serait-ce que pour des raisons pratiques. Restons toutefois ouvert à des revirements de situation significatifs, et pour cela il est conseillé de barrer les propositions refusées plutôt que de les effacer.

9. Le lien substantiel

Nous reprenons à notre compte cette expression de Leibniz, car elle spécifie pour nous de manière précise ce qui distingue la discussion « ordinaire » de la discussion philosophique. Pour cet auteur, la réalité ou substance des choses ne réside pas tant dans leur être distinct que dans leur rapport à ce qu'elles ne sont pas. Ce qui distingue une entité fait plutôt appel à définition, analyse relativement statique d'un objet figé et isolé, tandis que saisir une entité dans son rapport à une ou plusieurs autres invite à la problématisation, posture intellectuelle plus vivante et dynamique. Non que la définition soit exclue, mais parce qu'elle se voit subordonnée à un ensemble de situations dont le caractère mouvant modifie et travaille au corps le sens qui ne peut plus être défini a priori. Le travail de la pensée consiste dès lors à éprouver la résistance d'une idée ou d'un concept en les frottant à ce qui leur paraît en un premier temps étranger, révélant ainsi les limites constitutives de leur être. Pour être cohérent avec nous-même, proposons le principe que le rapport entre discussion « ordinaire » et discussion « philosophique » consiste justement en l'explicitation du rapport, rapport constitutif et déterminant, car l'explicitation du rapport modifie en les éclairant et donc en les modifiant les éléments mêmes du rapport.
Pour être plus concret et visible, prenons le premier degré de ce rapport, tel que nous l'intégrons à notre pratique : la reformulation, utilisée comme outil de vérification de l'écoute. Comment pourrions-nous prétendre mener une quelconque discussion, et *a fortiori* une discussion philosophique, si les interlocuteurs ne s'écoutent guère ? D'autant plus qu'une des caractéristiques de l'échange philosophique pourrait consister en la contiguïté et le rapprochement entre les arguments afin de faire

émerger les éléments essentiels de l'architectonique. « Enlève ta chemise, et viens pour le corps à corps ! » enjoint Platon. Non pas un corps à corps destiné à savoir qui l'emportera, mais dans le but de mettre à l'épreuve les idées et les rapports qu'elles entretiennent en elles-mêmes et entre elles. Ce n'est jamais la présence des mots ou leur existence que l'on peut contester, mais uniquement leur utilisation ou leur fonction, c'est-à-dire le lien occasionnel qu'ils conservent avec d'autres mots, et la finalité à laquelle ils sont théoriquement assujettis.
La reformulation, qui renvoie à l'agrément des parties en présence quant à l'objet de leur discussion ou à la nature de leurs différences, condition d'une discussion réelle, paraît ainsi représenter la première étape du « lien » que nous tentons d'établir comme principe. Lien à la fois intellectuel, comme nous venons de le définir, mais aussi lien psychologique : instaurer un minimum d'empathie avec l'interlocuteur. En effet, reformuler posément, en sollicitant l'accord du partenaire sur le résumé de ses propos, exige de ne pas interpréter de manière réductionniste, empêche de caricaturer, et oblige surtout à bien distinguer la compréhension des arguments entendus et les diverses nuances, rectifications ou objections qui surgissent et que l'on s'apprête à avancer en réaction à ce qui a été entendu. Quant à celui qui entend sa parole reformulée, un tel exercice le contraint à entendre ce qui est entendu par son auditeur, expérience qui en soi n'est pas évidente, car entendre nos propres idées ou mots prononcés par une bouche autre que la nôtre peut représenter en soi une expérience assez douloureuse. Ne serait-ce que parce que cela nous force à repenser nos propos, de manière plus distante, avec toute la dimension critique que ce dédoublement infère. Bien souvent nous ressentirons une certaine irritation envers celui qui fait ainsi office de miroir, qui avive ainsi notre anxiété. D'autre part, notre auditeur n'est pas une machine à enregistrer : il traduit avec les mots qui lui sont propres, il résume comme il peut. Il nous faut alors savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, faire le deuil de « l'ampleur » de notre pensée et de tout ce que nous voudrions dire ou ajouter, pour être capable d'admettre que ces paroles étrangères correspondent bien aux nôtres. Un tel jugement est délicat, qui doit évaluer l'adéquation entre deux formulations : sans une certaine liberté de pensée accompagnée de rigueur, elle devient impossible. Si l'on joue le jeu, la reformulation permettra toutefois de mieux entrevoir ce que contiennent nos idées, d'en percevoir les faiblesses et les limites.
Le lien substantiel, nous le voyons déjà, est aussi l'unité d'un discours, unité transcendante, pas nécessairement exprimée, qui contient de manière condensée le contenu, abrégé ou intention de notre pensée, proposition réduite dont la forme et le fond souvent nous échappent. Une fois formulée, cette unité sous-jacente peut même nous surprendre ou nous insupporter. Elle est le principe unificateur ou générateur de nos exemples, cause antécédente du fameux « c'est comme quand… » si populaire chez les enfants, et les adultes. L'établissement explicite de ce lien requiert de réquisitionner des mots-clefs, ou concepts, termes choisis qui rendent opératoire le discours en extrayant l'intimité du sens. Pour ce

faire, il devient nécessaire de travailler l'art de la bréviloquence. Ainsi il pourra être demandé à un orateur de forger une proposition simple, phrase unique qui lui semble capturer l'essentiel de ce qu'il tente de signifier à travers une multiplicité de phrases dont l'enchevêtrement a souvent pour rôle premier d'obscurcir le sens plutôt que de le rendre manifeste. C'est cette phrase qui sera notée au tableau, pour servir de témoin exclusif d'une pensée donnée. Néanmoins ne soyons pas étonnés si un élève ne réussit pas à relever ce défi, et s'il lui faut solliciter l'aide de ses camarades pour accomplir sa tâche. Périodiquement, il sera nécessaire de transformer quelques aspects cruciaux de la parole initiale pour réussir ce pari : à partir du moment où notre discours s'explicite, nous nous voyons souvent obligés d'en modifier les termes.
Le lien substantiel est donc l'unité d'un discours, mais il est aussi l'unité de deux ou plusieurs discours : la condition de possibilité du dialogue. Bien entendu, dans la mesure où des paroles proviennent d'origines différentes, on peut s'attendre à ce qu'elles comportent une dimension contradictoire ou conflictuelle. Contrairement à une parole unique qui doit s'astreindre à un souci de cohérence, la multiplicité des auteurs n'oblige en rien à un quelconque consensus. Toutefois, l'exigence de la discussion implique tout de même une unité : celle de l'objet. Il s'agit donc en premier lieu d'identifier, en dépit de la variété des formes d'expression, des angles d'attaques du propos ou de la diversité des perspectives, quelque communauté de sens sans laquelle nous nous retrouvons engoncés dans l'absurdité, le solipsisme et le dialogue de sourds. En même temps que cette communauté d'objet, et grâce à elle, nous découvrirons les différences conceptuelles, accompagnées des visions du monde qui les sous-tendent, différences qui nous permettront d'estimer et prononcer les enjeux de la discussion. « Dialectique du même et de l'autre », propose Platon : en quoi l'objet de la discussion est-il même et autre ? La phrase simple, proposition unique qui nous semble toujours si nécessaire prendra naturellement la forme d'une problématique. Proposition qui pose un problème sous la forme d'une question, d'une contradiction ou d'un paradoxe. Nous retrouvons ici la même demande : l'art de la bréviloquence. Mais souvent, afin de placer en regard deux propositions, il nous faut découvrir une ou des antinomies dont les termes ne sont nullement exprimés, de manière consciente, dans les propositions initiales. De la même manière où nous devions creuser un discours unique pour en saisir le sens et l'intention, en produisant de nouveaux concepts et une proposition simple, un certain travail d'approfondissement doit être effectué pour capturer et montrer de manière visible ce qui oppose deux discours. De manière surprenante, nous découvrirons alors périodiquement que des propos qui se réputés contradictoires ne le sont guère, qui se paraphrasent allègrement, arguant exclusivement sur quelque point de sémantique ou autre subtilité peu substantielle, tandis que ceux qui prétendent « aller dans le même sens » entretiennent une illusion fusionnelle dépourvue de toute justification.

10. Penser la pensée

Dans la *Critique de la raison pure*, Kant distingue deux types de concepts : les concepts empiriques, tirés de l'expérience, et les concepts purs, produits dérivés de la raison. Ainsi le concept « homme » provient pour bonne partie de l'expérience, mais celui de « contradiction » est engendré par la raison. Car si je peux percevoir par les organes des sens des hommes concrets, je ne peux pas percevoir de contradictions par ces mêmes organes, ce dernier concept renvoyant uniquement à un problème d'intelligible et non de sensible, donc à un travail d'analyse et de synthèse. Or il nous semble que le travail philosophique doit tendre à la production de concepts, certes empiriques, mais aussi purs concepts de raison. Processus d'abstraction que nous avons déjà traité. Mais nous souhaitons revenir sur la production de ces concepts purs à travers lesquels se forge une pensée consciente d'elle-même et de son fonctionnement. Une pensée qui peut et doit périodiquement s'abstraire d'elle-même pour s'engager dans un processus de métaréflexion.
L'aspect le plus évident de ce processus existe très tôt sur le plan intuitif, en ce que nous nommerons intuition logique. Car si l'enfance se caractérise par une vision magique du monde, un monde où tout peut arriver sans que rien ne surprenne, petit à petit l'esprit s'initie à « l'ordre des choses ». Par un processus associatif, prélude au cheminement de la raison, des objets, des êtres et des phénomènes sont reliés ensemble. Divers liens sont établis, qui lentement deviendront la structuration de l'espace, du temps, de la causalité, de la logique, du langage, de l'existence, avec toutes les lourdeurs et les rigidités que cette vision figée du monde implique, certes, mais qui s'avèrent aussi la condition nécessaire à l'avènement de la raison. Raisonner consiste à connaître ou reconnaître la réalité des choses, à la comprendre et donc à prévoir, car si rien n'est prévisible, si rien n'est reconnaissable, notre raison devient caduque. Ce qui explique notre étonnement, lorsque qu'un événement dépasse les frontières de notre raison et de ses attendus. La transformation dont nous parlons est celle d'un esprit pour lequel tout est possible, qui peu à peu distingue le possible et l'impossible, ainsi que le compossible : ce qui est possible par rapport à une condition donnée, fondement même de la pensée logique : « si ceci, alors cela », ou bien « si d'une part ceci et d'autre part ceci, alors cela », base du très classique syllogisme.
L'exercice philosophique, par le biais de la discussion ou autre, consiste donc à inviter la raison à effectuer un double travail sur elle-même. D'une part, aller « au bout » de ses interrogations, de ses problèmes, de ses analyses. D'autre part, se voir fonctionner, repérer les mécanismes, à la fois ceux qui opèrent et produisent de la pensée, et ceux qui freinent, dévient ou interrompent le processus de réflexion. Ces deux aspects du travail se nourrissant mutuellement, puisque la perception des limites permet de saisir la nature précise d'un processus, et l'identification d'un processus permet de retravailler ou dépasser les limites. Ainsi le travail de métaréflexion permet à la pensée de progresser. Or c'est précisément le

problème qui est soulevé par les enseignants qui nous disent « Je ne sais pas quoi répondre aux questions des élèves » ou bien « Ça tourne en rond, je ne vois pas comment faire avancer la discussion » : comment faire progresser la pensée. La solution n'est ni de fournir des réponses toutes faites sur lesquelles les élèves se précipiteront, ni de simplement proposer une piste qui « sortira d'affaire » le groupe, mais d'inviter les uns et les autres à observer leur propre fonctionnement, leurs idées, leurs contradictions, leurs glissements de sens, etc., tout simplement par quelques petites règles méthodologiques qui spécifient le rôle et la finalité de chaque moment de réflexion.

Le premier aspect de ce processus consiste à être conscient de la nature de nos propos, comme de nos actes, et pour cela savoir catégoriser ces propos, savoir nommer la forme ou la finalité de notre parole. Sommes-nous en train de poser une question, de proposer une nouvelle idée, de répondre à une objection ou d'en fournir une, de démontrer ou de prouver une idée, d'argumenter ou de problématiser, de donner un exemple ou de conceptualiser une illustration, de rapporter des faits ou de les interpréter ? Il s'agit ici d'émerger du « Je veux dire quelque chose… Ça me fait penser à… Je voudrais ajouter… », ou le simple compulsif et récurrent « oui mais… ». Autant de souhaits exprimés de « commenter », « nuancer », « compléter », « rebondir », ou « préciser » qui, vérification faite, ne signifient pas grand-chose, sont très vagues ou restent très éloignés de ce qu'ils disent. Le type d'analyse que nous proposons renvoie en premier à l'intention de la prise de parole qu'il s'agit d'identifier, car pour son auteur, elle est souvent vécue et perçue exclusivement comme une « pulsion de parole », quelque chose qui nous vient à l'esprit et demande à sortir, le plus vite possible, opinions d'origine principalement associative, dont nous ignorons la nature et le rôle. Ignorance qui explique un certain nombre de difficultés d'articulation, de balbutiements, de ratures et de contradictions. Prendre conscience de ce que l'on veut dire, signifie aussi travailler et lisser cette parole en fonction d'une finalité ordonnatrice permettant de mieux structurer la pensée. Bien que lors des premières tentatives le fait de catégoriser ou définir semble rendre notre parole plus confuse encore. Faire et se voir faire, comme action simultanée, peut être pensé et subi initialement comme un facteur dédoublant, alourdissant la tâche, mais plus ou moins rapidement, au fur et à mesure que se développe la capacité d'être à la fois « dedans » et « dehors », ce processus facilite le travail de la pensée et de l'expression en clarifiant la compréhension.

Dire les mots, c'est penser, nous dit Hegel, affirmant qu'il serait illusoire de croire penser sans forger par des concepts cette pensée. L'intention, le ressenti, l'impression, l'intuition, autant de formes inadéquates, insuffisantes et trompeuses de la pensée, une pensée non consciente d'elle-même. Certes ce présupposé, comme tout présupposé, connaît ses limites, mais il connaît aussi son utilité. Savoir ce que l'on dit, c'est dire ce que l'on dit, c'est annoncer son intention, c'est définir la forme, c'est articuler la relation à ce qui a déjà été dit. Toutefois, comme pour l'ensemble de l'exercice, il ne s'agit pas ici de faire un travail de

vocabulaire, sur les termes « hypothèse », « objection », « abstrait », « essentiel » ou autres, bien que cela ne soit guère exclu, en un autre temps. Non pas savoir, mais savoir-faire ; non pas connaître, mais utiliser. Notre affaire est surtout que l'élève s'entraîne à penser sa pensée, c'est-à-dire à tenter de spécifier la nature de son discours. En un sens, peu importe les mots qu'il utilise, ceux qui seront les siens en un premier temps, approximatifs et inhabituels, ou ceux qu'il acquerra au cours de la pratique, plus précis ou plus conventionnels. L'important est surtout de desceller l'immédiateté qui le lie à sa parole, de creuser un interstice, d'installer une respiration, pour passer de l'implicite à l'explicite, afin que le sujet se détache de lui-même et que la pensée devienne un objet pour elle-même. Nos opinions sont des vérités, nous indique Pascal, à condition d'entendre ce qu'elles disent, et la vérité de nos opinions n'est pas toujours là où nous le pensons. Tentons alors de nous en rapprocher.

Chapitre XI

La consultation philosophique

Encore mal connu en France, le cabinet philosophique ou consultation philosophique est une activité qui s'exerce plus couramment par exemple en Hollande, en Espagne, en Italie ou aux Etats-Unis. Les méthodes varient énormément selon les praticiens qui les conçoivent et les appliquent. Dans le présent texte, nous abordons les conceptions et méthodes utilisées dans le travail que nous menons depuis plusieurs années en ce domaine.

