

Bulletin

de

l'association

pour la

création

des

instituts

de recherche

sur

l'enseignement

de la

philosophie

Numéro 24 / avril 2004

Chers adhérents,

L'Assemblée Générale de notre association s'est tenue le 20 mars. Vous en trouverez le compte-rendu dans ce bulletin. Elle a fixé les grands axes de notre activité pour la période à venir. Les débats ont été dominés par le souci de renforcer le lien entre les adhérents et l'association, de faciliter l'échange d'idées, la confrontation des pratiques et de continuer, bien sûr, à travailler à l'élaboration de propositions positives et utiles pour l'enseignement de philosophie.

Pour atteindre ces buts, l'Assemblée Générale s'est donnée **deux objectifs** :

- **servir notre revue Côté-Philo à tous les adhérents** en réalisant une version papier de la revue qui doublera sa version électronique.

- **enrichir les Colloques** : en faire des journées de rencontre des adhérents et amis de l'ACIREPh permettant d'aborder des thèmes plus variés et en prise sur le quotidien de la classe.

Mais, pour tout cela nous avons besoin de vous ! Encore et toujours ! Besoin de vos idées, de vos critiques, de vos analyses, de vos propositions. Ainsi, vous trouverez dans ce bulletin une présentation plus détaillée du **prochain Colloque** dont le thème "**apprendre à raisonner**" renvoie immédiatement à des difficultés bien connues de tout enseignant de philo, mais aussi à l'un des grands objectifs de notre discipline, s'il est vrai qu'on ne saurait "apprendre à philosopher" ou "penser par soi-même" sans savoir raisonner ! De même, nous aurons à reparler très prochainement de la réforme des **programmes dans les séries technologiques**, à confronter nos idées, les faire circuler.

Un dernier mot enfin **sur notre association**. Défendant des idées originales et des positions courageuses, elle a gagné une certaine estime. Nul ne peut ignorer aujourd'hui la diversité des approches du métier chez les professeurs de philosophie. Cette voix nouvelle dans la profession, il appartient à chacun d'entre nous de la faire vivre. N'hésitez pas à reproduire et à diffuser nos textes auprès des collègues qui pourraient être intéressés par notre démarche.

Et bien sûr, n'oubliez pas de **renouveler votre adhésion**. L'ACIREPh comme toutes les petites associations est très sensible à ces variations. Et cette année, **les retardataires sont plus nombreux que d'habitude**. Pour que nous puissions continuer à faire entendre la petite musique "aciréphiennne", pensez donc à renouveler rapidement votre adhésion et, si vous en avez l'opportunité, à faire adhérer autour de vous !

Serge Cospérec

## Compte Rendu de l'Assemblée Générale du 20 mars 2004

### I. Activité de l'association pour l'année 2003

Cette année a été marquée par la **publication des actes du Colloque 2002** sous la forme d'un livre *Les Connaissances et la pensées* paru aux éditions Bréal en septembre 2003 (à noter que *Le Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* y figure en annexe) ; par l'**organisation du Colloque 2003** sur *Quelles finalités pour l'enseignement philosophique dans le lycée d'aujourd'hui?* ; la **réalisation de deux nouveaux numéros de la revue Côté-Philo** ; enfin, un certain nombre de **séances du CA** ont été consacrées à repenser l'activité de l'association pour l'ajuster à la mesure de nos forces, compte-tenu de la difficulté que nous rencontrons à impliquer un nombre suffisant d'adhérents ou d'amis de l'ACIREPh dans nos différents projets.

### II. Projets pour la période à venir

Si le colloque 2003 a été très réussi, la fréquentation était en baisse. Nous constatons aussi une baisse du nombre des adhérents (- 47 par rapport à 2002), préoccupante par ses incidences financières importantes pour une petite association comme la nôtre. Différentes raisons expliquent cette baisse, mais en particulier un horizon institutionnel bouché ; l'adoption des programmes Fichant en éteignant tout espoir d'une rénovation prochaine de l'enseignement de philosophie pousse certainement nombre de nos adhérents et collègues à se replier sur le pré carré en attendant des jours meilleurs. Il devient difficile dans ces circonstances de les convaincre de continuer à travailler à l'élaboration d'un projet cohérent et démocratique pour l'enseignement de la philo.

Pourtant, le travail de réflexion que nous avons engagé reste plus que jamais nécessaire. Il faut donc renforcer nos liens avec nos adhérents, améliorer les formes du travail et des échanges avec eux.

Pour cela, deux projets :

- **servir la revue Côté-Philo à tous les adhérents** (en version papier)
- **enrichir la formule des Colloques** en introduisant à côté du thème principal la possibilité de travailler sur des sujets plus variés portant sur les contenus, les pratiques, les méthodes, mais aussi sur l'actualité de la discipline, etc. ; ce serait aussi et en quelque sorte les "Journées d'études" ou "Rencontres" de l'Acireph.

