

POURQUOI APPRENDRE À RAISONNER EN PHILOSOPHIE ?

Serge COSPÉREC

(article paru dans *Côté-Philo* n° 6)

Les élèves ont des difficultés à comprendre et à construire des raisonnements en philosophie. Pourtant, dans leurs échanges quotidiens avec les « copains » ou les professeurs, ils raisonnent... et souvent fort bien (par exemple quand il s'agit de justifier un retard ou de plaider le déplacement d'un devoir). Tout se passe comme si, en philo, ils perdaient leurs moyens : quand ils pensent avoir « argumenté » ou raisonné, ils découvrent qu'on leur reproche le manque de rigueur (définitions vagues, généralisations hâtives, etc.) et la faiblesse de leurs justifications, voire l'absence d'arguments !

D'où vient l'écart, sinon le malentendu ?

Il est vrai qu'apprendre à raisonner n'est pas un objectif explicite des programmes de philo. Il n'est prévu aucun temps spécifique pour apprendre la logique de l'argumentation critique et de la discussion rationnelle des idées. Beaucoup d'enseignants se sont opposés à un tel apprentissage au motif que la philosophie dégènerait aussitôt en « rhétorique » - comme si argumenter et raisonner étaient une *faute* en philosophie ! Pourtant, selon les termes mêmes de l'Inspection Générale de philosophie, l'élève se présente au baccalauréat « *exercé toute l'année à l'analyse et à l'argumentation par le travail philosophique accompli en classe* » ; et la dissertation « *consiste ainsi en une composition où les élèves sont invités à poser philosophiquement un problème et à conduire méthodiquement une argumentation pour essayer d'y trouver une solution, sous leur responsabilité* »[souligné par moi].

Mais est-il légitime de sanctionner ce qu'on se refuse à enseigner ?

En fait tout cela aurait une explication simple : le niveau insuffisant des élèves : « que l'école fasse son travail et les élèves sauront bien raisonner en arrivant en terminale ! ». Je voudrais montrer au contraire que si les élèves « raisonnent mal » en philo, ce n'est par en raison de la prétendue insuffisance de leur formation antérieure, qu'il est vain d'attendre d'un meilleur « niveau » de français ou de mathématiques une quelconque augmentation de la compétence des élèves à raisonner et à argumenter *philosophiquement*. Et cela, parce que l'apprentissage des normes de la rationalité critique et discursive relève d'une formation *philosophique* – qui ne peut aucunement être prise en charge par les autres disciplines - et que c'est même ce qui justifie prioritairement la présence d'un enseignement de philosophie au lycée.

1. Mais qu'ont-ils donc appris ?

Je limiterai mon propos au français et aux mathématiques qui, au lycée, prennent en charge de façon privilégiée l'apprentissage du raisonnement, l'une avec l'argumentation, l'autre avec la démonstration.

Je précise aussi que je m'intéresse ici à ce qu'on dit et retient *dans l'enseignement secondaire* des études théoriques sur la didactique de l'argumentation et du raisonnement. Car c'est à travers le filtre de la vulgate qui en résulte que se constitue la culture scolaire effective des élèves.

Le français et l'argumentation

Après une période qui a privilégié la narration et l'écriture de fiction, l'enseignement du français a redécouvert récemment l'importance de « l'argumentation », réhabilitant du même coup l'héritage de la rhétorique.

Cet apprentissage occupe une place essentielle au collège (particulièrement en 3^{ème}) comme au lycée¹. L'objectif officiel « *comprendre un texte argumentatif* » se retrouve² ainsi dans les programmes du collège et du lycée, dans les tests proposés pour l'évaluation à l'entrée en seconde³ et dans les nouvelles épreuves du baccalauréat de français. « Comprendre un texte argumentatif » signifie être capable de **reconstruire** l'argumentation qu'il présente⁴.