1. Principes

Naturalisme philosophique
Depuis quelques années, un vent nouveau semble souffler sur la philosophie. Sous diverses formes, il a pour constante de prétendre extirper la philosophie de son cadre purement universitaire et scolaire, où la perspective historique reste le vecteur principal. Diversement reçue et appréciée, cette tendance incarne pour les uns une oxygénation nécessaire et vitale, pour les autres une vulgaire et banale trahison, digne d'une époque médiocre. Parmi ces quelques « nouveautés » philosophiques, émerge l'idée que la philosophie ne se cantonne pas à l'érudition et au discours, mais qu'elle est aussi une pratique. Bien entendu cette perspective n'innove pas vraiment, dans la mesure où elle représente un retour aux préoccupations originelles, à cette quête de

sagesse qui articula le terme même de philosophie ; bien que cette dimension soit relativement occultée depuis plusieurs siècles par la facette « savante » de la philosophie.
Toutefois, en dépit du côté « déjà vu » de l'affaire, les profonds changements culturels, psychologiques, sociologiques et autres qui séparent notre époque par exemple de la Grèce classique, altèrent radicalement les données du problème. La *philosophia perennis* se voit obligée de rendre des comptes à l'histoire, son immortalité pouvant difficilement faire l'économie de la finitude des sociétés qui formulent ses problématiques et ses enjeux. Ainsi la pratique philosophique - comme les doctrines philosophiques - se doit d'élaborer les articulations correspondant à son lieu et à son époque, en fonction des circonstances qui génèrent cette matrice momentanée, même si au bout du compte il ne semble guère possible d'éviter, de sortir ou dépasser le nombre restreint de grandes problématiques qui depuis l'aube des temps constituent la matrice de toute réflexion de type philosophique, quelle que soit la forme extérieure qu'en prennent les articulations.
Le naturalisme philosophique que nous évoquons ici est au centre du débat, en ce qu'il critique la spécificité de la philosophie sur le plan historique et géographique. Il présuppose que l'émergence de la philosophie n'est pas un événement particulier, mais que sa substance vive se niche au cœur de l'homme et tapisse son âme, même si à l'instar de toute science ou connaissance certains moments et certains lieux paraissent plus déterminants, plus explicites, plus favorables, plus cruciaux que d'autres. En tant qu'êtres humains, nous partageons un monde commun - en dépit de l'infinité des représentations qui fait subir à cette unité un sérieux tir de barrage - et une condition ou nature commune - là encore en dépit du relativisme culturel et individuel ambiant – et nous devrions pouvoir retrouver, au moins de manière embryonnaire, un certain nombre d'archétypes intellectuels constituant l'armature de la pensée « historique », tout au moins certains de ses éléments. Après tout, la force d'une idée reposant sur son opérativité et son universalité, toute idée maîtresse devrait se retrouver en chacun de nous. N'est-ce pas là, exprimée en d'autres termes et perçu sous un autre angle, l'idée même de la réminiscence platonicienne ? La pratique philosophique devient alors cette activité permettant d'éveiller chacun au monde des idées qui l'habite, tout comme la pratique artistique éveille chacun au monde des formes qui l'habite, chacun selon ses possibilités, sans pour autant tous être des Kant ou des Rembrandt.

La double exigence
Deux préjugés particuliers et courants sont à écarter afin de mieux appréhender la démarche qui nous occupe ici. Le premier préjugé consiste à croire que la pratique de la philosophie - et donc la discussion philosophique - étant réservée à une élite savante, il en irait de même pour la consultation philosophique. Le deuxième préjugé, à l'inverse du premier - son complément naturel - consiste à penser que la philosophie étant en effet réservée à une élite savante, la consultation philosophique

ne peut être philosophique puisqu'elle est ouverte à tous. Ces deux préjugés expriment une seule fracture ; il nous reste à tenter de démontrer simultanément que la pratique philosophique est ouverte à tous et qu'elle implique une certaine exigence la distinguant de la simple discussion. De surcroît il nous faudra quelque peu différencier notre activité de la pratique psychologique ou psychanalytique avec laquelle on ne saura manquer de l'amalgamer.

Les premiers pas

« Pourquoi êtes-vous là? » Cette question inaugurale s'impose comme la première, la plus naturelle, celle que l'on se doit de poser en permanence à quiconque sinon à soi-même. Il est regrettable que tout enseignant chargé d'un cours d'introduction à la philosophie ne démarre son année scolaire avec ce genre de questions naïves. Au travers de ce simple exercice, l'élève, habitué depuis des années à la routine scolaire, saisirait d'emblée l'enjeu de cette matière étrange qui interroge jusqu'aux évidences les plus criantes ; la difficulté de répondre réellement à une telle interrogation ainsi que le large éventail des réponses possibles feraient éclater promptement l'apparente banalité de la question. Bien entendu, il s'agit pour cela de ne pas se contenter d'une de ces ébauches de réponse qu'on laisse tomber du bout des lèvres afin d'éviter de penser.

Lors des consultations, bon nombre de premières réponses sont du genre : « parce que je ne connais pas tellement la philosophie », « parce que la philosophie m'intéresse et que je voudrais en savoir plus », ou encore « parce que j'aimerais savoir ce que dit le philosophe - ou la philosophie - à propos de... ». Le questionnement doit se poursuivre sans tarder, afin de révéler les présupposés non avoués de ces tentatives de réponses, pour ne pas dire de ces non-réponses. Ce processus ne manquera pas de faire apparaître certaines idées du sujet (personne engagée dans la consultation - ndla) à propos de la philosophie ou de tout autre thème abordé, l'impliquant dans une prise de position nécessaire à cette pratique. Non pas qu'il faille nécessairement connaître «le fond» de sa pensée, contrairement à la psychanalyse, mais parce qu'il s'agit de se risquer sur une hypothèse afin de la travailler.

Cette distanciation est importante, pour deux raisons touchant de prêt aux bases de notre travail. La première est que la vérité n'avance pas nécessairement sous le couvert de la sincérité ou d'une « authenticité » subjective, elle peut même lui être radicalement opposée ; opposition se calquant sur le principe selon lequel l'envie contrarie souvent la raison. De ce point de vue, peu importe que le sujet adhère ou non à l'idée qu'il avance. « Je ne suis pas sûr de ce que je dis (ou vais dire) » entend-on souvent. Mais de quoi voudrait-on être sûr ? Cette incertitude n'est-elle pas justement ce qui nous permettra de mettre à l'épreuve notre idée, alors que toute certitude inhiberait un tel processus ? La deuxième raison, proche de la première, est que doit s'installer une distanciation, nécessaire à un travail réfléchi et posé, condition indispensable à la conceptualisation que nous voulons induire. Deux conditions qui ne doivent nullement empêcher le sujet de se risquer sur des idées précises,

il le fera au contraire plus librement. Le scientifique discutera plus facilement des idées sur lesquelles il n'engage pas inextricablement son ego, sans pour autant interdire qu'une idée lui plaise ou lui convienne plus que d'autres.
« Pourquoi êtes-vous là ? C'est aussi demander quel est le problème », « Quelle est la question ? », c'est-à-dire ce qui nécessairement motive la rencontre, quand bien même cette motivation n'est pas claire ou peu consciente en un premier temps. Il s'agit donc d'effectuer un travail d'identification. Une fois l'hypothèse exprimée et quelque peu développée (directement ou grâce à des questions) l'interrogateur proposera une reformulation de ce qu'il a entendu. Généralement le sujet exprimera un certain refus initial - ou accueil mitigé - de la reformulation proposée : « Ce n'est pas ce que j'ai dit. Ce n'est pas ce que j'ai voulu dire. » Il lui sera alors proposé d'analyser ce qui ne lui plaît pas dans la reformulation ou de rectifier son propre discours. Toutefois, il devra auparavant préciser si la reformulation a trahi le discours en changeant la nature de son contenu (ce qui doit être déclaré possible, l'interrogateur n'étant pas parfait...), ou si elle l'a trahi en révélant au grand jour ce qu'il n'osait pas voir et admettre dans ses propres paroles. On aperçoit ici l'enjeu énorme que pose sur le plan philosophique le dialogue avec l'autre : dans la mesure où l'on accepte le difficile exercice de « peser » les mots, l'auditeur devient un miroir impitoyable qui nous renvoie durement à nous-même. Le surgissement de l'écho est toujours un risque dont nous ignorons trop la portée.
Lorsque ce qui a été exprimé initialement ne paraît pas reformulable, par confusion ou manque de clarté, l'interrogateur pourra sans hésitation demander au sujet de répéter ce qu'il a déjà dit ou de l'exprimer autrement. Si l'explication est trop longue ou devient prétexte à une parole de défoulement (de type associatif et incontrôlé), l'interrogateur n'hésitera pas à interrompre : « Je ne suis pas sûr de comprendre où vous allez. Je ne saisis pas exactement le sens de vos paroles. » Il pourra alors proposer l'exercice suivant : « Dites-moi en une seule phrase ce qui vous semble essentiel dans votre propos. Si vous n'aviez qu'une seule phrase à me dire à ce sujet, que serait-elle? » Le sujet ne manquera pas d'exprimer sa difficulté avec l'exercice, d'autant plus qu'il vient de manifester son handicap à formuler une parole claire et concise. Mais c'est en la constatation de cette difficulté que commence aussi la prise de conscience liée au philosopher.

Anagogie et discrimination
Une fois quelque peu clarifiée l'hypothèse de départ, sur la nature du philosopher qui amène le sujet à l'entretien, ou sur un autre thème qui le préoccupe, il s'agit maintenant de lancer le processus de remontée anagogique décrit dans les œuvres de Platon. Les éléments essentiels en sont ce que nous appellerons d'une part « l'origine » et d'autre part la « discrimination ». Nous commencerons par demander au sujet de rendre compte de son hypothèse en lui prescrivant de justifier son choix. Soit au moyen de l'origine : « Pourquoi telle formulation ? », « Quelle est l'intérêt

d'une telle idée ? ». Soit au moyen de la discrimination : « Quel est le plus important des divers éléments exprimés? » ou bien « Quel est le mot-clé de votre phrase? ». Cette partie de l'entretien s'effectue en combinant tour à tour l'un et l'autre de ces deux moyens.
Le sujet tentera souvent d'échapper à cette étape de la discussion en se réfugiant dans le relativisme de circonstance ou la multiplicité indifférenciée. « Ça dépend […] Il y a beaucoup de raisons […] Tous les mots ou les idées sont importants. » Le fait de choisir, d'obliger à « vectoriser » la pensée, permet tout d'abord d'identifier les ancrages, les « refrains », les constantes, les présupposés, pour ensuite les mettre à l'épreuve. Car après plusieurs étapes de remontée (origine et discrimination), une sorte de trame apparaît, rendant visible les fondements et articulations centrales d'une pensée. En même temps, au travers de la hiérarchisation assumée par le sujet, une dramatisation des termes et des concepts s'effectue, qui sort les mots de leur totalité indifférenciée, de l'effet « masse » qui gomme les singularités. En séparant les idées les unes des autres, le sujet devient conscient des opérateurs conceptuels par lesquels il discrimine.
Bien entendu, l'interrogateur a ici un rôle-clé, qui consiste à souligner ce qui vient d'être dit, afin que les choix et leurs implications ne passent pas inaperçus. Il pourra même insister en demandant au sujet s'il assume pleinement les choix qu'il vient d'exprimer. Il devra toutefois éviter de commenter, quitte à poser certaines questions complémentaires s'il entrevoit des problèmes ou des inconséquences dans ce qui vient d'être articulé. Le tout est d'amener le sujet à évaluer librement les implications de ses propres prises de position, à entrevoir ce que recèle sa pensée et de ce fait la pensée en soi. Ce qui l'extirpe lentement de l'illusion qu'entretiennent les sentiments d'évidence et de neutralité, propédeutique nécessaire à l'élaboration d'une perspective critique, celle de l'opinion en général et celle en particulier de la sienne propre.

Penser l'impensable
Une fois identifié un ancrage particulier, problématique ou concept donné, le moment est venu d'en prendre le contre-pied. Il s'agit de l'exercice que nous nommerons « penser l'impensable ». Quel que soit l'ancrage ou la thématique particulière que le sujet aura identifié comme central à sa réflexion, nous lui demanderons de formuler et développer l'hypothèse contraire : « Si vous aviez une critique à formuler à l'encontre de votre hypothèse, que serait-elle ? Quelle est l'objection la plus consistante que vous connaissez ou que vous pouvez imaginer à l'égard de la thèse qui vous tient à cœur ? Quelles sont les limites de votre idée ? ». Que l'amour, la liberté, le bonheur, le corps ou autre constitue le fondement ou la référence privilégiée du sujet, dans la plupart des cas il se sentira incapable d'effectuer un tel revirement intellectuel. Penser une telle « impossibilité » lui fera l'effet de plonger dans l'abîme. Parfois ce sera le cri du cœur : « Mais je ne veux pas ! » ou « Ce n’est pas possible ! ».
Ce moment de crispation sert avant tout à effectuer une prise de conscience quant au conditionnement psychologique et conceptuel du

sujet. En l'invitant à penser l'impensable, on l'invite à analyser, à comparer et surtout à délibérer, plutôt que de prendre pour acquise et irréfutable telle ou telle hypothèse de fonctionnement intellectuel et existentiel. Il réalise alors les rigidités qui formatent sa pensée sans qu'il s'en aperçoive. « Mais alors on ne peut plus croire à rien ! », lâchera-t-il. Si, mais au moins pendant le temps d'un exercice, durant une toute petite heure, se demander si l'hypothèse inverse, si la « croyance » inverse ne tient pas tout aussi bien la route. Or bizarrement, à la grande surprise du sujet, une fois qu'il se risque à cette hypothèse inverse, il s'aperçoit qu'elle a beaucoup plus de sens qu'il ne croyait a priori et qu'en tous cas elle éclaire de manière intéressante son hypothèse de départ, dont il réussit à mieux cerner la nature et les limites. Cette expérience fait voir et toucher du doigt la dimension libératrice de la pensée, dans la mesure où elle permet de remettre en question les idées sur lesquelles on se crispe inconsciemment, de se distancier de soi-même, d'analyser ses schémas de pensée - quant à la forme et au fond - et de conceptualiser ses propres enjeux existentiels.

Passer au « premier étage »
En guise de conclusion, il sera demandé au sujet de récapituler les passages importants de la discussion, afin de revoir et résumer les moments forts ou significatifs. Ceci s'accomplira sous la forme d'un retour sur l'ensemble de l'exercice. « Que s'est-il passé ici ? » Cette ultime partie de l'entretien se nomme aussi « passer au premier étage » : analyse conceptuelle en opposition au vécu du « rez-de-chaussée ». De cette perspective surélevée, le défi consiste à se voir agir, à analyser le déroulement de l'exercice, à évaluer les enjeux, à sortir du brouhaha de l'action et du fil de la narration, pour capturer les éléments essentiels de la consultation, les points d'inflexion du dialogue. Le sujet s'engage dans un métadiscours à propos du tâtonnement de sa pensée. Ce moment est crucial, car il est le lieu de la prise de conscience de ce fonctionnement double (dedans/dehors) de l'esprit humain, intrinsèquement lié à la pratique philosophique. Il permet l'émergence de la perspective à l'infini qui fait accéder le sujet à une vision dialectique de son propre être, à l'autonomie de sa pensée.

Est-ce bien philosophique?
Que cherchons-nous à accomplir au travers de ces exercices ? En quoi sont-ils philosophiques ? Comment la consultation philosophique se distingue-t-elle de la consultation psychanalytique ? Comme il l’a déjà été évoqué, trois critères particuliers spécifient la pratique en question : identification, critique et conceptualisation. (Mentionnons un autre critère important : la distanciation, que toutefois nous ne retiendrons pas comme quatrième élément car elle est implicitement contenue dans les trois autres.) D'une certaine manière, cette triple exigence capture assez bien ce qu'exige la rédaction d'une dissertation. Dans cette dernière, à partir d'un sujet imposé, l'élève doit exprimer quelques idées, les mettre à l'épreuve et formuler une ou plusieurs problématiques générales, avec ou

sans l'aide des auteurs consacrés. La seule différence importante porte sur le choix du thème à traiter : ici le sujet choisit son propre objet d'étude - en fait il est lui-même le sujet et l'objet de l'étude -, ce qui accroît la portée existentielle de la réflexion, rendant d'ailleurs peut-être plus délicat le traitement philosophique de ce sujet.
L'objection sur le côté « psychologisant » de l'exercice n'est pas à écarter trop rapidement. D'une part parce que la tendance est grande chez le sujet - face à un interlocuteur unique qui se consacre à son écoute - de s'épancher sans retenue aucune sur son ressenti, surtout s'il a déjà pris part à des entretiens de type psychologique. Il se sentira d'ailleurs frustré de se voir interrompu, de devoir porter des jugements critiques sur ses propres idées, de devoir discriminer entre ses diverses propositions, etc. Autant d'obligations qui font pourtant partie du « jeu », de ses exigences et de ses mises à l'épreuve. D'autre part parce que pour des raisons diverses, la philosophie tend à ignorer la subjectivité individuelle, pour se consacrer surtout à l'universel abstrait, aux notions désincarnées. Une sorte de pudeur extrême, voire de puritanisme amène le professionnel de la philosophie à craindre l'opinion au point de vouloir l'ignorer, plutôt que de voir en cette opinion l'inévitable point de départ de tout philosopher ; que cette opinion soit celle du commun des mortels ou celle du spécialiste, ce dernier se trouvant non moins victime de cette « maladive » et funeste opinion.
Ainsi notre exercice consiste premièrement à identifier chez le sujet, au travers de ses opinions, les présupposés non avoués à partir desquels il fonctionne. Ce qui permet de définir et creuser le ou les points de départ. Deuxièmement à prendre le contre-pied de ces présupposés, afin de transformer d'indiscutables postulats en simples hypothèses. Troisièmement d'articuler les problématiques ainsi générées au travers de concepts identifiés et formulés. En cette dernière étape - ou auparavant si l'utilité s'en fait sentir plus tôt -, l'interrogateur pourra utiliser des problématiques « classiques », attribuables à un auteur, afin de valoriser ou mieux identifier tel ou tel enjeu apparaissant au cours de l'entretien.
Certes il est douteux qu'un individu unique refasse à lui tout seul l'histoire de la philosophie, pas plus d'ailleurs que celle des mathématiques ou du langage. De surcroît pourquoi faudrait-il faire fi du passé ? Nous serons toujours des nains juchés sur des épaules de géants. Mais faudrait-il pour autant ne pas se risquer à la gymnastique, en se contentant de regarder et d'admirer les athlètes sous prétexte que nous sommes courts sur pattes, voire handicapés ? Faudrait-il se contenter d'aller au musée du Louvre et ne pas mettre la main à la glaise, sous prétexte que nos fonctions mentales n'ont pas l'agilité de ceux des êtres inspirés ? Serait-ce manquer de respect aux « grands » que de vouloir les imiter ? Ne serait-ce pas les honorer, au moins tout autant qu'en les admirant et en les citant ? En fin de compte, ne nous ont-ils pas pour la plupart enjoint à penser par nous-même ?