### III. Le trésorier informe l'A.G. de la situation financière :

Cette année encore les rentrées (cotisations, droits d'inscription au Colloque, subvention exceptionnelle) ont permis de couvrir les frais (fonctionnement de la Revue *Côté-Philo*, bulletins, Colloque) tout en dégageant un excédent. Mais la baisse des adhérents va poser à terme des problèmes, surtout si elle se poursuit. Les excédents des années passées permettront de financer dans l'immédiat le projet de servir la revue aux adhérents ; cette dépense nouvelle est à considérer comme un investissement dans la mesure où on peut en attendre une fidélisation de nos adhérents.

### IV. Discussion

**1. Sur l'association.** Nous avons très peu de retour des adhérents qui répondent très peu aux appels à contributions. Mais la communication est aussi à améliorer car on ne sait pas toujours comment nous joindre et il n'y a pas toujours de réponse. On essaye d'y remédier (réorganisation du site, un membre du bureau centralisera les courriers). Avec la question des programmes, l'ACIREPh s'est peut-être laissée embarquée dans des débats qui l'écartaient de ses objectifs initiaux, fédérer les collègues et favoriser les dialogues. Il faut y revenir par exemple grâce aux colloques en choisissant des thèmes capables de faire venir les collègues (par exemple, sur le 1<sup>er</sup> cours et la manière dont se fait aujourd'hui la rencontre entre les élèves et la philosophie, ses difficultés, etc.). Il faut accorder plus d'espace au quotidien de la classe, aux pratiques et apporter des outils pour l'analyse des pratiques. Élargir aussi le champ de notre réflexion à la place de la philosophie dans la Cité et dans l'école (et pas seulement en terminales), par exemple : la philo dans le primaire, dans les bacs pros.

Mais il ne faut pas se faire d'illusion : les IREPH n'existeront que si l'Institution les crée, notre difficulté à engager les collègues à s'impliquer davantage montre suffisamment que nous n'avons pas les moyens de les faire vivre par nos seules forces ; et il restera difficile de les impliquer dans un contexte où le travail effectué ne paraît avoir aucun débouché institutionnel. Le découragement est grand chez de nombreux collègues, et les dernières journées inter-académiques ne l'ont pas diminué, loin de là. Reste que les besoins sont bel et bien là : les professeurs ont besoin de lieux où ils peuvent parler de tout cela et réfléchir

ensemble, où il peuvent échanger des idées et des pratiques, c'est ce que nous devons continuer à faire valoir en demandant les IREPh ; et c'est ce à quoi nous pouvons contribuer à répondre en améliorant encore Côté-Philo et en repensant la formule du colloque pour qu'il reste ce moment fort de rencontre entre les adhérents.

## 2. Sur la crise des séries L et la stagnation des autres séries générales.

Malgré la difficulté à obtenir des données complètes, la tendance générale est certaine : en effritement constant depuis les années 70, la série L est aujourd'hui en crise. Sa refonte est inévitable – c'est probablement la fin de ce qui fut l'héritière de la classe de philo et d'un modèle de couronnement dont les vertus sont épuisées. La question de la place de la philo dans la formation des élèves va de nouveau se poser, et au-delà, celle de la rédefinition plus attractive d'une voie construite sur les "humanités". L'enseignement supérieur est concerné : car de la philo au lycée dépendent les besoins de recrutement, donc le nombre de postes ouverts aux concours. Ainsi, toutes les questions que nous avons soulevées dans le *Manifeste* sont appelées à resurgir et les *chantiers* sont plus que jamais d'actualité.

Il est impossible que l'ACIREPh ignore cette nouvelle donne ; elle doit engager rapidement la réflexion sur ce sujet avec ses adhérents. Quant aux interventions publiques, il convient d'être prudent : nous ne connaissons pas les intentions du Ministère (s'il en a) ; nous devons nous contenter d'exposer sans dramatisation inutile les données du problème tout en faisant valoir nos positions (sur les contenus, les épreuves, l'extension de la philo en amont de la terminale, la possibilité de travailler en groupes, la liaison aux autres disciplines etc.).

## 3. Sur la réforme du programme des séries technologiques.

S'il n'y a rien à attendre des travaux du GE Fichant, l'A.G. est d'avis que nous devons profiter de cette occasion pour faire circuler nos idées auprès des collègues. Quant à l'idée de présenter des exemples alternatifs de programme pour alimenter la réflexion, l'A.G. estime que les extrêmes réserves du C.A. ne sont pas fondées, et qu'une telle initiative est au contraire souhaitable pour promouvoir nos idées, en faire connaître la figure positive et pas seulement négative (la critique de l'existant).

## IV. Votes (25 votants)

1. Enrichissement de la formule Colloque : 24 pour, 1 abstention
2. Doublement de la version électronique de *Côté-Philo* par une version papier servie aux adhérents : 21 pour, 4 abstentions
3. Rapport d'activité : 23 pour, 2 abstentions
4. Rapport financier : 25 pour.
5. Élection du nouveau Conseil d'Administration de l'ACIREPh : 25 pour
6. Élection par le C.A. nouveau bureau de l'ACIREPh : 20 pour sur les 20 membres du CA.

### CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'ACIREPH

CHOMIENNE Gérard ( <i>membre du bureau</i> )	MARCHAL Francis
COSPÉREC Serge ( <i>membre du bureau</i> )	RAISKY CLAUDE
DE KÉRIMEL Loïc	REICHSTADT Janine ( <i>membre du bureau</i> )
DOGAT Renaud ( <i>membre du bureau</i> )	ROSAT Jean-Jacques
DEMONQUE Chantal ( <i>membre du bureau</i> )	ROTFUS Michel ( <i>membre du bureau</i> )
GUINCHARD Jean-Jacques ( <i>membre du bureau</i> )	SANGLA Sylvain
GRATALOUP Nicole ( <i>membre du bureau</i> )	SÉNIK André ( <i>membre du bureau</i> )
GUINHUT-JOUET Marie Danièle	TOZZI Michel
HOARAU Jacques	VICTORRI Cécile ( <i>membre du bureau</i> )
MALKASSIAN Gérard ( <i>membre du bureau</i> )	VOLLAIRE Christiane



**PROPOSITION DE TRAVAIL POUR LE COLLOQUE ACIREPH 2004**  
**“ APPRENDRE À RAISONNER ”**

Les précisions qui suivent ont pour but de fournir des éléments de réflexion sur trois points. Qu'est-ce qui justifie le choix de ce thème ? Qu'est-ce qui caractérise le raisonnement en philosophie ? Dans quelles directions peut-on engager la recherche ?

### **I. Quelle place aujourd'hui pour l'apprentissage du raisonnement ?**

La logique possède un statut ambigu dans notre enseignement. D'un côté, elle est présente dans les programmes (“logique et mathématiques” dans l'ancien programme et “la démonstration” dans le nouveau), comme discipline spéciale faisant l'objet d'une réflexion épistémologique, au même titre qu'à propos des mathématiques, de la biologie ou de l'histoire. Mais à la différence de ces dernières disciplines que les élèves ont pratiquées, de la logique, ils n'en ont jamais fait et n'en feront probablement jamais. Ils sont donc conviés à réfléchir à l'épistémologie d'une discipline qui leur est inconnue.

On comprend que cette tâche grandiose laisse peu de temps à l'apprentissage des notions élémentaires du raisonnement qui sont pourtant nécessaires à n'importe quelle activité intellectuelle. D'ailleurs, nombre de sujets supposent acquis les concepts de base de la logique comme implication, inclusion, extension, disjonction. Par exemple pour bien comprendre les sujets suivants donnés au bac, “l'État a-t-il pour but de maintenir l'ordre ou d'établir la justice ?” et “le pouvoir repose-t-il sur la contrainte ou sur le consentement ?” il faut avoir appris à distinguer le “ou” inclusif qui donne sens au premier sujet, et le “ou” exclusif du second. Mais ces connaissances, comme tant d'autres, sont supposées déjà acquises.

La maîtrise du raisonnement n'est évoquée dans le programme qu'au chapitre des recommandations générales. Et toute idée de spécifier, en matière de raisonnement, des savoirs et des savoir-faire, est formellement écartée : “*Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation.*”

Et l'on ne trouvera pas non plus sur la liste des “repères” du programme Fichant, les outils conceptuels essentiels au raisonnement comme “prémisses/conclusion”, “déduction/induction”, “compréhension/extension”, “sophisme” ou “argumentation”.

Mais nous ne perdrons pas davantage de temps à nous étonner de cette obstination à entretenir le flou sur des connaissances qui seront cependant exigées des élèves. Nous nous proposons plutôt de travailler à pallier ces lacunes

### **II. Le raisonnement et l'argumentation en philosophie.**

#### 1) La logique formelle, nécessaire mais non suffisante.

De quelle logique les élèves ont-ils besoin ? Quand on parle de raisonnement, on pense d'abord aux règles de la logique formelle, le syllogisme, l'inférence immédiate, l'implication, etc. Certes, certaines de ces notions doivent être enseignées, mais il est douteux qu'elles donnent aux élèves les instruments suffisants.

D'abord, la logique s'applique aux discours formalisables, dans lesquels les concepts sont rigoureusement délimités, ce qui est rarement le cas des concepts dans lesquels se formule un problème philosophique.

Ensuite parce que la logique ne définit que les conditions de validité des inférences, sans se soucier de leur vérité matérielle. Or quand on défend une thèse philosophique, on expose les bonnes raisons qu'on a de l'adopter. Et ces bonnes raisons comprennent aussi, le fait que les prémisses de départ soient jugées acceptables.

Enfin, alors que les règles de la logique déductive sont contraignantes, et déterminent de façon nécessaire la vérité de la conclusion à partir de celle des prémisses, le raisonnement philosophique en faveur d'une thèse ne réduit pas à rien les raisons qu'on peut invoquer contre elle.