Les élèves sont ainsi exercés à repérer, dans un texte, son « *énoncé-cible* », celui en fonction duquel se construit l'ensemble des propositions, à le distinguer du simple repérage du *thème* (qui apparaît plutôt à travers le champ lexical) ; à repérer, par l'analyse des oppositions sémantiques, les points de vue en présence et leurs arguments. Enfin, à reconstituer

¹ Elle est présente de trois manières : 1° comme **perspective générale** : pour chaque genre de discours, il faut étudier « *l'argumentation et les effets de chaque discours sur le destinataire* » ; 2° comme **objets d'étude** (en 2^{nde} : « *Démontrer, Convaincre, Persuader* », « *l'éloge et le blâme* » ; en 1^{ère} « *Convaincre, Persuader, Délibérer* », « *l'essai, le dialogue, l'apologue* ») ; 3° dans **l'étude de la langue** elle-même (analyse de l'énonciation, repérage des organisateurs d'un texte, etc.). *Programmes et Documents d'accompagnement du programme de français* pour les classes de troisième, seconde/première (disponibles en lignes sur le site du CNDP)

² Cet objectif est devenu central car il répond – 1) à une exigence didactique : les anciens exercices, le résumé et le commentaire de texte, sous-estimaient cette exigence (on ne peut bien résumer / commenter que ce qu'on a d'abord bien compris ; - 2) à l'introduction d'une nouvelle « typologie textuelle », en provenance de la recherche (à côté des traditionnelles classifications en genres et par époque, on travaille sur la distinction entre textes narratif, descriptif, explicatif, argumentatif).

³ Sur l'historique qui a abouti à l'identification de ce type de textes et les difficultés de définition : Beck I., Vaillant M. (1998) *Comprendre un texte argumentatif*, Annales de didactique et de sciences cognitives 6, pp. 89-115.

⁴ L'ouvrage de référence en la matière demeure celui d'Alain Boissinot (1992) : *Les textes argumentatifs*.

« l'organisation générale de l'argumentation » qui signifie ici la stratégie de raisonnement, la manière dont sont agencés les divers arguments pour aboutir à l'énoncé-cible.

A cet effet, les élèves apprennent à identifier les types de raisonnement (par l'absurde, par opposition, déductif, inductif, par analogie), à repérer les relations logiques entre les idées (d'addition, d'opposition, de cause, de conséquence, de concession), à identifier les figures de style et de persuasion (la périphrase, l'antiphrase, la litote, la répétition, l'hyperbole, l'ironie, la comparaison, la métaphore, etc...); ils acquièrent enfin un certain nombre d'outils linguistiques (indices d'énonciation, champs lexicaux, indices d'organisation, etc.).

Le français adopte généralement un point de vue descriptif ou technique : il faut comprendre le « fonctionnement » d'un texte argumentatif, savoir reconstituer son « circuit argumentatif ». Evaluer les raisonnements à l'aune de la vérité n'est pas l'objet de cet enseignement alors que l'exigence critique en philosophie implique au contraire d'examiner ce que *valent* les arguments, le point de vue est immédiatement normatif. Discuter les idées en philo, c'est éprouver leur valeur au regard de *la vérité* : avoir des arguments, même « convaincants », ne suffit pas, il faut en plus qu'ils soient *pertinents* et *solides*.

Les mathématiques et la démonstration

La démonstration reste considérée comme le modèle du raisonnement⁵ en mathématiques. On sait que c'est un type de raisonnement particulier où l'enchaînement entre les propositions - ce qu'on appelle le « *pas de raisonnement* » - est strictement *déductif*. Il est défini par la règle fondamentale du *modus ponens* (ou règle de détachement) qui permet, à partir d'un certain nombre de prémisses, de « déduire » (détacher) une conséquence logique qui forme la conclusion du raisonnement. Dans la vulgate philosophique on en conclut que l'apport mathématique est purement logique : le raisonnement mathématique est logico-formel dit-on, alors que le raisonnement *philosophique* portant toujours sur des contenus obligerait à passer au plan sémantique (c'est ainsi qu'on distingue habituellement *vérité formelle* et *vérité matérielle* ou *validité* et *vérité*).

La didactique des mathématiques, celle du raisonnement notamment, remet en cause cette vision simpliste. Raymond Duval⁶ montre que ce qui fonde *l'acceptabilité* d'un raisonnement

⁵ Là encore, à tort ou à raison, puisqu'il s'agit seulement de s'arrêter à la « culture scolaire ». On peut parfaitement soutenir, par ailleurs, que dans les travaux des mathématiciens le raisonnement démonstratif n'est ni le plus fréquent, ni le plus important, ni le plus intéressant ! Le raisonnement heuristique le déborde très largement.