2. Difficultés

Notre méthodologie s'inspire principalement de la maïeutique socratique, où le philosophe questionne son interlocuteur, l'invite à identifier les enjeux de son discours, à le conceptualiser en distinguant des termes-clés afin de les mettre en œuvre, à le problématiser à travers une perspective critique, à en universaliser les implications. Précisons à titre comparatif que cette pratique a pour spécificité d'inviter le sujet à s'éloigner d'un simple ressenti pour lui permettre une analyse rationnelle de sa parole et de lui-même, condition sine qua non pour délibérer sur les enjeux cognitifs et existentiels qu'il s'agit tout d'abord d'expliciter. L'arrachement à soi que présuppose une telle activité, peu naturelle, raison pour laquelle elle nécessite l'assistance d'un spécialiste, pose un certain nombre de difficultés que nous tenterons ici d'analyser.

Les frustrations

Au-delà de l'intérêt pour l'exercice philosophique, prédomine régulièrement, au moins de manière momentanée, un sentiment négatif chez le sujet, qui le plus fréquemment est exprimé - lors des consultations philosophiques comme au cours des ateliers de réflexion en groupe - comme l'expression d'une frustration. Premièrement, la frustration de l'interruption : l'entretien philosophique n'étant pas le lieu du défoulement ou de la convivialité, une parole incomprise et longue, ou encore celle qui ignore l'interlocuteur, se doit d'être interrompue ; si elle ne nourrit pas directement le dialogue, elle ne sert pas à l'entretien et n'a pas lieu d'être dans le contexte de l'exercice. Deuxièmement, la frustration liée à l'âpreté : il s'agit davantage d'analyser la parole que de la prononcer, et tout ce que nous aurons dit pourra être utilisé « contre nous ». Troisièmement**,** la frustration de la lenteur : plus question de provoquer accumulations et bousculades de mots, il ne faut craindre ni les silences, ni de s'arrêter sur une parole donnée afin d'en appréhender pleinement la substance, au double sens du terme appréhender : capturer et redouter. Quatrièmement**,** la frustration de la trahison, là aussi au sens double de ce terme : trahison de notre propre parole qui révèle ce que nous ne désirons pas dire ou savoir et trahison de notre parole qui ne dit pas ce que nous voulons dire. Cinquièmement, la frustration de l'être : ne pas être ce que nous voulons être, ne pas être ce que nous croyons être, se voir dépossédé des vérités illusoires que nous entretenons, consciemment ou non, parfois depuis très longtemps, sur nous-même, notre existence et notre intellect.

Cette frustration multiple, parfois pénible, n'est pas toujours clairement exprimée par le sujet. S'il est quelque peu émotif, susceptible ou peu enclin à l'analyse, il n'hésitera pas à crier à la censure, à l'oppression. « Vous m'empêchez de parler » alors que de longs silences inutilisés, inoccupés par la parole, ponctuent périodiquement cette même parole qui a du mal à se trouver. Ou encore : « Vous voulez me faire dire ce que vous voulez », alors qu'à chaque question le sujet peut répondre ce qui lui convient, au seul risque d'engendrer de nouvelles questions. Initialement,

la frustration s'exprime souvent comme un reproche, toutefois, en se verbalisant, elle permet de devenir un objet pour elle-même ; elle permet au sujet qui l'exprime de prendre conscience de lui-même comme un personnage extérieur. À partir de ce constat, il devient capable de réfléchir, d'analyser son être au travers de la mise à l'épreuve, de mieux comprendre son fonctionnement intellectuel, et il peut alors intervenir sur lui-même, tant sur son être que sur sa pensée. Certes le passage par le moment - ou certains moments - à tonalité psychologique est difficilement évitable, sans toutefois s'appesantir, car il s'agit de passer rapidement à l'étape philosophique subséquente, au moyen de la perspective critique ainsi qu'en tentant de définir une problématique et des enjeux.
Notre hypothèse de travail consiste précisément à identifier certains éléments de la subjectivité, bribes que l'on pourrait nommer opinions, opinions intellectuelles et opinions émotionnelles, afin d'en prendre le contrepied et de faire l'expérience d'une pensée « autre ». Sans cela, comment apprendre à sortir volontairement et consciemment du conditionnement et de la prédétermination ? Comment émerger du pathologique et du pur ressenti ? D'ailleurs il peut arriver que le sujet n'ait pas en lui la capacité d'accomplir ce travail ou même la possibilité de l'envisager, par manque de distanciation, par manque d'autonomie, par insécurité ou à cause d'une forte angoisse quelconque, auquel cas nous ne pourrons peut-être pas travailler avec lui. Tout comme la pratique d'un sport exige des dispositions physiques minimales, la pratique philosophique, avec ses difficultés et ses exigences, nécessite des dispositions psychologiques minimales, en deçà desquelles nous ne pourrons pas travailler.
L'exercice doit se pratiquer dans un minimum de sérénité, avec les diverses pré-conditions nécessaires à cette sérénité. Une trop grande fragilité ou susceptibilité empêcherait le processus de s'effectuer. De la manière dont notre travail se définit, la causalité d'un manque en ce domaine n'est pas de notre ressort, mais celui d'un psychologue ou d'un psychiatre. En se cantonnant à notre fonction, nous ne saurions aller aux racines du problème, nous ne pourrions que constater et en tirer des conséquences. Si le sujet ne nous paraît pas à même de pratiquer l'exercice bien qu'il ressente pourtant le besoin de réfléchir sur lui-même, nous l'inciterons à se diriger plutôt vers des consultations de type psychologique, ou à la rigueur d'autres types de pratiques philosophiques, plus « coulantes ». Pour conclure, en ce qui nous concerne, tant qu'il demeure limité, le passage psychologique n'a aucune raison d'être évité, la subjectivité ne devant pas jouer le rôle d'un épouvantail à moineaux, même si une certaine démarche philosophique, plutôt scolaire, envisage cette réalité individuelle comme une obstruction au philosopher. Le philosophe formel et frileux craint qu'en se frottant à elle, la distanciation nécessaire à l'activité philosophique ne soit ainsi perdue, alors que nous prenons l'option de la faire émerger.

La parole comme prétexte

Un des aspects de notre pratique qui pose problème au sujet, est le rapport à la parole que nous tentons d'installer. En effet, d'une part nous lui demandons de sacraliser la parole, puisque nous nous permettons de peser attentivement, ensemble, le moindre terme utilisé, puisque nous nous autorisons à creuser de l'intérieur, ensemble, les expressions utilisées et les arguments avancés, au point de les rendre parfois méconnaissables pour leur auteur, ce qui l'amènera de temps à autre à crier au scandale en voyant sa parole ainsi manipulée. Et d'autre part nous lui demandons de désacraliser la parole, puisque l'ensemble de cet exercice n'est composé que de mots et que peu importe la sincérité ou la vérité de ce qu'il avance : il s'agit simplement de jouer avec les idées, sans pour autant adhérer nécessairement à ce qui est dit. Seuls nous intéressent la cohérence, les échos que se renvoient les paroles entre elles, la silhouette mentale qui se dégage lentement et imperceptiblement. Nous demandons simultanément au sujet de jouer à un simple jeu, ce qui implique une distanciation par rapport à ce qui est conçu comme le réel, et en même temps de jouer aux mots avec le plus grand sérieux, avec la plus grande application, avec plus d'efforts qu'il ne met généralement à construire son discours et à l'analyser.
La vérité avance ici masquée. Elle n'est plus vérité d'intention, elle n'est plus sincérité et authenticité, elle est exigence. Cette exigence qui oblige le sujet à faire des choix, à assumer les contradictions mises à jour en travaillant le fouillis de la parole, quitte à effectuer de radicaux renversements de fronts, quitte à se déplacer brutalement, quitte à refuser de voir et de trancher, quitte à se taire devant les multiples fêlures qui laissent envisager les plus graves abîmes, les fractures du soi, la béance de l'être. Nulle autre qualité n'est ici nécessaire chez l'interrogateur et peu à peu chez le sujet, sinon celle d'un policier, d'un détective qui traque les moindres défaillances de la parole et du comportement, qui demande de rendre compte de chaque acte, de chaque lieu et de chaque instant.
Certes nous pouvons nous tromper dans l'infléchissement donné à la discussion, ce qui reste la prérogative de l'interrogateur, le pouvoir indéniable qu’il détient et doit assumer, incluant son absence incontestable de neutralité en dépit des efforts qu’il déploie en ce sens. Certes le sujet peut aussi « se fourvoyer » dans l'analyse et les idées qu'il avance, influencées par les questions qu'il subit, mu aveuglément par les convictions qu'il souhaite défendre, guidé par des partis pris pour lesquels il a déjà opté et sur lesquels il serait peut-être bien incapable de délibérer : « surinterprétations », « mésinterprétations » ou « sous-interprétations » font florès. Peu importe ces erreurs, apparentes erreurs ou prétendues erreurs. Ce qui compte pour le sujet est de rester en alerte, d’observer, d’analyser et de prendre conscience ; son mode de réaction, son traitement du problème, sa manière de réagir, ses idées qui émergent, son rapport à lui-même et à l'exercice, tout doit devenir ici prétexte à l’analyse et à la conceptualisation. Autrement dit, se tromper n'a plus ici tellement de sens. Il s’agit surtout de jouer le jeu, de pratiquer la gymnastique. Seuls comptent voir et ne pas voir, la conscience et

l'inconscience. Il n'y a plus de bonnes et de mauvaises réponses, mais il y a « voir les réponses », et s'il y a tromperie, c'est uniquement dans le manque de fidélité de la parole à elle-même, non plus dans le rapport à quelque vérité distante et préinscrite sur fond de ciel étoilé ou dans quelque bas-fond subconscient. Néanmoins**,** cette fidélité est une vérité sans doute plus terrible que l'autre, plus implacable : il n'est plus de désobéissance possible, avec toute la légitimité de cette désobéissance. Il ne peut y avoir qu'aveuglement.

Douleur et péridurale

Le sujet devient rapidement conscient des enjeux de l'affaire. Une sorte de panique peut ainsi s'installer. Pour cette raison, il est important d'installer divers types de « péridurale » pour l'accouchement en cours. Premièrement, le plus important, le plus difficile et le plus délicat reste l'indispensable doigté de l'interrogateur, qui doit être apte à déterminer quand il est approprié d'appuyer sur une interrogation et quand il est temps de passer, de « glisser », quand il est temps de dire ou de proposer plutôt que d'interroger, quand il est temps d'alterner entre l'âpre et le généreux. Un jugement pas toujours facile à émettre, car nous nous laissons si facilement emporter par le feu de l'action, par nos envies propres, celles d'aller jusqu'au bout, celles d'arriver en un lieu déterminé, celles liées à la fatigue, celles liées au désespoir, et bien d'autres inclinations personnelles.

Deuxièmement, l'humour, le rire, liés à la dimension ludique de l'exercice. Ils induisent une sorte de « lâcher prise » qui permet à l'individu de se libérer de lui-même, d'échapper à son drame existentiel et d'observer sans douleur le dérisoire de certaines positions auxquelles il s'accroche parfois avec une touche de ridicule, quand ce n'est pas dans la plus flagrante contradiction avec lui-même. Le rire libère des tensions qui sans cela pourraient inhiber complètement le sujet dans cette pratique très corrosive.

Troisièmement, le dédoublement, qui permet au sujet de sortir de lui-même, de se considérer comme une tierce personne. Lorsque l'analyse de son propre discours traverse un moment périlleux, lorsque le jugement bute sur des enjeux trop lourds à porter, il est utile et intéressant de transposer le cas étudié sur une tierce personne, en invitant le sujet à visualiser un film, à imaginer une fiction, à entendre son histoire sous la forme d'une fable. « Supposons que vous lisiez une histoire où l'on raconte que... », « Supposez que vous rencontrez quelqu'un, et que tout ce que vous savez à son sujet est que... ». Ce simple effet de narration permet au sujet d'oublier ou de relativiser ses intentions, ses désirs, ses volontés, ses illusions et désillusions, pour ne plus traiter que la parole, telle qu'elle surgit au cours de la discussion, la laissant effectuer ses propres révélations sans la gommer en permanence par de pesants soupçons ou de patentes accusations d'insuffisance et de trahison.

Quatrièmement, la conceptualisation, l'abstraction. En universalisant ce qui tend à être perçu exclusivement comme un dilemme ou un enjeu purement personnel, en le problématisant, en le dialectisant, la douleur

s'atténue au fur et à mesure que l'activité intellectuelle se met en branle. L'activité philosophique elle-même est une sophrologie, une « consolation », telle que l'envisageaient les Anciens comme Boèce, Sénèque, Epicure ou plus récemment Montaigne, baume qui nous permet de mieux envisager la souffrance intrinsèquement liée à l'existence humaine, la nôtre en particulier.

3. Exercices

Établir des liens
Quelques exercices supplémentaires s'avèrent très utiles au processus de réflexion. Par exemple l'exercice du lien. Il permet de sortir le discours de son côté « flux de conscience » qui fonctionne purement par libres associations en abandonnant à l'obscurité de l'inconscient les articulations et jointures de la pensée. Le lien est un concept d'autant plus fondamental qu'il touche profondément à l'être, puisqu'il en relie les différentes facettes, les différents registres. « Lien substantiel », nous dit Leibniz. « Quel est le lien entre ce que vous dites ici et ce que vous dites là ? ». Mises à part les contradictions qui seront mises en évidence par cette interrogation, le seront aussi les ruptures et les sauts qui signalent des nœuds, des points aveugles, dont l'articulation consciente permet au travers du discours de travailler de près l'esprit du sujet. Cet exercice est une des formes de la démarche « anagogique », permettant de remonter à l'unité, de cerner l'ancrage, de mettre à jour le point d'émergence de la pensée du sujet, quitte à critiquer par la suite cette unité, quitte à modifier cet ancrage. Il permet d'établir une sorte de carte conceptuelle définissant un schéma de pensée.

Vrai discours
Autre exercice : celui du « vrai discours ». Il se pratique lorsqu'une contradiction a été décelée, dans la mesure où le sujet accepte le qualificatif de contradictoire comme attribut de sa pensée, ce qui n'est pas toujours le cas : certains sujets refusent de l'envisager et nient par principe la simple possibilité d'une contradiction dans leur parole. En demandant lequel est le vrai discours - même si aux instants généralement décalés où ils sont prononcés ils le sont avec autant de sincérité l'un que l'autre - on invite le sujet à justifier deux positions différentes qui sont les siennes, à évaluer leur valeur respective, à comparer leurs mérites relatifs, à délibérer afin de finalement trancher en faveur de la primauté d'une des deux perspectives, décision qui l'amènera à prendre conscience de son propre fonctionnement, de la fracture qui l'anime. Il n'est pas absolument indispensable de trancher, mais il est conseillé d'encourager le sujet à s'y risquer, car il est bien rare sinon presque impossible de rencontrer une réelle absence de préférence entre deux visions distinctes, avec les conséquences épistémologiques qui en dérivent. Les notions de « complémentarité » ou de « simple différence » auxquelles fait fréquemment appel le langage courant, bien qu'elles détiennent leur part de vérité, servent souvent à gommer les enjeux réels,

quelque peu conflictuels et tragiques, de toute pensée singulière. Le sujet pourra aussi tenter d'expliquer le pourquoi du discours qui n'est pas le « vrai ». Souvent il correspondra aux attentes, morales ou intellectuelles, qu'il croit percevoir dans la société, ou encore à un désir propre qu'il considère illégitime; discours en ce sens très révélateur d'une perception du monde et d'un rapport à l'autorité ou à la raison.