#### 2) La logique de l'argumentation

Pour toutes ces raisons, c'est la notion d'*argumentation* qui traduit le mieux la démarche philosophique, comme celle qui a cours dans les domaines juridiques, politiques, esthétiques.

Or on n'ignore pas l'allergie de bon nombre de nos collègues à l'égard du terme même d'argumentation. Cette hostilité découle de l'attachement à un modèle binaire de la pensée, parfaitement exprimé par le couple "convaincre/persuader" selon lequel on n'a le choix qu'entre le souci de la vérité et la séduction sophistique ? Il est vrai que pour établir une vérité par voie démonstrative, il n'est pas nécessaire de réfuter un raisonnement fallacieux. Le déploiement du raisonnement correct suffit.

C'est ce modèle démonstratif que Descartes érige en norme absolue, en affirmant que lorsque deux personnes ont un avis contraire, l'une d'elles a forcément tort. Et surtout en ajoutant, qu'à rigoureusement parler, aucune n'est dans le vrai puisque alors le simple exposé de ses raisons aurait nécessairement convaincu le second. Ne peut-on pas attribuer à la prégnance de ce modèle dans notre tradition philosophique nationale, le mépris de tout souci pédagogique, puisque la vraie philosophie est — air connu — sa propre didactique ?

On doit à Chaïm Perelman, auteur pratiquement inconnu sous nos latitudes, la critique de ce modèle manichéen et la défense d'une logique argumentative qui accorde une place au vraisemblable et à l'évaluation du poids relatif des arguments favorables ou hostiles à une thèse.

### III. Les directions de recherche

- Une des particularités du discours philosophique sera donc de développer fréquemment en parallèle l'argumentation et le contre argumentation. D'où la difficulté pour l'élève qui lit un texte d'attribuer à qui de droit telle ou telle ligne d'argumentation ; d'où aussi la tentation de tout attribuer à l'auteur. Il y a dans cette question de *l'énonciation*, une piste de travail que Nicole Grataloup propose d'explorer. ([nicole.grataloup2@wanadoo.fr](mailto:nicole.grataloup2@wanadoo.fr))

- Le terrain sur lequel se déploie le plus visiblement cette forme dialogique est évidemment la *discussion*. En un sens, les choses sont plus claires puisque les lignes argumentatives sont assumées par les différents protagonistes du débat. Mais, même là, rien ne les dispensera d'insérer, chacun dans son argumentation propre, d'anticiper sur des objections. Michel Tozzi a proposé de suivre cette piste. ([Michel Tozzi MicheTozzi@aol.com](mailto:Michel Tozzi MicheTozzi@aol.com))

- Cette forme "dialogique", particulière à l'argumentation philosophique, lui est-elle spécifique ? Que font d'autre l'avocat, le juge, le parlementaire, le critique d'art ? Mieux, que faisons-nous d'autre tous les jours, aux prises avec les problèmes de la vie quotidienne ? En tout cas, s'il y a des *spécificités* propres aux différents types de raisonnements, de quelle nature sont-elles ? Ce serait le rôle de la philosophie d'en instruire les élèves. Ce thème de recherche se prête à une confrontation avec les professeurs d'autres disciplines ; il est pris en charge par Loïc de Kérimel et Claude Raïsky. ([Claude Raïsky - c.raïsky@enesad.fr](mailto:Claude Raïsky - c.raïsky@enesad.fr) - [Loïc de Kérimel - loidek@libertysurf.fr](mailto:Loïc de Kérimel - loidek@libertysurf.fr))

- Apprendre à raisonner c'est aussi apprendre à *lire les textes philosophiques*. Outre les difficultés langagières rencontrées par les élèves dans la compréhension de la langue des auteurs canoniques, l'un des obstacles auxquels ils ont à faire face, tient au caractère le plus souvent allusif, partiellement implicite des raisonnements qui structurent les textes. Le degré d'opacité de la structure logique des textes doit-il être un critère pour le choix de ceux que nous leur faisons étudier ? Ce travail est pris en charge par Jean-Jacques Guinchard. ([jj.guinchard@wanadoo.fr](mailto:jj.guinchard@wanadoo.fr))

- On a vu que les principes de l'argumentation ne se réduisent pas aux règles de la logique formelle. Il se trouve que la logique ordinaire a fait l'objet d'études nombreuses dans le domaine anglo-saxon. Le courant dit "*critical thinking*" inspire l'enseignement de l'argumentation aux Etats-Unis et au Canada dans le secondaire et dans le supérieur, sans lien nécessaire avec un enseignement de la philosophie. Gérard Chomienne propose d'animer un groupe pour étudier certains de ces ouvrages dans l'espoir d'y puiser quelques enseignements. ([Gérard Chomienne - gerard.chomienne@9online.fr](mailto:Gérard Chomienne - gerard.chomienne@9online.fr))

- Il est une autre voie de recherche qu'on ne doit pas négliger : l'étude des *raisonnements fallacieux*. Le professeur de philosophie ne peut se contenter d'attendre les élèves au tournant quand ils en commettent. On peut supposer qu'on aide les élèves si on leur permet de déceler eux-mêmes les sophismes qui entachent une argumentation. L'examen montre que les fautes argumentatives les plus

fréquentes vont bien au-delà d'une infraction aux règles de la logique déductive. Par exemple la généralisation hâtive suppose un usage licite de l'induction dans l'argumentation. Le sophisme " post hoc ergo propter hoc ", montre qu'il existe des liens causaux douteux et qu'à contrario le raisonnement peut dégager des liens de causalité solides. Et de même, à côté de la fausse analogie, il y a une place pour des analogies fécondes, etc. Cette piste essentielle est à ce jour en attente d'un ou plusieurs amateurs.