⁶ Les travaux de Duval portent sur la didactique des mathématiques, en particulier sur l'argumentation et la démonstration. L'article de référence est « *Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive ?* » in *Petit X*, 1992, n° 31, p.37-61. Cf. aussi : « *la démonstration aura-t-elle encore une place dans l'enseignement des mathématiques ?* », Bulletin APMEP, n°397 Février 1995 pp. 382-385 (1995).

en mathématiques n'est pas la validité logique des inférences déductives qui le composent (condition nécessaire mais non suffisante), mais ce qu'il appelle sa « *validité épistémique* » : celle-ci dépend du statut théorique des propositions : s'agit-il d'un axiome ? d'un théorème ? d'une définition ? Une erreur sur le statut *épistémique* des propositions entraînera une faute de raisonnement (une démonstration fautive ou non probante) : par exemple s'appuyer une proposition présentée comme un théorème alors qu'elle n'a pas été antérieurement démontrée et qu'elle ne figure pas davantage au titre des axiomes du système⁷. La démonstration s'appuie donc sur un corpus de connaissances et, pour raisonner valablement en mathématiques, il faut *savoir identifier le statut opératoire* de chacune des propositions qui interviennent dans une démonstration⁸.

Ce que montrent aussi les didacticiens des mathématiques, c'est la différence irréductible entre démonstration et argumentation⁹ : le discours mathématique est de style linéaire, monologique et déductif ; aucune argumentation ou « démonstration » philosophique n'est réductible à un schéma de ce genre car la forme discursive y est beaucoup plus complexe : souvent dialogique, avec des cheminements plus tortueux (ni linéaires, ni strictement déductifs), des procédés de démonstration mêlant aussi bien des raisonnements analytiques ou conséquentialistes rigoureux, que des preuves moins formelles (par accumulation, concession partielle...), de l'implicite (les "réfutations" par figure d'ironie), etc. Bref, une logique informelle.

2. Un curieux partage

Au lycée, le partage des rôles est ainsi fixé par les programmes : en gros, les professeurs de français disent « à nous l'argumentation » et ceux de mathématiques, « à nous la démonstration ». Mais suffit-il que les élèves apprennent à « argumenter » en français et à

⁷ Nicolas Balacheff note à ce sujet que « le point fort qui sépare l'argumentation et la démonstration est la nécessité pour cette dernière d'exister relativement à une axiomatique explicite ». *L'argumentation est-elle un obstacle ? Invitation à un débat...*, La lettre de la Preuve, mai-juin, 1999, (<http://www.lettredelapreuve.it/>)

⁸ Je laisse de côté la non moins passionnante question disputée en didactique des mathématiques de la continuité entre les raisonnements en langue naturelle (disons l'argumentation pour aller vite) et la démonstration ; l'enjeu de ces débats étant de savoir quelle place il faut accorder au *raisonnement naturel* en mathématiques ; et ici didacticiens et chercheurs se divisent en deux écoles : les tenants de l'unité cognitive comme Maria Alessandra Mariotti (*La preuve en mathématiques*, La lettre de la Preuve, Printemps 2001 (<http://www.lettredelapreuve.it/>) mais aussi Gilbert Arzac d'une certaine manière (*Un cadre d'étude du raisonnement mathématique*. in: Grenier D. (éd.) *Séminaire Didactique et Technologies Cognitives en Mathématiques*. 1996) ; les tenants de la distance (Nicolas Balacheff) ou même de la rupture cognitive (Raymond Duval notamment), très représentatifs de ce que pense la plus grande partie des professeurs de mathématiques, et pour lesquels l'argumentation *en langage naturel* fonctionnerait comme un *obstacle épistémologique* à la compréhension du véritable sens de la démonstration en mathématique.

⁹ Cf. l'analyse d'un raisonnement de Voltaire par R. Duval dans « *Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive ?* » et la note précédente pour nuancer ce point de vue.