L'ordre

Autre exercice, celui de « l'ordre ». Lorsque l'on demande au sujet de donner des raisons, des explications ou des exemples à propos de tel ou tel de ses propos, on lui demandera d'assumer l'ordre dans lequel il les a énumérés. Surtout le premier élément de la liste, que l'on mettra en rapport avec les éléments subséquents. En utilisant l'idée que l'élément premier est le plus évident, le plus clair, le plus sûr et donc le plus important à son esprit, on lui demandera d'assumer ce choix, généralement inconscient. Souvent le sujet se rebellera à cet exercice, refusant d'assumer le choix en question, reniant ce rejeton enfanté malgré lui. En acceptant d'assumer cet exercice, il devra rendre compte - qu'il y adhère de manière explicite, implicite ou pas du tout -- des présupposés contenus par tel ou tel choix. Au pire, comme pour la plupart des exercices de la consultation, cela l'habituera à décoder toute proposition avancée pour en saisir le contenu épistémologique et entrevoir les concepts véhiculés, quand bien même il se désolidariserait de l'idée.

Universel et singulier

Globalement, que demandons-nous au sujet qui désire s'interroger, à celui qui souhaite philosopher à partir et à propos de son existence et se pensée ? Il doit apprendre à lire, à se lire, c'est-à-dire apprendre à transposer ses pensées et apprendre à se transposer lui-même à travers lui-même ; dédoublement et aliénation qui nécessitent la perte de soi par un passage à l'infini, par un saut dans le pur possible. La difficulté de cet exercice est qu'il s'agira toujours de gommer quelque chose, d'oublier, d'aveugler momentanément le corps ou l'esprit, la raison ou la volonté, le désir ou la morale, l'orgueil ou la placidité. Pour ce faire, il faut que se taise le discours annexe, le discours de circonstance, le discours de remplissage ou d'apparence : soit la parole assume sa charge, ses implications ou son contenu, soit elle apprend à se taire. Une parole qui n'est pas prête à assumer son être propre, dans toute son ampleur, une parole qui n'est pas désireuse de prendre conscience d'elle-même, n'a plus lieu de se présenter à la lumière, en ce jeu où seul le conscient a le droit de cité, théoriquement et tentativement du moins. Evidemment, certains ne désireront pas jouer le jeu, considéré trop pénible, la parole étant ici trop chargée d'enjeux.

En obligeant le sujet à sélectionner son discours, en lui renvoyant par l'outil de la reformulation l'image qu'il déploie, il s'agit d'installer une procédure où la parole sera la plus révélatrice possible, c'est ce qui se passe à travers le processus d'universalisation de l'idée particulière. Certes il est possible et parfois utile d'emprunter des chemins déjà tracés,

par exemple en citant des auteurs, mais il est de règle alors d'en assumer la teneur comme si elle était exclusivement nôtre. Bien que les auteurs puissent servir à légitimer une position craintive ou à banaliser une position douloureuse. D'ailleurs, que tentons-nous de faire, sinon de retrouver en chaque discours singulier, aussi malhabile soit-il, les grandes problématiques, estampillées et codifiées par d'illustres prédécesseurs ? Comment s'articulent chez chacun absolu et relatif, monisme et dualisme, corps et âme, analytique et poétique, fini et infini, etc. Au risque du sentiment de trahison, car on peut difficilement supporter de voir sa parole ainsi traitée, même par soi-même. Un sentiment de douleur et de dépossession, comme celui qui verrait son corps être opéré quand bien même toute douleur physique y aurait été annihilée. Parfois, pressentant les conséquences d'une interrogation, le sujet tentera par tous les moyens d'éviter de répondre. Si l'interrogateur persévère par des voies détournées, une sorte de réponse finira sans doute par émerger, mais uniquement au moment où l'enjeu aura disparu derrière l'horizon, tant et si bien que le sujet, rassuré par cette disparition, ne saura plus établir de lien avec la problématique initiale. Si l'interrogateur récapitule les étapes afin de rétablir le fil d'Ariane de la discussion, le sujet pourra alors accepter ou ne pas accepter de voir, selon les cas. Un moment crucial, bien que le refus de voir puisse parfois n'être que verbal : le chemin ne pourra pas ne pas avoir tracé quelque empreinte dans l'esprit du sujet. Par un mécanisme de pure défense, ce dernier essaiera parfois de rendre verbalement tout travail impossible de clarification ou d'explication. Mais il n'en sera pas moins affecté lors de ses réflexions ultérieures.

Accepter la pathologie

En guise de conclusion sur les difficultés de la consultation philosophique, disons que la principale épreuve réside en l'acceptation de l'idée de pathologie, prise au sens philosophique. En effet, toute posture existentielle singulière, choix qui s'effectue plus ou moins consciemment au fil des ans, fait pour de nombreuses raisons l'impasse sur un certain nombre de logiques et d'idées. Fondamentalement, ces pathologies ne sont pas en nombre infinies, bien que leurs articulations spécifiques varient énormément. Mais pour celui qui les subit, il est difficile de concevoir que les idées sur lesquelles il axe son existence soient réduites aux simples conséquences, quasi prévisibles, d'une faiblesse chronique dans sa capacité de réflexion et de délibération. Pourtant, le « penser par soi-même » que prônent bon nombre de philosophes n'est-il pas un art qui se travaille et s'acquiert, plutôt qu'un talent inné, donné, qui n'aurait plus à revenir sur lui-même ? Il s'agit simplement d'accepter que l'existence humaine est en soi un problème, grevé de dysfonctionnements qui en constituent pourtant la substance et la dynamique.

Chapitre XII

Philosopher à travers les antinomies

1. L'exigence philosophique

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

Un qualificatif surchargé

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

Rien n'interdit à quiconque de tenter tout de même d'établir ce qui définit et constitue le cheminement ou le contenu philosophiques. Mais auparavant, pour éviter de surcharger cognitivement et émotionnellement cette tâche, il nous semble important d'affirmer et de rappeler ce truisme : la philosophie ne détient pas le monopole de l'intérêt intellectuel et pédagogique. Autrement dit, une

pratique, un enseignement ou une connaissance, même considérés comme non philosophiques, peuvent très bien présenter un grand intérêt autre. Ceci pour expliquer qu'en qualifiant un exercice ou un enseignement comme non philosophique, avant de claironner à la tromperie sur la marchandise et de dénoncer l'abus de confiance, nous devrions nous demander en quoi cette activité présente une quelconque utilité. Quand bien même nous aurions le plus grand amour et respect pour la « l'objet » philosophique, nous pouvons croire qu'il existe une vie de l'esprit en deçà et au-delà de la philosophie. Et si pour une perspective donnée, le terme peut être jugé d'utilisation inadéquate, lâche ou indéterminée, nous ne nous sentirons pas pour autant obligés de prononcer l'anathème. De surcroît, en acceptant la problématisation du terme et la pluralité conceptuelle, nous accorderons une chance plus grande à l'exercice philosophique qu'en nous donnant le rôle d'un frileux et rigide gardien du temple. Sans pour autant interdire la rigueur, bien au contraire, puisqu'il s'agira dès lors d'engager un dialogue porteur et fécond, nous obligeant à repenser le fondement de la discipline.

Philosophie et utilité

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

Il réside dans ces postures un point de dogme et d'honneur qui ne semble guère convenir à notre affaire : nous n'avons point de copyright, d'estampille ou de pré carré à défendre. Voyons-nous une utilité à un tel exercice ? C'est la première question significative à se poser. Or il est vrai que dans notre société, comme partout et toujours sans doute, celui qui souhaite se poser de grandes questions existentielles éprouve une certaine difficulté à rencontrer des interlocuteurs attentifs et honnêtes. En général, l'être humain préfère éviter ce genre de questions, très ou trop occupé à vaquer à « d'utiles » occupations, peu soucieux de prendre le temps de contempler certains problèmes en face. Ainsi, le simple fait de se poser et calmement deviser ainsi, ou encore de durement confronter les visions du monde, nous paraît chose bonne et utile, sans compter que de ce type d'échange peuvent jaillir de profondes intuitions et de vaillants arguments. Mais refaire le monde, est-ce philosopher ?

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

Architecture de la pensée

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

Quand bien même cela ne relève pas toujours du conscient - et heureusement car il aurait trop à faire - chaque fonctionnement intellectuel singulier ou collectif

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

Une lecture naïve

Si certaines de ces antinomies, en particulier celles que l'on rencontre dans la vie - généralement de nature pratique, empirique, perceptible et morale - nous frappent par leur banalité, d'autres semblent plus absconses. Mais dans les deux cas de figure, il s'agit de mettre au jour et de clarifier ces antinomies, les plus courantes souffrant des préjugés dont elles sont abusivement affublées, les plus rares au contraire agissant comme des épouvantails que l'on n'ose librement et sereinement aborder. Néanmoins, pour toutes fins utiles, nous partirons de l'hypothèse que toute antinomie importante ou fondatrice, au demeurant comme tout concept porteur, devra nécessairement renvoyer à une intuition courante, pouvant en gros être appréhendée immédiatement par l'esprit commun. Autrement dit, au risque de choquer les âmes sensibles, nous affirmons que toute antinomie, tout concept fondamental est quelque peu banal et évident, tout au moins dans sa saisie générale. Ainsi nous conseillons au lecteur non familiarisé avec le lexique philosophique officiel de ne pas se précipiter sur un dictionnaire dès qu'il rencontre un de ces termes. En général, mieux vaut laisser parler l'intuition : elle saura faire parler les mots, que ce soit en eux-mêmes, ou par le biais des phrases qui les enveloppent et les produisent. Bien entendu, les néologismes ou autres barbarismes grossièrement façonnés résisteront de temps à autre à toute appréhension, et il n'est pas question pour nous de prohiber l'interdiction d'un dictionnaire philosophique, mais nous encourageons le lecteur à se lancer dans ces ouvrages de référence uniquement lorsqu'une première lecture, préliminaire et naïve aura été réellement tentée. Méfions-nous des œuvres savantes qui, à l'instar des préambules, notes de bas de page et appendices divers, réussissant parfois à constituer la majeure partie d'un ouvrage, étouffent l'œuvre originale et en épaississent la lecture, plutôt qu'ils ne la facilitent. Erreur classique en philosophie, qui affecte en particulier le « bon élève » doté de quelques rudiments de culture philosophique : impressionné par ses maîtres, qui eux-mêmes en ont sans doute trop fait pour éblouir l'élève, il prétend faire « bien » les choses, s'applique et s'empêtre dans les détails plutôt que de lire librement et tranquillement ce qui lui est offert, sans trop se soucier de risquer la faute et d'omettre les nuances fines. Invitons le lecteur à une lecture drue, tracée à grands traits, qui au risque de l'erreur temporaire saura à terme se rendre compte des manques et des contresens qui l'entravent, sans chercher à vérifier à chaque pas ce que tout un chacun aura concocté et

épilogué sur le sujet. Piège de l'érudition, qui réussit uniquement au bout d'une longue et patiente procédure à se débarrasser d'elle-même et de ses pesanteurs, pour découvrir que la simplicité n'est pas nécessairement une tare, bien au contraire.

Les enjeux

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

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

À ce point on nous objectera que les discussions philosophiques, que ce soit avec des enfants, des adolescents ou des adultes non initiés, chercheront plutôt à répondre à des questions sur le sens de la vie, la difficulté des rapports humains ou l'obligation morale, ce qui paraît-il nous cantonne bien loin des abstraites antinomies que nous proposons. Mais nous répondrons à ceci que le philosopher ne se résume pas au simple échange d'opinions et d'arguments, car il exige en supplément de réaliser un travail d'analyse et de réflexion sur ce qui en soi ne constitue que la matière première du philosopher. L'exigence philosophique consiste à creuser et articuler les enjeux de ces diverses perspectives, différences qui très naturellement, menées plus avant, produiront les antinomies classiques que nous avons tenté de dénombrer. Ainsi la tâche de l'enseignant, comme celle de ses élèves, reviendra à rester sur les diverses idées émises, à les contempler avant d'en produire d'autres à l'infini, afin d'en extraire le sens profond et d'en éclairer les divergences internes. Plus question

alors de se satisfaire de simples « Je ne suis pas d'accord » ou « J'ai une autre idée », car il s'agira plutôt de mettre en rapport ces diverses idées, qui sans cela ne seront jamais que des opinions. Certes la production d'arguments détient comme valeur ajoutée le fait d'attribuer une raison à une opinion, nous éloignant déjà de la sincérité comme unique justification, mais il s'agit encore de comparer ces raisons, afin d'en clarifier le contenu, de les mettre au jour, c'est-à-dire conceptualiser, puis rendre compte de la multiplicité des perspectives, c'est-à-dire problématiser.

Il s'agira d'émettre des jugements, de qualifier ses propos, pour approfondir et prendre conscience de sa propre pensée, de celle de ses interlocuteurs. Sans quoi l'exercice aura pour intérêt, non négligeable certes, d'offrir un échange d'idées et un lieu d'expression, mais il est moins que certain que dépourvue de la comparaison et de la qualification des diverses idées, il puisse prétendre au statut d'exercice philosophique. Il en va de même pour une dissertation en classe de philosophie, à la seule différence que cadrée par un programme défini, avec notions et auteurs, on pourra s'attendre à voir apparaître ici et là quelques références ou notions codifiées, ce qui n'est pas nécessairement le cas lors d'un écrit ou d'une discussion philosophique hors d'un programme établi ou consacré de philosophie.

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

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

2. Liste des antinomies et triptyques

Tentons maintenant d'établir une liste globale des antinomies qui nous paraissent importantes et récurrentes. Nous en avons recensé trente-sept. Cette liste est composée de vingt-huit paires d'opposés et de neuf triptyques conceptuels. Car il nous a semblé que si la structure binaire s'imposait très souvent, une structure ternaire s'imposait parfois, en remplissant les mêmes fonctions de contrainte conceptuelle. En voici tout d'abord la liste, puis une courte synthèse des enjeux, précédée d'une problématique servant d'illustration :

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

1- Un et multiple

Problème : Un dé est-il une entité en soi ou une multiplicité de côtés ?

Problématique première et fondatrice : toute entité est à la fois une et multiple. Ainsi l'individu est un, il a une identité unique, une détermination et une spécificité qui le distinguent des autres individus, mais il est aussi plusieurs. Tout d'abord parce qu'il est un être composé, de corps et d'esprit. Même si certains récusent cette distinction, son corps lui-même est divisible en parties, plus ou moins essentielles à sa survie. De même pour son esprit, ou sa conscience, tiraillé entre différentes inclinations tels la raison, l'instinct ou les sentiments. Ainsi en va-t-il pour tout objet matériel, que l'on peut concevoir comme une entité ou comme un assemblage. On peut aussi concevoir la multiplicité d'une entité à travers la pluralité de ses fonctions et relations, qui participent aussi de la définition de son être. Pour l'être humain, on peut distinguer son lieu, son histoire, son rôle social, ses activités, comme autant de paramètres qui le constituent. Il en va de même non seulement pour les êtres, mais aussi pour les choses et pour les mots, dont l'identité se multiplie avec les circonstances. Ainsi une pomme se compose de peau, de chair, de pépin, d'un pédoncule, de sépales, tout comme un mot se compose de voyelles et de consonnes ou de sons divers. D'une autre manière, on peut

considérer que la pomme sur un pommier, dans le fossé, sur l'étal du marchand ou dans l'assiette, sont diverses composantes d'une même réalité de « pomme ». Et un mot, selon la phrase dans laquelle il s'insère, peut voir son sens se modifier considérablement, d'ou la polysémie qui le définit.
Néanmoins la multiplicité est un piège, tout comme l'unité. En effet, à travers la multiplicité casuelle, circonstancielle ou autre, à travers l'ensemble et la totalité, doit se profiler une forme ou une autre d'unité, aussi hypothétique, problématique et indéfinissable soit-elle, sans quoi l'entité n'est plus une entité mais une pure multiplicité. Pris dans une multiplicité indéterminée, le terme n'est plus un terme puisqu'il ne renvoie à aucun ensemble, à aucune communauté, donc à aucune entité. Sans invariance aucune, sans communauté, sans unité, une chose n'en est plus une, mais plusieurs. Mais sans multiplicité, sans communauté, sans parties ou attributs divers, une chose est insaisissable et inexistante : elle ne peut être qu'une pure transcendance. Aussi nous faut-il tenter de cerner l'unité à travers la multiplicité, tout comme la multiplicité à travers l'unité.