[pour ces pistes, voir les textes en annexe]

#### **IV des questions de portée générale**

Bien qu'étant à l'étape initiale de notre travail, nous pouvons néanmoins nous proposer d'aboutir à des conclusions positives sur le contenu et la forme de l'apprentissage du raisonnement et de l'argumentation.

- 1) Quel pourrait être le corps de connaissances minimal en matière de logique et d'argumentation ? Quels pourraient être les types d'exercices pratiques les plus efficaces.
- 2) Comment concilier un enseignement systématique, articulé, progressif avec un apprentissage fondé sur la pratique et toujours en rapport avec les contenus thématiques ?

Les collègues qui souhaitent s'associer à l'une de ces directions de recherche sont invités à se mettre en contact avec leurs animateurs. Naturellement, les propositions d'autres thèmes de travail sont les bienvenues.



(ANNEXE : PRÉCISIONS SUR CERTAINES DES DIRECTIONS DE TRAVAIL )

#### **SUR LA QUESTION : LOGIQUE OU DIALOGIQUE ? (Nicole Grataloup)**

Soit le texte suivant de Léo Strauss : *“ Bien des gens aujourd'hui considèrent que l'étalon en question (du juste et de l'injuste) n'est tout au plus que l'idéal adopté par notre société ou notre “ civilisation ” tel qu'il a pris corps dans ses façons de vivre ou ses institutions. Mais, d'après cette même opinion, toutes les sociétés ont leur idéal, les sociétés cannibales pas moins que les sociétés policées. Si les principes tirent une justification suffisante du fait qu'ils sont reçus dans une société, les principes du cannibale sont aussi défendables et aussi sains que ceux de l'homme policé. ”*

Si un élève (ce qui arrive très régulièrement) comprend dans ce texte que Léo Strauss défend l'idée que “ les principes du cannibale sont aussi défendables et aussi sains que ceux de l'homme policé ”, que toutes les lois se valent dès lors qu'on peut les référer aux normes morales d'une société, alors que tout le reste du texte défend l'inverse, quelle faute de raisonnement l'amène à ce contre-sens ?

S'agit-il d'un défaut de logique ? Ou bien plutôt de ce qu'il n'a pas vu trois éléments du texte : 1) “ bien des gens pensent que.. ”, 2) “ d'après cette même opinion.. ” et 3) “ Si les principes.. ”. Qu'il n'a pas vu, donc, que les thèses qui suivent ces trois éléments ne sont pas celles de Strauss, mais au contraire celles qu'il combat dans ce texte. Autrement dit, qu'il n'a vu dans ce texte que les thèses, les affirmations, et pas les marqueurs d'énonciation qui permettent de comprendre à qui ces thèses étaient attribuées par l'auteur du texte ; qu'il n'a pas vu que l'auteur du texte n'est pas l'auteur de ces thèses, mais qu'au contraire il donne la parole à ceux qui soutiennent ces thèses, pour les critiquer.

Il me semble qu'il y a là un travail à faire, car ce genre de contre-sens est extrêmement fréquent. Et il relève, à mon sens, d'une conception “ spontanée ” que les élèves ont du texte en général, à savoir qu'un texte est un ensemble d'énoncés qui ont tous valeur de vérité, et pas un débat entre des énonciateurs différents que l'auteur mobilise et fait intervenir de diverses façons pour servir sa démonstration. Cette conception fait obstacle à leur compréhension des textes philosophiques (mais pas seulement), mais elle fait aussi obstacle à l'écriture des dissertations : dans sa dissertation, l'élève (très souvent) ne peut pas confronter des thèses, donc débattre d'un problème qui lui est posé, parce qu'il pense que toutes les phrases de son texte doivent être “ ce qu'il pense ”. Il ne peut donc pas

examiner de thèses adverses, faire des objections, y répondre, envisager le problème sous différents angles etc.. Ou alors, s'il le fait, c'est sous la forme que nous connaissons tous : " je dis oui (c'est la thèse), je dis non (c'est l'antithèse), puis je conclus en donnant mon avis ", ce qui est la négation même du raisonnement sur un problème, d'où l'élève conclut " qu'on ne doit pas donner son avis dans une dissertation ", ce qui signe l'échec de tout ce qu'on a essayé de lui apprendre à faire.

La question que je propose de travailler est double :

- 1) quelle est la validité théorique et pratique de cette analyse des difficultés des élèves ?
- 2) quels exercices, démarches, travaux de lecture et d'écriture seraient susceptibles d'aider les élèves à surmonter cette difficulté ? Comment les amener à assumer la position d'auteur de leurs textes, au sens défini plus haut ? Mon hypothèse est que ces exercices et travaux ne peuvent pas seulement relever d'un apprentissage de la logique, (mais peut-être ai-je tort ?), mais doivent viser l'apprentissage du caractère dialogique du genre de discours qu'est le texte philosophique (sans doute pas uniquement le texte philosophique, mais tout de même..)

(contact : [nicole.grataloup2@wanadoo.fr](mailto:nicole.grataloup2@wanadoo.fr))



## **RAISONNER EN PHILO, RAISONNER DANS LES AUTRES DISCIPLINES**

(Claude Raisky - Loïc de Kérimel)

### **Constat :**

On ne raisonne pas qu'en philosophie. On ne peut opposer des disciplines scolaires qui raisonneraient et d'autres qui ne feraient que transmettre des connaissances, ou qui se limiteraient à l'enseignement - apprentissage de savoir-faire.

### **Questions :**

Si la philosophie au lycée se fixe explicitement pour objectif "d'apprendre à raisonner", il est nécessaire de s'interroger à partir de deux questions qui s'articulent :

- le *raisonnement* philosophique présente-t-il des spécificités qui le distingueraient des raisonnements à l'œuvre dans d'autres disciplines?

- *l'enseignement - apprentissage* du raisonnement, en classe de philosophie, présente-t-il des spécificités qui le distingueraient des enseignements-apprentissages de cette compétence réalisés dans d'autres disciplines ? Comment ces diverses approches peuvent-elles s'articuler ?

Le travail sur ces deux questions complémentaires doit faire une distinction claire entre ce qui relève de l'ordre des "disciplines savantes" et ce qui relève des "disciplines scolaires". Distinction, nous devons la reconnaître, en général considérée comme peu opératoire dans le domaine de la philosophie.

### **Démarche**

Nous proposons d'aborder cet ensemble de questions selon trois voies qui feront l'objet de trois moments de travail en atelier:

1. la collation, dans les programmes des diverses disciplines et dans les instructions concernant les séquences pluri-disciplinaires des éléments faisant soit directement, soit indirectement référence à un "apprentissage du ou des raisonnements". Les formulations collectées seront comparées.
2. l'analyse d'exemples, dans telle ou telle discipline, de séquences didactiques dans lesquelles l'objectif (ou un des objectifs) est explicitement "d'apprendre à raisonner".
3. l'analyse de séquences didactiques dans lesquels l'objectif principal est explicitement de travailler sur la ou les différences disciplinaires.

Dans cette approche, il convient de distinguer clairement ce qui relève de modes de raisonnements formels dans lesquels le sujet énonciateur a vocation à disparaître (de même que l'objet) et ce qui relève d'une "logique naturelle". Cette perspective est celle exposée par Jean Blaize Grize dans "*Logique et langage*" éd Orphys 1990 . Ce cadre théorique est particulièrement utile pour mettre en évidence des caractéristiques spécifiques de l'argumentation philosophique.

(contact : [c.raisky@enesad.fr](mailto:c.raisky@enesad.fr) ou [loidek@libertysurf.fr](mailto:loidek@libertysurf.fr))



## LE RAISONNEMENT ET L'ARGUMENTATION DANS LE COURANT DE LA " PENSÉE CRITIQUE " (GÉRARD CHOMIENNE)

Il existe un courant intellectuel très développé aux USA : appelé " critical thinking ". Si vous entrez ces mots sur Google ou sur le moteur de recherche de Amazon.com, vous allez découvrir des dizaines d'ouvrages destinés à un public correspondant à nos lycéens et nos étudiants de premier cycle. Le principe en est : apprenez à penser, à évaluer de façon critique les raisonnements que vous entendez dans les médias, les conversations, dans vos lectures et ceux que vous tenez vous-mêmes. Cet enseignement comporte quelques éléments de logique mais l'essentiel est dirigé vers le raisonnement quotidien. Le champ d'application comprend les situations de la vie ordinaire, les questions de science, de politique, d'éthique etc.

Deux auteurs francophones ont publié à l'intention des collèges du Québec des manuels inspirés de ce courant de la " pensée critique " :

- Pierre Blackburn (*Logique de l'argumentation*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1989, et *Connaissance et argumentation*, même éditeur.)

- Rodrigue Blouin. *Discuter. Introduction à la philosophie*. Ste-Foy, Le Griffon d'Argile, 1991.

La lecture de ces manuels, d'une facture sans rapport avec ce que nous connaissons dans l'édition scolaire en France, me semble indispensable dans la perspective qui est la nôtre.

Je propose d'adresser aux collègues curieux d'en savoir plus des fiches de lecture, des extraits, des références afin de susciter une réflexion collective sur cette pratique de l'enseignement de la philosophie.