2- Être et apparaître

Problème : Aimons-nous une personne ou ce que nous en percevons ?

Cette problématique se greffe facilement sur la précédente. Car l'être, ou essence, la chose en soi, peut se concevoir comme l'unité fondatrice d'une entité, intériorité dont l'apparence extérieure ne serait que la manifestation partiale et partielle. Dans cette perspective exigeante, la réalité intrinsèque, la vérité des choses et du monde, serait difficilement accessible, voire inaccessible. L'apparence, ce qui est perçu, en tant qu'intermédiaire entre deux entités, entre une entité et le monde qui l'entoure, peut être alors conçue comme ce qui voile l'essence. Mais elle peut aussi être pensée au contraire comme ce qui en constitue l'expression ou la manifestation, puisque c'est ainsi que la chose se révèle au monde, à travers le phénomène qu'elle incarne, seule réalité « tangible ». A cause de cette impossibilité de percevoir la chose en soi, l'apparence sera considérée par certains comme la réalité unique, en affirmant qu'elle seule agit sur l'extérieur de manière efficace, elle seule est connaissable : elle est relation et substance vive. L'idée d'une réalité intérieure sans expression ni aucune portée sur le monde n'aurait alors qu'un intérêt factice, serait un concept vide, dénué de substance. Seule la perception d'une chose, sa détention ou son instrumentalisation, en constitueraient la réalité.
L'exigence posée par le concept d'être est celui d'un invariant, qui postule quelque caractéristique particulière et spécifique pouvant toujours être attribuée à l'entité en question, à la chose en soi, quelles que soient ses métamorphoses et la diversité de ses rapports. Cet invariant représente alors un lien entre les différents états possibles, au-delà des divers

accidents produits par la contingence, lien qui incarne la substance même de cette entité. L'être en soi - noumène - s'opposerait en quelque sorte à la transformation ou au devenir - phénomène -, ce dernier pouvant être considéré au choix comme une « perte d'être », par la déchéance de sa « pureté originelle », ou comme un gain d'être, par l'accroissement de sa puissance et de son action sur le monde.

3- Essence et existence

Problème : Sommes-nous ce que nous voulons être ?

L'opposition entre essence et existence relève d'une problématique semblable à celle de l'être et l'apparaître, bien que formulée de manière plus anthropologique, c'est-à-dire en ses conséquences pour l'être humain. Le problème crucial posé par cette antinomie est d'une part celui de savoir s'il existe une nature humaine, d'une essence humaine, donc collective. Si c'était le cas, chacun d'entre nous serait défini et tenu par cette nature, établie a priori. Cette nature peut d'ailleurs être déterminée de façons très diverses : elle peut être biologique, et l'on parlera d'instincts, elle peut être spirituelle, et l'on parlera de l'âme, elle peut être psychologique, et l'on parlera de l'intelligence, elle sera intellectuelle, et l'on parlera de la raison, elle sera sociale, et l'on parlera de société, pour ne donner que quelques exemples. De la même manière, on pourra considérer que chaque être humain est défini a priori, de manière quelque peu inchangeable et déterminée, quelque soit la nature de cette détermination, génétique, culturelle ou autre, prise comme une sorte de fatalité.
Cette vision essentialiste se distingue de la vision existentielle, à la fois singulière, changeante et définie a posteriori. Cette perspective se réclame d'une identité libre, modifiable par le sujet lui-même, identité qui sans être déchargée de toute influence et toute contingence, s'élabore délibérément au fil du temps. De ce fait, à travers l'ensemble de ses actions ou pensées, l'individu devient absolument responsable de son existence, de son être, ne pouvant trouver quelque confort ou excuse dans une quelconque prédétermination.
Au-delà de l'homme se pose aussi l'opposition entre objet physique et objet de raison, avec le problème suivant : ce qui est produit par la raison est-il moins réel que ce qui existe physiquement ? Ainsi, un personnage de roman ou la théorie de la relativité existent-ils moins que mon voisin de palier ?

4- Même et autre

Problème : Peut-on tout comparer ?

C'est l'une des plus subtiles antinomies, éminemment ancienne et dialectique : étrangement, le même est autre, tout comme l'autre est même. En effet, ce qui est même, pour être même, doit être autre, sans

quoi aucune comparaison ne serait possible : strictement parlant, on ne peut comparer une chose à elle-même. L'expression « même que… » montre bien ce paradoxe de la différence : à la fois semblable et dissemblable. Et il en va pareillement pour autre : car l'expression « autre que… » implique aussi une comparaison, une forme de rapprochement, donc une sorte de similitude sans laquelle la comparaison ne serait guère possible et la différence ne saurait s'exprimer.
Le semblable ne connaît que par le semblable, sans quoi aucun rapprochement ne serait concevable. Les antinomies, comme tous les contraires, présentent un bon exemple de ce rapport : couples de termes qui s'opposent précisément parce qu'ils traitent de la même chose. D'ailleurs il n'est pas logiquement possible de placer dans une même phrase deux entités qui ne partagent pas quelque paramètre ou attribut, ne serait-ce que l'étrangeté. Tout ce qui relève de l'être est à la fois autre et même que ce qui est. Seul l'être lui-même pourrait, en tant qu'absolu, être considéré non-autre, car il n'est autre que rien, puisqu'il est « absolument » et rien ne lui est étranger, et pareillement il n'est pas même que lui-même, puisqu'il est absolument identique à lui-même : il est lui-même. Lorsque l'on demande à propos de quoi que ce soit : « Est-ce la même chose ? », c'est bien que quelque chose a changé : le lieu ou le temps, les circonstances, l'apparence, un quelconque attribut, qui permet de se poser la question. Ainsi toute chose est en ce sens à la fois même et autre qu'elle-même. Mais on peut aussi considérer chaque chose ou chaque être sous l'angle de son irréductibilité, de sa singularité absolue et considérer qu'en ce sens elle n'est « même » de rien d'autre, qu'elle échappe à toute classification, à toute catégorisation.

5– Moi et autrui

Problème : Ce qui est humain peut-il nous être étranger ?

Cette antinomie est un cas particulier de la précédente, sa transposition sur le mode anthropologique, sans doute son occurrence la plus fréquente. Autrui est autrui parce qu'il est semblable à moi, sans quoi il ne s'inscrirait pas dans un rapport aussi spécifique à mon être : il est mon prochain, voire mon lointain, mais jamais un complet étranger. Or suis-je le centre du monde, l'ancrage, l'ombilic, puisque tout part de moi, ou bien ne suis-je qu'un parmi autrui, un autrui immense, plus réel, bien plus vaste que mon petit moi, infime parcelle d'autrui ? Les morales particulières oscillent en permanence au sein de cette polarité. Mes perceptions, mes sentiments, ma pensée, m'obligent à dire « je », mais que suis-je sans autrui qui m'a engendré, autrui qui me permet d'exister, de penser et d'agir ? Au-delà des évidences et connotations morales qui seront défendues par les uns et les autres, dois-je déterminer mes actes en fonction de moi-même, égocentrisme, ou à partir d'autrui, altruisme ? De plus, le moi relève-t-il de lui-même, ou de quelque soi qui le transcende ? Autrui est-il une personne, une communauté particulière,

l'humanité tout entière ? Que choisir, entre le bien de ma famille et celui de tous, qui souvent se contredisent ? Peut-on de toute façon, ne serait-ce que pour des raisons pratiques qui ne sauraient prétendre à une autonomie radicale, faire l'économie de penser simultanément moi et autrui, antinomie qui se niche au cœur même des principaux conflits existentiels ?

6- Continu et discret

Problème : Les points composent-ils la droite ?

De quelle nature est le monde ? Est-il composé d'entités distinctes et séparées, plus ou moins reliées entre elles de manière accessoire ou nécessaire, ou s'organise-t-il comme une trame compacte, les choses ou les êtres n'étant que les éléments contigus de cet enchaînement, inséparables de ce qui les entoure, déployés dans un espace et un temps continus ? La physique élémentaire pose déjà ce problème, en se demandant si la matière est de nature ondulatoire ou corpusculaire, la première caractéristique relevant du continu, la seconde du discret. Or les deux modèles semblent fonctionner, de manière complémentaire certes, mais aussi contradictoire, avec diverses implications scientifiques et épistémologiques.
Il en va de même sur le plan anthropologique, où les uns verront l'homme comme un élément de la société, déterminé pour bonne part par cette société ainsi que les mouvements et modes qui l'animent, tandis que les autres opteront pour la perspective opposée, qui considère toute société comme un agrégat d'individus disparates agissant délibérément. À nouveau diverses conséquences philosophiques, politiques et sociales découleront de ces options, en valorisant comparativement davantage, soit l'humanité entière ou une société donnée pour la première, soit l'individu pour la seconde. Sont-ce les individus qui composent la société, ou la société qui compose les individus ? Si l'on est tenté de répondre affirmativement simultanément à ces deux questions, les perspectives particulières divergeront toutefois dans leurs présupposés et la priorité qu'elles accordent à l'une ou l'autre de ces deux entités.

7- Tout et partie

Problème : le tout est-il la somme des parties ?

Les parties composent-elles le tout, ou bien le tout engendre-t-il ses parties ? Les qualités du tout appartiennent-elles à ses parties, ou s'en distinguent-elles ? Les qualités du tout sont-elles la somme des qualités des parties, ou les dépassent-elles ? En résumé, le tout est-il réductible à l'ensemble de ses parties, ou non ? Déjà, on peut se demander si un tout est réductible en parties, ce qui est un problème pour l'espace par exemple, en soi dépourvu de parties distinctes, ce qui repose le problème du discret et du continu. De même pour le temps, élastique et

insaisissable. Ensuite, peut-on dire qu'un être vivant est composé de parties, alors qu'en séparant les parties constitutives de l'être vivant ce dernier n'est plus vivant ?
Si l'on sait qu'un tas de sable est composé de grains de sable, combien de grains faut-il pour faire un tas minimum ? Nous avons là deux entités incommensurables, le grain, de nature discrète, et le tas, de nature continue, qui ne peuvent de ce point de vue posséder les mêmes qualités même s'ils se nécessitent l'un l'autre. En étendant ce problème, il est possible de se demander si l'univers détient certaines qualités qui n'appartiennent nullement à ses parties, telle l'éternité, tout comme on peut se demander si quelque partie de l'univers détient des qualités que ne détient pas l'univers, telle la vie. Mais il s'agira aussi de se demander si la totalité est un contenu, de même nature que ce qu'il contient, ou s'il est un contenant, qui s'en distingue alors. Ceci change considérablement la donne, car il n'est pas évident que la totalité se contienne elle-même. Ainsi l'ensemble des verbes, nommé « verbes », n'est pas un verbe : le verbe n'est pas un verbe.

8- Abstrait et concret

Problème : Le moi est-il une réalité concrète ?

Est abstrait ce qui n'est pas perceptible par les sens, donc ce qui relève de processus mentaux. L'abstrait est-il pour autant moins réel que le concret ? À ce sujet les perspectives s'affrontent, avec empiristes, pragmatistes et autres matérialistes d'un côté, qui privent de réalité tout ce qui ne peut faire l'objet d'une expérience sensible, de l'autre idéalistes et réalistes, qui de diverses manières accordent une réalité substantielle aux idées, parfois plus encore qu'à la perception sensible, pour eux source d'illusions et d'erreurs. La tendance générale moderne chez les philosophes est d'accorder à chacun de ces domaines une réalité spécifique, dont les contradictions devraient en principe à terme se résoudre, postulat de la démarche expérimentale qui prime dans le domaine scientifique.
Toutefois, reste la question de la primauté. Les abstractions procèdent-elles d'une opération de l'esprit à partir de la perception des choses concrètes ? Ou l'esprit engendre-t-il la saisie du concret à travers ses propres opérations ? Quel est le degré d'autonomie de l'esprit face à la matière ? L'abstraction renvoie parfois à une forme d'absence du réel concret, mais ne peut-elle représenter l'accès à un niveau approfondi de la réalité ? Si le concret tire son origine de l'agrégation des parties qui constituent tout objet matériel, l'esprit ne peut-il avoir directement accès à l'unité ou à l'essence de ces choses ? En revanche, on peut se demander si l'esprit ne se cantonne pas à énoncer les qualités ou prédicats d'une chose, sans pouvoir saisir la chose entière, tandis que la chose concrète est bien entièrement présente.

9- Corps et esprit

Problème : Pensons-nous avec notre cerveau ou avec notre esprit?

Le problème particulier posé par l'opposition entre abstrait et concret nous amène chez l'homme à opposer le corps et l'esprit, comme composantes de son être. Car si pour certains, nous ne semblons pas pouvoir séparer l'un de l'autre, l'homme étant doté d'une nature double, nous ne pouvons faire l'économie de la dichotomie conceptuelle qui nous est présentée. Ce qui n'empêche guère, au gré des théories, de nier la réalité du corps ou celle de l'esprit. Peut-être en effet ne sommes-nous que corps, ou qu'esprit.
Quoi qu'il en soit, sans prétendre conclure sur la réalité de ces entités, qu'est-ce qui oppose le corps à l'esprit ? Le corps est un composé, l'esprit paraît relativement indivisible. Le corps est matériel, il s'inscrit dans l'espace et le temps, l'esprit est spirituel et ne peut être localisé. Le corps est fini, déterminé, l'esprit paraît comparativement infini et indéterminé. Le corps est mortel, l'esprit peut être considéré immortel. Selon les choix des paramètres et critères convoqués, l'un paraîtra donc plus ou moins réel que l'autre dans son être, plus ou moins fiable que l'autre sur le plan de la connaissance qu'il produit. Chacun établira ainsi une hiérarchie personnelle de son être, consciente ou non, voulue ou non, en conjuguant ces deux différents archétypes, en articulant cette polarité complémentaire et conflictuelle.

10- Nature et culture

Problème : La nature humaine est-elle naturelle ?

Dans la même veine, la nature s'oppose à la culture comme l'acquis s'oppose à l'inné. L'être humain est-il ce qu'il est par définition, a priori, ou s'instaure-t-il à travers des choix historiques, conscients ou inconscients ? La culture, principalement sinon essentiellement humaine, est-elle en rupture avec la nature, ou bien n'en est-elle que l'expression plus sophistiquée ? L'être humain s'inscrit-il dans le droit fil de l'évolution terrestre, ou représente-t-il une discontinuité, un accident, voire une catastrophe naturelle ? La raison, la conscience ou l'esprit émanent-ils de la vie, ou bien relèvent-ils d'une réalité autre, transcendant la réalité matérielle ou vivante ?
La nature s'oppose à la culture comme à un artifice. Elle représente toute réalité du monde qui ne doit pas son existence à l'invention et au travail humain. En ce sens elle incarne le cosmos, en tant que l'on découvre en lui un déterminisme, un ordre, ou au moins une cohérence, et elle s'oppose à liberté, car la nature exprime ce qui dans un être singulier échappe à son libre arbitre. La culture renvoie au contraire à ce qui est engendré par l'homme dans son cadre historique et social. Elle se constitue à travers un ensemble de règles ou de normes instituées collectivement par une société, un peuple ou l'humanité toute entière. De manière plus singulière encore, elle est le processus de formation

intellectuelle, responsable du jugement et du goût qui spécifie l'individu et son identité.

11- Raison et sensible

Problème : Les sens sont-ils conscients d'eux-mêmes ?