En particulier, je recommande la lecture du livre de R. Blouin qui s'appuie sur les travaux de Stephen Toulmin (*Les usages de l'argumentation*, PUF, 1993).

Le schéma de Toulmin est peut-être connu de certains s'ils ont entendu ce nom de code " Harry est né aux Bermudes ". Le principe, sommairement résumé, est le suivant.

1) Il y a argumentation dès qu'on fait reposer une affirmation (une conclusion) sur une *donnée*.

Exemple :

(Donnée)

(Conclusion)

" les œufs sortent du frigo " =====> " attends un peu avant de faire ta mayonnaise "

• La première conclusion pédagogique est de demander aux élèves : quand vous défendez une opinion, dites d'abord sur quelle donnée vous vous appuyez. (la donnée est supposée admise communément, et donc ne demandant pas à être à son tour justifiée)

2) Pour qu'il y ait argumentation, il faut que soit justifié le saut qui conduit de la donnée à la conclusion. Toulmin appelle " warrant ", ou loi de passage, ou caution, le principe implicite (ou explicite) qui *garantit* le lien qui conduit de D à C ; Dans le premier exemple c'est une règle empirique appartenant à la cuisine " pour réussir une mayonnaise, les œufs doivent être à la température ambiante ".

Soit cet autre exemple :

(D) " tu m'as donné ce stylo " =====> (C) " il n'est pas question que je te le rende "

Cette fois la Garantie (G) est une règle de la morale commune " quand on donne, on ne reprend plus "

Ou encore cet autre : (D) " Platon prône la communauté des biens " =====> ( C ) Une société platonicienne serait calamiteuse. La garantie (G) invoquée par Aristote est une thèse anthropologique " on ne prend soin de ce qui vous appartient ".

Une autre fois, la Loi de passage sera une règle de droit, une loi physique, une règle de grammaire, etc.

• La deuxième conclusion pédagogique sera donc : quand vous tirez C de D explicitez le principe de garantie (G) qui autorise ce passage.

3) On aura remarqué que les différentes garanties invoquées dans les raisonnements ci-dessus, peuvent être eux-mêmes discutées. Le raisonnement s'effondre si on ne peut pas défendre le principe de garantie. On devra donc ouvrir la discussion sur ce qui fonde l'observation culinaire, la règle du don ou le principe anthropologique. D'où une troisième requête pédagogique. Quel est le fondement (F)



(ou backing) de la garantie (G) que vous invoquez pour justifier le passage d'une donnée (D) à votre conclusion (C)?

“ D ” =====> “ C ”  
          “ G ”  
          “ F ”

4) Toulmin fait intervenir ensuite les conditions d'application du principe qui peuvent déterminer des exceptions, ce qui conduit à nuancer le mode d'affirmation de la conclusion. Le livre de Blouin (*Discuter*) qui en a fait une adaptation sous forme de manuel scolaire, propose une foule d'exercices d'application et notamment des exercices d'analyse argumentative à partir de Fables de La Fontaine, puis à partir de textes philosophiques (Platon, Rousseau, Kant, Tocqueville). Le même schéma est ensuite proposé à l'élève pour construire lui-même des textes solidement argumentés.

Je m'arrête. J'espère ne pas avoir découragé, par ce condensé du tout début de l'analyse de Toulmin, les collègues que je souhaite inciter à découvrir ce domaine de recherche. Que ceux qui soupçonnent que ce travail mérite d'être connu et expérimenté en classe me le fassent savoir.

(contact : [gerard.chomienne @9online.fr](mailto:gerard.chomienne@9online.fr))



## **APPRENDRE À RAISONNER PAR LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE À VISÉE PHILOSOPHIQUE ? MICHEL TOZZI**

On peut entendre par “raisonner”, dans un sens logique, la capacité discursive à conduire un raisonnement déductif, comme “dérivation d'un jugement à partir d'autres jugements (Kant, *Logique*). Nous entendrons la notion dans le sens plus large de “faire usage de sa raison” (J. Russ, Dictionnaire de philosophie, Bordas). Nous l'avons définie personnellement (*Penser par soi-même*, Chronique Sociale) d'un point de vue *didactique*, compte tenu des différences philosophiques profondes du concept de raison chez les philosophes : raisonner philosophiquement serait la *compétence d'une pensée impliquée à articuler étroitement, sur des interrogations concernant la condition humaine, des processus de problématisation de questions et de notions, de formation de concepts et de distinctions conceptuelles, d'argumentation rationnelles de thèses et d'objections* (N'est-ce pas ce que nous demandons de fait à nos élèves dans leurs dissertations ?). Compétence scolaire spécifique, tant par la nature de ces processus (par exemple le mode d'administration de la preuve : argumenter n'est pas mathématiquement démontrer ou expérimentalement vérifier, mais comporte une visée d'universalité), que par leur type d'articulation dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée.