Corps et esprit sont tous deux producteurs de connaissance et de pensée : ils informent l'être et le guident. La connaissance du corps se fonde principalement sur les cinq organes sensoriels : l'oreille pour l'ouïe, le nez pour l'odorat, l'œil pour la vision, la peau pour le toucher et la langue pour le goût. Les sensations internes, en particulier les différentes formes de douleur ou de plaisir, peuvent toutefois relever d'autres dispositifs d'information. Mais globalement, la connaissance sensible relève de l'immédiat, à la fois celui de l'instant et celui du rapport tangible avec une forme ou une autre de matière. C'est de cette intuition d'immédiateté que ce mode de connaissance induit le sentiment de certitude qui l'accompagne souvent : le corps ne doute guère, la perception entraîne le réflexe, surtout en ce qui concerne la douleur ou le manque, qui exigent une réaction immédiate.
En opposition à ce fonctionnement, la raison est un processus qui procède de la temporalité : la réflexion n'est pas immédiate, car elle passe par un certain nombre d'opérations pour arriver à ses conclusions. Bien qu'au fil du temps se forge l'immédiat des intuitions. Elle part souvent du sensible pour échafauder son savoir. Le processus en question opère de manière délibérée, bien que diverses interactions puissent le « parasiter », telles celles de l'inconscient, du conditionnement éducatif et social, ou du corps. Pour ces motifs, parce que des choix s'imposent en permanence, entre l'intervention de la volonté, un retour de la pensée sur elle-même et la confrontation à ses propres limites et à ce qui est autre que soi, la raison est sujette au doute. Cette faiblesse est doublée d'une force considérable qui lui garantit une certaine autonomie : elle est capable de faire taire tout ce qui l'entoure, y compris le monde et la perception sensorielle.

12- Raison et intuition

Problème : l'intuition relève-t-elle de la raison ?

Si la raison se fonde sur la connaissance sensible et se confronte à elle, un rapport dialectique semblable l'oppose à l'intuition. L'intuition se calque sur le sensible, en ce qu'elle opère dans l'immédiateté et génère des certitudes. Elle relève d'une pensée non réfléchie, produite par l'expérience, le désir, l'éducation, la pression sociale, diverses influences qui s'entremêlent de manière indistincte. Si l'intuition semble interférer avec la raison, puisqu'elle la court-circuite et l'empêche de délibérer, reléguant à un processus inconscient ce qui devrait être librement et ouvertement analysé, afin de décider en pleine conscience, elle joue aussi un rôle positif, voire indispensable au processus rationnel. En effet, si la

raison devait repenser à l'infini chacun des éléments constituant sa démarche, elle deviendrait inopérante et ne pourrait jamais arriver à ses fins. L'intuition, en prenant pour acquis un certain nombre d'éléments de connaissance, offre à la raison une base à partir de laquelle elle peut fonctionner. Ce qui ne l'empêche nullement de revenir à l'occasion sur l'un de ces « acquis ».
L'intuition, vision directe des choses, agit comme une sorte d'acte de foi, une foi qui se réclame d'ailleurs facilement du cœur plus que de la raison, la raison n'intervenant qu'en un deuxième temps, comme rationalisation a posteriori. Dans cette perspective, l'intuition est productrice d'opinions : idées toutes faites, superficielles, ignorant leur propre genèse, qui ne s'interrogent guère et résultent souvent d'un ouï-dire.

13- Raison et passion

Problème : les passions ont-elles des raisons ?

Troisième antinomie fondamentale impliquant la raison : l'opposition à la passion, aussi dialectique que les deux premières antinomies, par rapport au sensible et par rapport à l'intuition. Si la raison est action volontaire, comme son nom l'indique, la passion est passive, subie. Toutefois, elle est au cœur de la volonté, car celle-ci ne peut prétendre relever d'une pure rationalité. La raison est bien souvent convoquée au service d'une passion ou d'une autre, qui constitue le moteur, l'âme et la finalité de la raison en question. Même un engagement prétendu de pure rationalité ne saurait perdurer sans une passion : le désir de rationalité.
Ainsi la passion fonde la raison, elle en est une cause nécessaire, mais elle se heurte en permanence à cette raison : la raison tempère la passion, la régule, la modèle, la soumet à l'épreuve critique, tandis que la passion inhibe ou annihile les processus de la raison, les anime ou les transforme. Néanmoins, la passion peut être considérée comme une raison au-delà de la raison : lorsqu'un désir nous meut sans que nous n'en connaissions la genèse ou les raisons, un désir que nous n'avons nullement choisi, un désir qui pourtant semble porteur de vérité. L'amour, l'instinct de survie, l'acte de foi sont trois exemples classiques d'une telle passion, permettant d'accéder au cœur même de l'être, ce qui recoupe ici la thématique de l'intuition. Si la raison est en quête de vérité, si dans sa démarche elle est posée, elle est aussi souvent froide et calculatrice, tandis que la passion nous emporte, et c'est en cela qu'elle peut prétendre incarner la vie, impulsive et dynamique, face à la rigidité de la rigueur. La passion sait d'ailleurs être aussi implacable et cohérente que la raison, l'authenticité étant une forme première de la vérité.

14- Temporel et éternel

Problème : L'instant échappe-t-il au temps ?

Certaines réalités s'inscrivent dans le temps, d'autres y échappent, comme nous l'avons déjà vu avec essence et existence par exemple. Ce qui échappe au temps peut prétendre à l'éternel, bien que ce concept puisse recouvrir différentes modalités. La première distinction importante est entre ce qui n'existe pas et ce qui existe toujours. Si un concept peut être caractérisé d'éternel, c'est qu'il est abstrait et ignore le temps. Si l'univers peut être caractérisé d'éternel, c'est qu'il est une entité concrète qui semble ne pas pouvoir ne pas exister, connaît le temps mais le transcende. L'idée d'un dieu unique, cause première de tout ce qui est, oscille entre ces deux pôles. Pour les uns concept abstrait, inexistant, pour les autres existences premières, modèle absolu de toute existence. Quoi qu'il soit, ce qui est temporel tend vers le matériel et le concret, ce qui est intemporel tend vers le concept et l'abstrait. Car même si l'univers nous paraît concret, ce qui en lui est invariant relève de l'insaisissable.
Pour ces raisons, le temporel, soumis à la contingence et au changement, fragile, imparfait et mortel, plus proche de notre manière d'être, semble vivant, tandis que l'éternel, nettement plus distant, peut nous sembler mort sinon irréel. Ou bien, par un renversement des polarités, phénomène typique de la pensée philosophique, cet intemporel peut au contraire capturer l'idée de perfection, expression d'une surexistence, manifestation de vérité première ou d'être inconditionné.

15- Fini et infini

Problème : Peut-on penser l'infini ?

De la même manière où tout est à la fois un et multiple, tout est à la fois fini et infini. Mais pour toute chose, le fini et l'infini se posent de différentes manières. Ainsi, si une entité est finie dans le temps car elle a un commencement et une fin, elle peut être considérée infiniment divisible en ses parties, ou encore infinie dans l'enchaînement des causes qu'elle engendre, du simple fait de son existence : eût-elle existé différemment que la face du monde en aurait été changée. En même temps, tout ce qui est saisissable, tout ce qui est nommable, tout ce qui est compréhensible, est nécessairement fini d'une manière ou d'une autre, sans quoi nous n'y aurions nullement accès : nous ne pouvons comprendre que par le fini. Certaines démarches, qualifiées de négatives ou apophatiques, en concluent que pour ce qui relève de l'infini réel, tel un dieu unique, il est uniquement possible d'affirmer ce qu'il n'est pas, car il ne connaît aucune borne, aucune limitation, processus applicable d'ailleurs à toute chose. Dès lors, l'infini prend la forme de l'indéterminé et de l'impensable, le fini prend celle de la détermination et du pensable. Ce qui est mesurable est comparable et fini, ce qui est infini est incomparable et incommensurable. Ceci peut être entendu sur le plan de la quantité, mais aussi de la qualité, en comparant les attributs de diverses entités, voire en déterminant différents ordres d'infinitude : par exemple l'infini des nombres premiers comparé à l'infini des nombres entiers.

La question reste de savoir si le fini est comparable à l'infini, comme simple antinomie, ou si l'un ignore l'autre. Car si ce qui est infini peut en opposition au fini être considéré comme parfait**,** on peut aussi affirmer que le fini est plus abouti. À moins de considérer que les termes du fini n'ont dans l'infini aucun sens, et vice-versa : ils projettent indûment une réalité sur une autre, incompatible.

16- Objectif et subjectif

Problème : l'objectivité est-elle une forme particulière de subjectivité ?

Est objectif ce qui appartient à l'objet en lui-même, en sa réalité propre, hors de l'esprit qui le pense. Même si, bien entendu, cette réalité pose problème à être pensée, puisqu'elle se situe théoriquement hors de l'esprit qui le pense. Ce qui peut tout naturellement mener à conclure que cette réalité ne nous est pas accessible, voire qu'elle n'existe nullement, puisque toute connaissance est une rencontre, entre un sujet et un objet, et tout ce qui ne peut être rencontré, de fait inconnaissable et invérifiable, ne saurait être postulé. Pourtant, on déclare objectif celui qui est dénué de préjugé ou de parti pris. Or qui peut se prétendre ainsi dégagé de tout engagement subjectif ? Néanmoins, lorsque ce terme est employé au sens de réel ou de scientifique, certaines démarches ou procédures, voire certaines attitudes, peuvent permettre ou garantir une objectivité relative et produire quelques certitudes, ne serait-ce que temporairement.
En opposition, ce qui est subjectif appartient au sujet, désignant en général un humain, en tant que personne douée de sensations, de sentiments, ou en tant qu'esprit raisonnant. Adjectif qui qualifie la connaissance ou la perception d'un objet, réduite ou modifiée par la nature du sujet. En opposition à objectif, ce terme prend en général le sens de partial ou de partiel, quand ce n'est pas le sens péjoratif d'illusoire ou d'infondé. Mais le subjectif renvoie aussi à la réalité propre d'un sujet qui s'assume et refuse de prétendre à une objectivité factice et mensongère, à un sujet producteur de sa propre vérité.

17- Absolu et relatif

Problème : l'absolu est-il un concept relatif ?

L'absolu est la caractéristique de ce qui est dépourvu de limites, de ce qui ne dépend de rien d'autre que de soi, de ce qui est permanent, de ce qui ne se détermine pas par relation à ce qui lui est extérieur. Il devient facilement synonyme de l'idéal, désignant une entité parfaite et autonome, tel Dieu, puisque les qualités évoquées expriment une sorte d'être ultime et maximal. Au contraire, relatif est le statut d'une chose ou d'une idée qui peut exister ou être pensée uniquement à condition d'être mise en rapport, reliée à autre chose qu'elle-même. La chose ou l'idée ainsi subordonnée à ce qu'elle n'est pas, n'a en elle-même ni existence ni valeur absolue, car son existence est conditionnée à ce qui est autre

qu'elle. Toutefois, il est tentant de conclure que l'absolu n'existe pas, puisque exister implique nécessairement un rapport. La question est de savoir si cette non-existence est l'expression d'une réalité inconditionnée, supérieure et ultime, ou celle d'une simple conception de l'esprit, vide car dépourvue de tout contenu réel.
Toutefois, sur le plan purement conceptuel, l'absolu permet de penser une entité dégagée de toute contingence, de toute interférence extérieure, connaissance de la chose en soi que l'on opposera à celle des phénomènes aléatoires, où l'entité en question éclate, puisqu'elle se modifie totalement selon les circonstances.

18- Liberté et déterminisme

Problème : sommes-nous condamnés à être libre ?

Sur le plan anthropologique, l'attirance pour l'absolu se manifeste entre autres par le désir de liberté, ou prétention à la liberté. L'être humain aime se penser autonome, croire qu'il se détermine lui-même en s'octroyant ses propres lois, individuellement ou collectivement : il serait tout-puissant. Peut-être est-il en effet plus libre que d'autres espèces, mais il est aussi facile de montrer les différentes formes de déterminisme qui agissent sur lui, consciemment ou non. Sa nature biologique, son histoire personnelle, sa culture, son contexte constituent autant de facteurs qui pèsent sur sa manière d'être et ses choix existentiels, prouvant l'hétéronomie qui grève sa nature singulière.
La liberté peut également s'articuler comme simple conscience, faculté de réaliser comment notre volonté est déterminée par notre nature et notre environnement, comme liberté de raison, qui nous permet de réfléchir sur les implications et les motifs de nos actes, de comprendre l'état du monde, de garder une attitude ferme et sereine en dépit de l'adversité, sans pour autant pouvoir nécessairement intervenir dans le déroulement des événements. La chute libre d'un objet n'est pas de suivre une trajectoire voulue, mais simplement de ne pas heurter un autre objet, de ne pas être freiné dans sa course. En ces différents sens, liberté et déterminisme ne s'opposent plus aussi radicalement, comme c'est le cas pour le libre arbitre, où notre simple vouloir se réserve le droit de choisir ce qui advient, celui d'acquiescer ou de refuser ce qui se présente à nous. Et l'on peut affirmer que toute liberté se conjugue avec une forme ou une autre de nécessité.

19- Actif et passif

Problème : Recevoir, est-ce être passif ?

Est actif ce qui produit une action, est passif ce qui subit cette action. Distinction à la fois matérielle et morale, mais distinction qui à l'instar de toutes les distinctions est quelque peu factice. La physique nous explique que toute action reçoit en retour une réaction, réaction sans laquelle il ne

pourrait y avoir d'action. En effet, comment agir sur quelque chose qui ne réagit pas ? Une action est toujours une interaction, à la fois rencontre de deux natures, de deux entités, mais aussi rencontre de deux actions qui composent un couple dynamique, conflictuel et complémentaire. Est décrété actif ce qui semble causer la rencontre, ce qui semble être animé par la finalité d'une interaction, mais dans toute dynamique, ce qui est premier chronologiquement n'est pas toujours premier ontologiquement. Ce qui provoque l'action ne sera pas nécessairement ce qui en déterminera principalement l'issue. La cause efficiente ne coïncide pas nécessairement avec la cause finale.
Ce qui est apparemment passif peut avoir, ne serait-ce que par sa force d'inertie, une plus grande puissance que ce qui se meut. La résistance est une forme d'action, régulatrice et ordonnatrice des choses. Il en va ainsi des grands principes, invisibles et souvent non identifiés, puissances qui règnent sur les êtres et les choses, constituant une trame de réalité qui transcende, limite, autorise et structure les actions singulières et manifestes.

20- Actuel et virtuel

Problème : peut-on penser un actuel dépourvu de toute virtualité ?

Est actuel ce qui se présente à nous, ce qui est immédiat, tangible et perceptible, ce qui agit directement sur les choses. Est virtuel ce qui au contraire semble absent, distant, réalité qui se cantonne parfois à la simple possibilité : ce qui peut être, ce qui est dépourvu de matérialité. Ainsi les idées relèvent du virtuel, lorsque nous affirmons « ce n'est qu'une idée », comme tout ce qui est abstrait. Tandis que les objets matériels, concrets, relèvent davantage de l'actuel. Mais il en va de même lorsqu'il y a distance dans l'espace et le temps. Ce qui est éloigné, ce qui est en attente, est décrété virtuel, car la réalisation ou la rencontre ne semblent que possible : simple puissance d'existence et non pas existence effective.
Le problème est de savoir ce qui constitue la réalité. Ainsi, la gravitation, l'attraction entre les corps solides, en tant que principe universel, est-elle moins réelle que les astres qu'elle meut ? Les diverses lois de la physique n'ont-elles de réalité que lorsqu'elles se manifestent à nos yeux ? La cause est-elle moins présente que l'effet ? Les plans de l'architecte, sans lesquels l'immeuble ne saurait être construit, manquent-ils de réalité ? La vérité ou le bien agissent-ils sur le monde ? Ou alors, sans le vouloir, imposons-nous par notre vision du monde le primat de la matérialité et de la perception sensorielle ? La réalité qui s'élabore de manière accrue dans nos ordinateurs nous montre à la fois la réalité du virtuel, tant dans ses effets bénéfiques et utiles, que néfastes et illusoires.

21- Matière et forme

Problème : D'où proviennent les formes, sinon de la matière ?

Depuis toujours, l'homme tente de donner forme à ce qui l'entoure, à tout ce qui est considéré comme matière, plus ou moins brute. Donner forme pour la satisfaction des besoins, tant physiologique qu'utilitaire ou esthétique. Transformer la matière, c'est engendrer ce qui n'est pas à partir de ce qui est, c'est fabriquer, c'est créer. En ce sens, le monde lui-même est créateur, puisqu'il n'existe guère de matière sans forme, pas plus d'ailleurs qu'il n'existe dans la nature de forme sans matière.
La forme est formatrice, elle est une dynamique, principe qui engendre et anime, tandis que la matière est ce qui résiste, procurant substance, corps ou pesanteur à la forme. Forme et matière sont deux archétypes pouvant difficilement être saisis l'un sans l'autre. Les idées fournissent une approximation de la forme pure, la résistance, le temps et l'espace caractérisent la matière. La forme est ce qui distingue une entité d'une autre, par son contour, son apparence, ses effets, ses attributs, elle est de nature discrète et lumineuse. La matière est indistincte, elle relève de la continuité, de l'obscur, de l'intériorité et de l'inaccessible. Pourtant, les objets matériels nous parlent souvent plus directement que les formes pures. Mais est-ce pour leur matérialité, ou pour la potentialité de leur forme : par exemple leur utilisation, leur valeur d'échange, ou l'obstacle qu'ils représentent ?