On peut par ailleurs poser comme hypothèse que la pensée réflexive ne se construit pas de la même façon dans l'écriture en face à face avec soi-même, et dans l'interaction sociale verbale. Il est autre le chemin solitaire qui m'oppose à moi-même dans la “patience du concept” (Hegel), dans la calme méditation et la rigueur de l'écrit (cohésion et cohérence disent les théoriciens du texte), mais aussi dans les limites de ma propre vision du monde. Et différente l'aventure de la confrontation à l'altérité incarnée, dans l'urgence de la réponse à la surprise de l'“étrange étranger” (Freud), mais aussi dans l'intense stimulation intellectuelle que provoque la parole vive de l'Autre...

Il peut donc être utile de se demander quel peut être le *statut philosophique et didactique d'une discussion pour apprendre à raisonner* :

- peut-on raisonner et apprendre à philosophiquement raisonner dans et par une discussion, en classe et dans la cité (café philo) ? Car d'un côté le paradigme organisateur de l'enseignement philosophique français stigmatise dans la discussion “l'insoutenable légèreté de l'oral” (de “rattrapage” au bac), règne de l'opinion d'un “café du commerce” auquel il faut arracher l'élève. De l'autre les nombreuses expériences de nouvelles pratiques philosophiques font de la discussion une véritable méthode d'apprentissage du philosopher, par le travail de critique opéré sur les opinions par la confrontation raisonnée, et la mise en œuvre d'une “éthique discussionnelle” de “l'agir communicationnel” (Habermas).

- Plus précisément, si la porte n'est pas a priori fermée à cette éventualité, à quelles conditions cet apprentissage est-il possible ? Car la discussion, par exemple démocratique, peut toujours dériver en doxologie, sophistique ou démagogie. Comment didactiser une discussion “à visée philosophique”, avec la double question : qu'est-ce qu'en droit une discussion philosophique ? Que peut être en fait

une discussion “ philosophique ” à l’école ? Peut-on faire l’hypothèse qu’une discussion est “ à visée philosophique ” si elle tente de mettre concrètement au travail les processus de pensée sus-mentionnés ?

- Quel pourrait être dans ce cas le rôle de l’enseignant, pour garantir les exigences intellectuelles de philosophicité dans les échanges ? L’analyse des pratiques montre une grande diversité des pratiques de guidage en la matière : doit-il intervenir sur le fond des débats, ou bien sur les processus de pensée, ou seulement sur la forme des échanges, et comment ? Doit-il mener un “ entretien philosophique de groupe ”, sorte de Socrate qui dialoguerait avec un groupe, et non un individu, ou favoriser le dialogue entre les élèves eux-mêmes, mais quid alors des exigences ?

- Y aurait-il des situations, des règles procédurales, des normes éthiques qui faciliteraient cet apprentissage du raisonner philosophiquement en classe? Certains praticiens s’inspirent des habitus acquis par les élèves en pédagogie institutionnelle. Comment articuler discussion démocratique (dont la finalité est l’éducation du citoyen) et discussion à visée philosophique (dont la finalité est de penser par soi-même)? Est-ce possible, souhaitable, nécessaire ?

Nous le voyons il s’agit de croiser plusieurs approches :

- philosophique, sur la conceptualisation de la notion de “ discussion philosophique ” comme apprentissage du raisonner, et de ses conditions de possibilité en droit (sorte d’idéal régulateur au sens kantien, ou de condition transcendantale a priori habermassienne);

- didactique, sur la définition du concept transposé de “ discussion philosophique scolaire ”, que j’appelle “ discussion à visée philosophique ”, et ses conditions de possibilité de fait sur le terrain pour apprendre aux élèves à raisonner.

Et d’articuler deux objectifs :

- analyser les pratiques actuelles, scolaires et sociales, de discussions qui se réclament aujourd’hui de la philosophie.

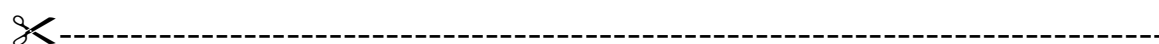
- clarifier conceptuellement des notions philosophiques et didactiques qui peuvent permettre de les situer d’une part, de les rendre davantage philosophiques d’autre part (avec les conséquences à en tirer sur la formation des maîtres ou des animateurs).

N.B. L’atelier prendra lui-même la forme d’une discussion à visée philosophique...

(contact : [MicheTozzi@aol.com](mailto:MicheTozzi@aol.com))



## ***PENSEZ À RENOUVELER VOTRE ADHÉSION !***



### **BULLETIN D’INFORMATION, D’ADHESION & D’INSCRIPTION**

Je souhaite recevoir **gratuitement** ... exemplaire(s) du *Manifeste pour l’enseignement de la philosophie*.

J’adhère ou je ré-adhère à l’Acireph pour l’année 2003/2004, **je paye 25 euros**.

Nom.....Prénom.....

Adresse.....

Etablissement.....

Tél.....e-mail.....

Date

Signature

**Bulletin et chèque bancaire ou postal (libellé à l’ordre de l’ACIREPH)**

**A adresser à : Janine Reichstadt, 108 rue de Turenne, 75003 Paris**