22- Cause et effet

Problème : est-on méchant parce que l'on frappe le voisin, ou l'inverse ?

Théoriquement, la cause vient avant l'effet, et cette chronologie, irréversible, productrice de la temporalité, rythme le monde et la connaissance. Mais il s'agit peut-être d'une vision tronquée du réel, comme nous l'indique le paradoxe de la poule et de l'œuf. Car si de manière réduite une chose en engendre bien une autre, n'oublions pas que cette opération se produit dans un contexte, où tout interagit, où rien ne se produit sans rien. Tout n'est-il pas simultanément cause et effet ? L'idée d'une cause première, moteur de tout ce qui est, est un concept difficile qui renvoie à Dieu ou à une aporie. Car comment ce qui cause toutes choses peut-il causer ce qu'il n'est pas ? Pourquoi Dieu engendrerait-il autre chose que lui-même ? S'il est un principe premier qui engendre tous les autres, nécessairement à son image, d'où émanerait ce qui est différent ? Nous voilà donc obligés d'accorder un véritable statut à l'effet : celui de « cause », même si cause seconde. Étrangement, tout effet serait aussi une cause en soi, originale et singulière, seule capable de rendre compte de la diversité du monde, cause indispensable et incontournable de ce qui est. Mais alors, d'où provient la cause seconde ? Est-elle cause d'elle-même ? A sa manière, elle serait donc cause première.
De manière isolée, il est possible, utile et indispensable de formuler mécaniquement l'enchaînement des causes et des effets, pour fin d'analyse et de compréhension, mais il s'agit de ne pas se laisser prendre

au piège du réductionnisme. Car s'il est possible de distinguer entre les ordres des causes, selon leur importance relative, il n'est guère possible d'isoler la cause de ses effets, car ces derniers semblent constitutifs de sa nature causale.

23- Espace et lieu

Problème : Le lieu peut-il être à l'extérieur de l'espace ?

Afin de pouvoir vivre et penser, nous devons nous situer dans un lieu, constituer un lieu. Le lieu, c'est avant tout la détermination, celle que nous habitons, celle qui nous permet de connaître et de reconnaître, reconnaissance sans laquelle rien ne serait possible : sans la détermination la vie serait invivable et nous deviendrions fous. Que se passerait-il si chaque jour, les objets et les êtres étaient différents de la veille ? Si tout était imprévisible ? Certes pour un temps donné, et dans certaines limites, nous pouvons apprécier l'imprévu ou l'inouï, cependant nous ne saurions nous y accommoder en permanence. Nous voilà donc ancrés dans un lieu, aussi vaste soit-il, au sein duquel nous tentons d'élaborer notre existence et de lui donner sens. Au sein du lieu, les choses sont circonscrites et fidèles à elles-mêmes. Mais il serait illusoire d'ignorer ce qui dépasse ou transcende le lieu : l'espace. Sans quoi nous érigerions le lieu en un absolu, sous tous les points de vue : géographiquement, historiquement, scientifiquement, culturellement, etc. N'oublions pas que si le lieu est une exigence existentielle, voire ontologique, l'espace, aussi illimité soit-il, est aussi ce qui constitue le lieu. D'une part, l'espace est le cadre du lieu, d'autre part, il est ce qui agit sur le lieu, et pour nous, habitants du lieu, c'est par la transgression du lieu que s'élabore le lieu, qui sans cela serait figé dans son être et nous dans le nôtre. Si l'espace symbolise l'indétermination, l'ignorance, l'incongru, il est aussi l'infini à partir duquel peut seule être appréhendée la vérité du lieu, et nous voilà obligés de vivre simultanément dedans et dehors.

24- Force et forme

Problème : une force peut-elle être informe ?

Cette antinomie renvoie entre autres à celle entre masculin et féminin qui, en général, dans notre occident moderne, est perçue principalement comme une réalité sociale, anthropologique ou biologique, celle de la différence de genre. Mais il n'en est pas nécessairement ainsi : nous souhaiterions entrevoir la dimension métaphysique ou épistémologique qu'offre ce couple d'opposés. C'est ce qu'exprime, entre autres, l'antinomie chinoise du ying et du yang. La force, qualité de ce qui est fort, est un principe de puissance ou d'action. Elle est pouvoir, énergie, capacité, elle recourt aisément à la contrainte, au mépris du droit, au mépris de l'autre, mais elle sert aussi à imposer le respect du droit et de

l'autre. Elle transforme, c'est-à-dire qu'elle bouscule la forme. Cette dernière, au contraire, est tout en contour, en contact, en extériorité. Elle est la manière dont s'élaborent les choses, manières qu'il s'agit de respecter, principe de continuité qui informe, détermine et limite ; elle canalise matière et force brutes, donnant consistance et vie à la chose esthétique. Si la force est essentiellement dynamique, la forme ne craint pas la lenteur ou le statique. La forme agit sans agir, régulièrement, par sa simple présence, tandis que la tension imposée par la force ne saurait perdurer, qui agit principalement par secousse et de manière discontinue. La force relève de la volonté spécifique et d'un plan désigné, d'un but particulier qui se met en œuvre en vue d'une finalité, tandis que la forme exprime plutôt une manière d'être, qui ne saurait prétendre que les choses sont autre chose que ce qu'elles sont.

25- Quantité et qualité

Problème : tout ce qui existe, existe-t-il en une quantité déterminée ?

La quantité est mesurable, comparable et dénombrable, elle obéit aux principes mathématiques, elle peut être augmentée ou diminuée. La quantité est souvent perçue comme accidentelle : elle n'appartient pas à l'ordre des choses mais à leur contingence. Contrairement à la qualité, exprimée par les attributs, qui semblent plus tenir de l'essence des choses. La qualité est une propriété, elle appartient en propre à son objet, tandis que la quantité, qui exige du « combien », est plurielle et extrinsèque. Si les quantités sont variables, les qualités le sont beaucoup moins. D'autre part, les qualités sont difficilement comparables et mesurables : la nature des choses ne relève pas vraiment du plus et du moins, même si elle ne l'ignore pas. La qualité s'inscrit dans la durée, en dépit des modifications relatives qu'elle subit, elle absorbe en elle-même les différences, tandis que la quantité devient autre qu'elle-même à la moindre transformation. Du fait de son aspect non mesurable et intrinsèque, la qualité est plus insaisissable et subjective, elle se refuse à la technique et au savoir, d'autant plus qu'elle est difficilement modifiable. En même temps, plus ancrée dans l'être, la qualité s'oppose à ce qu'elle n'est pas, se refuse à ce qui s'oppose à elle, est antinomique. Tandis que la quantité, ancrée dans la pluralité, modifiable et contingente, de par sa plasticité, ne s'oppose à rien.

26- Narration et discours

Problème : raconter, est-ce expliquer ?

La narration raconte, établit une suite d'événements, se déroule dans le concret, respecte un ordre chronologique, tandis que le discours, abstrait, s'articulant sur une séquence d'idées, privilégie l'ordre ontologique. Si l'un et l'autre se soucient du sens, le premier sens est celui de l'histoire, le

second est celui de l'explication. Bien que l'on puisse aussi affirmer qu'il est une histoire qui raconte, et une autre histoire qui interprète : la première prétend rendre compte des faits bruts, l'autre prétend rendre compte des phénomènes de causalité, deux séquences qui ne se greffent pas immédiatement l'une sur l'autre.
Les éléments du narratif sont donnés extérieurement, ils sont objectifs, le narratif décrit, même si le choix de ce qui est proposé par la parole est teinté de subjectivité, choix qui affecte aussi la manière de raconter et qui parfois prétend nier son parti pris en se présentant comme un constat. Le discours exige un apport plus net de la part du producteur, il nécessite arguments, preuves et analyses, il est par définition contestable, opposable à un autre discours. Le discours ne se targue pas d'objectivité et de réalité, bien qu'il puisse prétendre au statut de vérité : il est interprétation. Si la vie humaine se présente comme une narration, le besoin de discours semble pourtant tout aussi constitutif de l'être, même si apparemment plus aléatoire, plus abstrait, moins immédiat et moins substantiel.

27- Analyse et synthèse

Problème : Doit-on conclure par une analyse ou par une synthèse ?

L'analyse est une opération intellectuelle, ou matérielle, qui consiste à décomposer un tout pour en dissocier les éléments constitutifs. La synthèse est une opération intellectuelle, ou matérielle, qui pose ensemble ou réunit ce qui se présente d'abord comme dissocié. Selon les différentes tendances, la tentation est grande d'associer ou de dissocier. Mais de la même manière où tout est à la fois un et multiple, tout est à la fois uni et séparé. Tout ce qui est, peut et doit être conçu en soi, tout ce qui est, peut et doit être conçu à travers la relation. La difficulté est d'envisager la simultanéité des deux opérations. Car l'immédiateté des choses semble d'une part s'opposer tant à l'analyse qu'à la synthèse, et d'autre part s'opposent entre elles l'analyse et la synthèse.
Analyser c'est déchiqueter en infimes parcelles la pensée ou le discours, sans que l'on sache a priori quand il s'agit d'interrompre ce processus, au point que l'entité initiale en devient méconnaissable. Synthétiser, c'est amalgamer des éléments entre eux, au point que ces éléments disparaissent, noyés dans la totalité qui les absorbe. Analyser, c'est distinguer des éléments pour faire émerger des enjeux conceptuels, synthétiser, c'est mettre en œuvre la complémentarité afin d'engendrer des concepts unificateurs.

28- Logique et dialectique

Problème : la dialectique nous libère-t-elle de la logique ?

La logique permet d'établir et de vérifier la cohérence d'un raisonnement, son absence de contradiction. Elle détermine les conditions de validité des raisonnements, leur cohérence, outil crucial de la logique, science qui a pour objet les jugements par lesquels on distingue le vrai du faux. La logique se fonde sur deux principes fondamentaux. Le principe de contradiction, ou principe de non-contradiction, qui établit que l'on ne peut affirmer simultanément une chose et son contraire dans les mêmes conditions. Son corollaire, le principe d'identité, qui établit qu'une chose est ce qu'elle est, et n'est pas ce qu'elle n'est pas. Ainsi, face à deux propositions contradictoires, l'une est vraie, l'autre fausse.
La dialectique ne refuse pas a priori les présupposés de la logique, mais elle ne les érige pas en règles absolues. D'ailleurs la dialectique ne reconnaît aucune règle a priori, même si elle les utilise et s'articule autour d'elles, le principe même de son fonctionnement étant justement de pouvoir toujours revenir sur les règles qui la constituent. De ce fait, elle désigne un processus de pensée qui prend en charge des propositions apparemment contradictoires, et se fonde sur ces contradictions afin de faire émerger de nouvelles propositions. Ces nouvelles propositions permettent d'ailleurs de réduire, de résoudre ou d'expliciter les contradictions initiales. Ainsi, pour la dialectique, toute entité est ce qu'elle n'est pas, car elle se constitue de ce qu'elle n'est pas. Ceci mène jusqu'à la proposition scandaleuse que l'être n'est pas et que le non-être est. Bien entendu, le travail de la dialectique est de produire les articulations qui fondent ce type de renversements, ce qui nécessite aussi une cohérence, une logique.

29- Affirmation, preuve et problématique

Problème : Faut-il privilégier une forme particulière du discours ?

Si la philosophie se nourrit de questions, la pensée philosophique particulière affirme. Si le doute permet de creuser la pensée, il est aussi destiné à favoriser l'émergence de nouvelles propositions. Parfois de manière péremptoire, mais surtout de manière argumentée. Néanmoins, la formulation de ces diverses propositions : jugement, production de concept ou analyse, est déjà un travail en soi, quel qu'en soit le statut : postulat, certitude ou hypothèse. Toutefois, une bonne partie du travail philosophique est aussi de justifier les propositions ainsi avancées. Prouver, ce peut être démontrer par un processus logique quelconque, ce peut être produire un faisceau d'idées qui convergent dans la même direction, ce peut être aussi fournir des exemples, de préférence analysés, qui témoignent de la véracité des propositions initiales. Contrairement à l'affirmation, proposition qui se satisfait à elle-même, la preuve s'inscrit dans un rapport ou un processus. De ce point de vue, à l'instar d'une proposition qui clame son autonomie, la légitimité du lien en question peut faire l'objet d'une contestation.
Troisième forme du discours, la problématique. Il ne s'agit plus d'affirmer ou de prouver, mais d'envisager ce qui est simplement possible, à la limite

de l'impossible, sans opter ni choisir. À la fois parce que la proposition en question est une simple hypothèse, mais surtout parce qu'une autre proposition peut la remplacer afin de jouer le même rôle : par exemple deux ou plusieurs réponses différentes à une question donnée. Une problématique est donc la formulation d'une série d'hypothèses opposées, reliées entre elles par un même objet, ou un ensemble de questions, propres à faire surgir un problème fondamental. Elle représente la difficulté globale et les enjeux d'une réflexion donnée. Le paradoxe, qui contient de fait une contradiction soulevant un problème de fond, est une forme privilégiée de la problématique.

30- Possible, probable et nécessaire

Problème : La réalité est-elle possible, probable ou nécessaire ?

Est possible ce qui n'est pas impossible ou prouvé tel. Le possible n'est pas évident ni certain : il frise parfois l'impossible et c'est peut-être par simple défaut qu'il n'est pas éliminé en tant que possibilité. Il nous paraît souvent impensable, il touche aux limites de notre pensée. Le possible est un cas singulier dont nous ne pouvons tirer aucune généralité. En opposition à cela, le probable nous semble plus familier, plus évident, plus acceptable, plus vraisemblable, donc plus général. Il s'impose comme une sorte de certitude empirique, ou par un raisonnement de bon sens. Est probable ce qui a de bonnes chances d'être. Bien que le possible puisse parfois s'avérer probable par une procédure quelconque de réflexion, qui chamboule la pensée. Toutefois le probable reste encore de l'ordre du contingent : il ignore la nature implacable de la nécessité. Cette dernière s'impose principalement par une démarche logique, du type de « si ceci, alors cela… », c'est-à-dire sous forme conditionnelle. Le nécessaire ne concerne pas directement l'existence des entités matérielles, concrètes ou temporelles : rien n'existe par nécessité, à part peut-être Dieu ou l'univers, ou autre entité qui relevant de l'absolu. Mais le nécessaire traite les relations entre les choses et leurs prédicats. Par exemple : « L'homme vit nécessairement parce qu'il respire ».
Ces trois déterminations qualifient les diverses propositions selon leur degré de certitude pour la pensée, mais engagent aussi la nature du discours. Le possible relève de la simple hypothèse envisagée : « Il est possible que je gagne à la roulette si je prends un numéro ». Le probable relève de ce qui se passe couramment ou devrait normalement se passer sans saturer le champ des possibles : « Il est probable que je gagne à la roulette si je prends la majorité des numéros ». Tandis que le nécessaire relève d'une démarche analytique, formelle ou logique liant généralement divers prédicats entre eux, jugement catégorique excluant l'exception : « Il est nécessaire que je gagne à la roulette si mon numéro sort ».

31- Induction, déduction et abduction

Problème : de quoi peut-on être certain ?

Par quel processus les idées sont-elles engendrées ? L'induction prend pour acquis ce qui est constaté par la perception sensible et l'expérience, et en induit ce qui doit se passer en général ou devrait se passer dans le futur. Un phénomène qui se répète devrait continuer à se répéter : « Jusqu'à maintenant, le soleil se lève tous les matins, il le fera aussi demain ». Elle peut en faire une prévision absolue, une certitude, mais ce n'est pas nécessairement le cas. La déduction est une démarche logique qui s'emparant de deux propositions en tire une troisième, tel le classique syllogisme : « Les hommes sont mortels, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel ». En général, il s'agit de combiner un universel et un particulier. Là encore, une démarche logique spécifique peut prendre pour incontestables les prémisses à partir desquelles elle tire sa conclusion, mais elle peut aussi simplement affirmer que la conclusion est vraie à condition que les prémisses soient valables. Théoriquement, la forme de base est « si ceci, alors cela », mais bien souvent le « si » est oublié, en faveur d'un « ceci, alors cela », la ou les propositions initiales étant affirmées sans condition.
Si l'induction est produite par l'expérience, si la déduction est produite par l'analyse ou la synthèse, l'abduction est une intuition, une invention, produite par la raison créatrice afin de traiter un problème donné. Elle relève d'une démarche qui consiste à produire une hypothèse permettant d'éclairer une contradiction apparente ou de résoudre un problème. Ainsi le principe de gravitation universelle permet de résoudre en partie le problème du mouvement relatif des planètes entre elles. L'hypothèse doit avancer un nouveau concept permettant un autre type de rapports entre des phénomènes contradictoires ou privés de lien explicite. Toute hypothèse entraînera un certain nombre de nouvelles déductions, qui formeront l'armature d'un nouveau schéma de pensée. Si l'induction se fonde sur la répétition des phénomènes, la déduction se fonde sur la cohérence de la raison, et l'abduction, ou création d'hypothèses, sur un rapport dialectique entre le monde et la raison, bien que ces distinctions soient très relatives.

32- Opinion, idée et vérité

Problème : une opinion peut-elle être vraie ?

Sur tout ce qui est, en tout cas sur tout ce qui nous apparaît, nous avons des opinions, auxquelles nous tenons plus ou moins, auxquelles nous attribuons plus ou moins de certitude. Nous sommes plus ou moins conscients de la nature de ces opinions, de leur contenu, de leur fonctionnement et surtout de leur origine. Autrement dit, l'opinion semble incarner la pensée en ce qu'elle a de plus basique et élémentaire. Ce qui ne signifie pas qu'une opinion est nécessairement fausse, mais simplement qu'elle est peu approfondie et peu consciente d'elle-même. En opposition à cela, l'idée est le fruit d'un véritable travail. Travail de production, travail d'analyse ou travail de mise à l'épreuve. Soit l'idée est consciente de son origine, soit elle est consciente de son contenu, de ses

implications ou de ses conséquences, soit encore elle est consciente de ses limites, des questions que l'on peut lui poser ou des objections que l'on peut lui opposer. Ainsi l'idée s'appuie sur une véritable démarche, tandis que l'opinion procède du ouï-dire et de l'approximation. Quoique chacun puisse utiliser ces termes comme il l'entend.
Si l'opinion est primaire, si l'idée relève d'un travail effectué, la vérité relève d'un rapport à une certitude, d'une conformité à un référent. De la manière la plus générale, est vrai ce qui est conforme à la réalité, souvent définie comme la nature matérielle et physique, réalité vérifiable par l'expérience sensible. Ici, les idées sont vraies si elles correspondent à des objets ou des phénomènes observables. Mais il est un second type de conformité : celui de la raison, humaine, singulière ou collective. Est déclaré vrai ce qui relève d'un raisonnement qui semble probant à celui qui l'analyse ou à une majorité. Troisième type de conformité : celui de la réalité individuelle. Est déclaré vrai ce qui est authentique, ce qui semble cohérent chez un être donné, au sein d'une vision donnée, sans prétendre d'office à une quelconque réalité universelle. Un être vrai, une vraie pièce, un vrai chef d'œuvre, sont des expressions qui renvoient à une vérité particulière. Est qualifié de faux ce qui, dans ces trois cas, n'est pas conforme au référent.
Ainsi la vérité peut être également une opinion ou une idée, bien que l'on puisse croire que l'idée tende plus que l'opinion vers la vérité, puisqu'elle est plus travaillée et consciente de sa propre genèse. Quoi qu'il en soit, la vérité détermine la nature et la présence du rapport qui relie les opinions et idées entre elles, le faux étant l'absence ou la fragilité du rapport. Ce dernier serait donc une incohérence, un manque, ce qui explique qu'il soit difficilement définissable en soi.

33- Singularité, totalité et transcendance

Problème : peut-on faire l'économie de la transcendance pour concevoir une singularité ou une totalité ?

Est singulier ce qui est pris comme une entité en soi : un objet, une idée, un phénomène, voire un raisonnement ou une catégorie de choses. Toutefois, l'importance de toute singularité, aussi singulière soit-elle, est qu'on peut la distinguer et l'opposer à une autre singularité, à plusieurs autres singularités de nature comparable. En ce sens, ces singularités partageront une forme ou une autre de communauté : elles auront quelque chose en commun, une nature commune, une base commune, mais elles détiendront en plus quelque caractéristique particulière, minimale ou importante, qui les distinguera les unes des autres, les opposera les unes aux autres : elles se démarqueront ainsi, à la fois les unes des autres et de la généralité. Dans cette perspective, ces singularités de même type pourront être regroupées en une espèce, voire en sous-espèces, ainsi qu'en genres regroupant plusieurs espèces, différents termes exprimant une totalité que n'épuisent pas nécessairement les singularités déterminées. Tous ces termes sont

relatifs, ils dépendent d'un point de départ et de la classification générale que l'on tente d'instaurer. Le principal étant que ce qui est singulier peut appartenir à une totalité et s'en distinguer par sa spécificité.
Une chose est singulière parce qu'elle est différente, différence qui s'articule nécessairement dans une communauté. Un être humain est singulier parce qu'il accomplit des choses que n'accomplissent pas la majorité des êtres humains. Mais ce qui est singulier pour l'homme ne l'est peut-être pas pour le zèbre ou l'albatros. Autrement dit, pas de singularité sans une totalité de référence.
De manière générale, nous définirons la transcendance comme la caractéristique essentielle d'une totalité ou son unité, comme ce qui permet la communauté d'un ensemble de singularités. En schématisant, cette caractéristique peut être perçue comme une réalité en soi dans une perspective métaphysique, comme un outil de l'esprit dans une perspective épistémologique, ou comme un simple attribut dans une perspective matérialiste. Ainsi la qualité d'humanité est à la fois ce qui conditionne l'homme singulier et permet de concevoir l'humanité comme totalité. L'humanité, en tant que transcendance, est d'un autre ordre que l'homme : elle le dépasse tout en le constituant, elle lui échappe tout en définissant son horizon. Elle présuppose une essence qui définit l'existence. Toutefois, si cette qualité ne peut pas être considérée en soi, comme extrinsèque aux singularités qu'elle engendre, anime ou détermine, elle peut être aussi nommée immanence, forme horizontale de la transcendance. Ainsi on peut se demander si l'être est de nature transcendante, s'il est en soi, ou s'il n'est qu'un prédicat de ce qui est : une immanence. Mais l'État, entité de plein droit, semble bien transcender la totalité de la société composée d'individus.

34- Bien, beau et vrai

Problème : peut-on penser hors du bien, du beau et du vrai ?

Ces trois concepts normatifs, fondateurs d'axiologie, qualifiés parfois de transcendantaux, permettent de distinguer des attitudes existentielles, philosophiques, et de penser le monde. Ils renvoient à trois grands archétypes de fonctionnement : éthique, esthétique et scientifique. Est défini comme « bien » ce qui est utile, ce qui répond à un manque, ce qui atténue et dissipe une douleur : il est ce qui provoque à la fois désir et satisfaction. Le bien symbolise donc la plénitude de l'être, en opposition à ce qui est considéré partiel, bancal et défaillant, voire néfaste : le mal. L'attrait du bien nous incite à nous faire agir, à nous interroger sur nos actes, leurs finalités et leurs modalités, afin de parvenir au bien-être, au bonheur, quelle qu'en soit la forme ou la nature. Nos actions sont-elles justes, légitimes, efficaces, bonnes ou appropriées ? La morale, de nature éthique, hédoniste, utilitaire ou autre, est donc une détermination ou une rationalisation de notre comportement en vue d'un mieux être, ou d'une poursuite du bonheur, plénitude et bien total.

Le beau caractérise plutôt l'harmonie entre les parties d'un tout, la perfection d'un ensemble ou l'originalité des formes singulières, en opposition au laid, qui est chaotique, imparfait ou banal. Le beau fait appel à la perception, sensorielle ou intellectuelle. Il incite à la contemplation et à l'admiration davantage qu'à l'action, bien qu'un acte, ou une idée, comme toute chose, puisse être qualifié de beau. Le beau suscite un plaisir désintéressé, gratuit, puisqu'il se satisfait de lui-même. En général, la sensibilité qui donne accès au beau est considérée plus subjective que l'accès au bien, plus immédiate, moins raisonnée, quoique le beau puisse tout de même prétendre à l'universalité et à la plénitude de l'être.
Si le bien renvoie à l'action et le beau à la contemplation, le vrai relève de l'intelligence et de la connaissance. Il demande de comprendre, d'observer, d'analyser et de comparer, il se fonde sur la cohérence du monde et de la raison, dont l'absence produit le faux. Cette activité n'a pas de but autre qu'elle-même, elle exige d'aller toujours plus avant, car le vrai n'est jamais atteint dans son intégrité. Le vrai est une adéquation, entre les paroles et la réalité, entre une idée particulière et la raison qui l'engendre, entre une apparence et l'être qui la sous-tend. Car le vrai présuppose le faux, impliquant une non-conformité de quelque entité à une autre entité, considérée ontologiquement supérieure. Plus axé sur la réalité du monde, plus conscient du drame humain, il fait moins directement le pari du bonheur que ses deux homologues.
Nous remarquerons que ces trois concepts expriment chacun à leur manière l'unité de l'être ou l'être lui-même. Ce qui a souvent permis de les ériger en absolu, de les personnaliser, de les diviniser et de les assimiler tous trois à un être suprême, leurs contraires signifiant simplement un manque, une privation ou une cessation d'être.

35- Être, faire et penser

Problème : quelle est la réalité première de l'homme ?

L'existence, ou l'essence des choses, peut être appréhendée sous trois modalités. Déjà, pour l'être humain, en quoi consiste son identité ? Lui suffit-il d'être pour exister, ou faut-il principalement qu'il pense, puisque là réside sa spécificité, ou encore faut-il qu'il agisse sur le monde, pour s'accomplir en tant qu'être concret et historique ? Qu'est-ce qui fonde l'homme ? Le fait d'être né homme, espèce animale ou catégorie particulière d'existence, qui implique que tout homme est homme, d'entrée de jeu, génétiquement. Seconde possibilité, seul *l'homo sapiens* est homme, du fait qu'il pense, puisque l'origine de l'homme, signalant sa rupture avec le monde animal, remonte aux premières traces de l'intelligence. Troisième cas de figure, *l'homo faber*, qui place l'identité de l'homme et son origine dans sa capacité d'agir sur le monde, par exemple au travers de la fabrication et l'utilisation d'outils, supposées comme des particularités humaines.

Au-delà d'un simple problème anthropologique et historique, cette distinction renvoie à la vision du monde qui anime l'existence de chacun d'entre nous. Nous suffit-il d'être pour exister, en poursuivant au gré des jours l'impulsion initiale de notre venue au monde ? En assumant l'existence, pour ce qu'elle est, en ce qu'elle offre, en ses limitations, en sa généreuse plénitude. Attitude qui peut générer tant un certain bonheur naïf et immédiat qu'un cynisme corrosif envers toute entreprise humaine. Nous faut-il surtout penser pour exister ? Que ce soit en s'identifiant à la raison, à l'érudition, à la connaissance, à la création artistique, à la culture, seules capables de procurer un sens et une dignité à la vie. Attitude susceptible d'élever l'âme vers le spirituel et l'idéalité, ou de porter un regard narquois ou amère sur la vie, le monde et les actions humaines, voire de complètement ignorer ces réalités. Nous faut-il prendre le monde à bras le corps, monde physique ou monde humain, monde sur lequel nous devons agir pour que notre vie en vaille la peine ? L'humain se définit alors à travers ses actions, sa capacité d'accomplissement, par son travail, cause de transformations sur l'environnement. Attitude qui peut à la fois valoriser la totalité de l'humain, afin de mettre tout en œuvre pour cette tâche, tout comme elle peut mépriser et brutaliser l'homme, par simple souci productif, d'efficacité et d'immédiateté.

36- Anthropologie, épistémologie et métaphysique

Problème : y a-t-il une perspective qui doit dominer les autres ?

Ces trois termes recoupent à la fois les divisions majeures de la philosophie et les visions du monde qu'elle véhicule. Pour l'anthropologie, la philosophie est exclusivement affaire humaine, l'homme non seulement en tant que sujet pensant, mais aussi en tant qu'objet, singulier ou collectif, y détient la primauté. Tout est pensé en fonction de l'homme historique, à la fois être biologique, intellectuel, psychologique, politique et social : on y postule une primauté de l'humain. L'épistémologie se soucie avant tout de la connaissance et des conditions de cette connaissance, indépendamment du sujet. De nature formelle, elle se targue plus naturellement de scientificité et de certitude : le sujet se pose en observateur qui constate, en expérimentateur qui vérifie. Elle se méfie de toute subjectivité, puisqu'elle prétend accéder à une réalité tangible et matérielle capable de confirmer ses procédures et ses affirmations.
La métaphysique prétend dépasser la nature humaine et cosmique, dans la mesure où cette réalité est engendrée ou conditionnée par une réalité autre, qui la « dépasse ». Réalité première qui peut être considérée idéelle, ou d'une nature quelconque transcendant à la fois l'esprit et la matière. La matière et l'homme, la connaissance mondaine, ne sont alors que vestiges quelque peu déréalisés de l'être, d'un inconditionnel ou d'une semblable présence : sa vision est plutôt symbolique.
S'il est vrai que ces trois champs de la philosophie recouvrent des réalités contiguës et connexes pouvant sans difficultés s'interpeller ou se

juxtaposer, ils tendent aussi à générer des visions du monde qui, à travers les options spécifiques les animant, fonctionnent dans l'opposition et l'exclusive des postulats et de leurs conséquences. Ainsi la plupart des philosophies ou visions du monde particulières s'inscriront naturellement dans une de ces perspectives, articulant les différents champs et leurs rapports selon la perspective donnée, établissant de fait une hiérarchie de la pensée et de l'être.

37- Psychologique, moral et juridique

Problème : qu'est-ce qui détermine les actions humaines ?

Il existe différentes manières par lesquelles l'être humain détermine ses pensées ou actions, différentes modalités par lesquelles on peut les évaluer ou les analyser. La première est psychologique, c'est-à-dire que la genèse en est les instincts, pulsions et besoins de l'individu, qu'ils soient primaires ou éduqués. Cette détermination peut être affective, mais aussi intellectuelle, dans la mesure où chez l'homme la pensée ou la raison devient parfois une nécessité psychique. C'est ce que l'on peut nommer la subjectivité.
La seconde détermination est morale. C'est-à-dire que les motivations renvoient plutôt à un ensemble de règles ou principes, écrits ou tacites, censé servir d'idéal régulateur, afin de déterminer a priori le comportement de chacun, voire même sa pensée. Cette morale est bien souvent conforme à une culture donnée, puisqu'elle constitue l'individu dès son plus jeune âge, mais elle peut aussi être plus personnelle, dans la mesure où l'individu s'émancipe de son contexte, ou se révolte contre lui. Elle peut aussi être conforme à la subjectivité, car intégrée par cette dernière, ou bien être en conflit avec elle. En général, il existe toujours une certaine tension psychique, ou dilemme, entre l'immédiateté du besoin psychique et la construction intellectuelle qu'incarne la morale. Néanmoins, on peut aussi concevoir la morale comme un sentiment, ce qui ne l'empêche pas d'entrer en conflit avec d'autres sentiments, plus primaires, davantage reliés à la satisfaction immédiate du plaisir. Le bien et le mal sont les concepts les plus utilisés en ce domaine, quelle que soit la nature de ce bien et de ce mal.
La troisième détermination est juridique. Elle renvoie le plus souvent à des règles ou lois écrites, qui impliquent nécessairement une sanction en cas de transgression. Bien que l'on puisse aussi se référer à un « droit naturel », « loi de la jungle », « principe de réalité », « principe de moindre action » ou autre principe. Le domaine juridique ne prodigue pas de conseils ou de recommandations, il édicte et contraint, alors que dans le domaine moral la distinction n'est pas toujours aussi claire. Le domaine juridique ne se soucie guère de subjectivité, sauf dans certains cas extrêmes tels que l'aliénation, qui en général rend l'individu irresponsable selon le droit écrit. La crainte en vient à jouer un rôle important, car la contrainte est soutenue, voire brutale. Cette coercition peut même être considérée aliénante, de par sa négation totale du sujet, ou être

considérée comme servitude, mais elle a l'avantage de limiter les aberrations de la subjectivité que la morale adresse de manière plus faible ou plus ambiguë. La dimension arbitraire de la loi induira aussi la tension très problématique entre légalité et légitimité, dans la mesure où certains codes juridiques pourront être considérés immoraux.

Chapitre XIII

Annexe : Obstacles et résolutions

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 la pratique philosophique, permettant de mieux cerner les exigences de la construction de la pensée.
Les différents obstacles ou résolutions mentionnés 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.

1. 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 comme nom commun significatif, comme concept.
(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 qu' « 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)

2. 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'expliciter.
(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)