« démontrer » en mathématiques pour qu'ils sachent « raisonner » en philosophie ? C'est douteux, en raison même *du sens* que les professeurs de français et de mathématique donnent à ce partage de l'apprentissage du raisonnement.

Car l'argumentation est définie en français comme « *une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions* » ; son but est de « *provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment* », elle « *consiste à exprimer une opinion et à la défendre au moyen d'arguments adaptés au destinataire* »¹⁰. Elle est ainsi moins caractérisée par la prise en charge d'un objet que par celle d'un *auditoire* ; elle n'est pas finalisée par l'établissement de la validité ou de la vérité d'un énoncé mais par la capacité à obtenir *l'adhésion* du destinataire qu'elle vise toujours à *persuader* autant qu'à *convaincre* – **c'est bien ce qu'apprennent les élèves**.¹¹

Par opposition, la démonstration mathématique est présentée comme prenant en charge un objet et visant uniquement à établir la validité d'une proposition le concernant. D'où le caractère impersonnel de la démonstration : une succession de propositions sans pôle énonciatif et dont l'écriture n'est pas commandée par le souci d'obtenir l'adhésion de l'auditoire, gage d'objectivité et de vérité.

Bref, l'argumentation n'existerait que par son auteur et l'engagement personnel de celui-ci au service de la cause qu'il défend, tandis que la démonstration transcenderait la subjectivité qui entache nécessairement les « textes argumentatifs ». C'est ce qui autorise des affirmations aussi énormes (d'un point de vue philosophique) que celles-ci : « *une argumentation ne*

¹⁰ C'est la définition des textes d'accompagnement des programmes, empruntée à Chaïm Perelman, *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris : Vrin, 1977, p. 23. Chez Chaïm Perelman et Oswald Ducrot l'opposition est nette entre argumentation (valeur de croyance) et démonstration (valeur de vérité). Stephen Toulmin dépasse cette opposition dans la mesure où il rapporte la validité d'un énoncé d'abord à la structure du discours (sa rationalité) et fait dépendre cette validité de celle des prémisses au sein d'un domaine de référence. Cf. Chaïm Perelman *L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, 1997 ; Oswald Ducrot, *Les mots du discours*, 1980, et *Le dire et le dit*, 1984 aux Éditions de Minuit ; Stephen Toulmin, *Les usages de l'argumentation*, PUF 1993. Ou se reporter à l'ouvrage synthétique de Christian Plantin (1990) *Essais sur l'argumentation*, Éditions Kimé.

¹¹ On objectera peut-être que, suivant en cela Perelman, on distingue en français l'argumentation « *pour convaincre* » qui vise un auditoire universel, s'appuie sur des arguments rationnels, s'adresse à la raison de son interlocuteur, etc., et « l'argumentation « *pour persuader* » qui fait appel à ses sentiments ou à ses passions, etc.. Certes, mais l'argumentation reste principalement définie par *son effet sur le destinataire*, et la considération de la *vérité* du discours, l'attention portée à la *validité des arguments* ne sont pas l'horizon d'étude du français. Le reste suit : si l'argumentation vise seulement à *modifier les croyances* du destinataire du discours, si elle vise seulement à obtenir *une adhésion*, alors le genre tombe entièrement dans le domaine de l'*opinion*, hors du domaine de la *vérité*, objet de « démonstration » (mathématique). Le genre « argumentation » est explicitement présenté comme ne pouvant prétendre, ultimement, ni à l'objectivité ni à la vérité qui restent le privilège des sciences (par exemple, Denise Haugazeau, "Démonstration et argumentation", *bulletin de l'A.P.M.E.P.* n°421). Et c'est bien ainsi que les choses sont présentées aux élèves. *Leur relativisme n'est donc pas aussi spontané qu'on pourrait le croire, il est construit par une certaine culture scolaire.*

s'évalue pas selon des critères logiques », « *l'argumentation relève du pathos et de l'ethos, non du logos* ». **C'est là encore ce que les élèves apprennent**¹².

Ce qui fait problème dans ce partage

La philosophie spontanée qui sous-tend cette distribution des rôles rend incompréhensible – aux élèves - les exigences de la rationalité propre au discours philosophique.

Elle est constituée, d'une part, d'un **relativisme** mâtiné de sociologisme et d'historicisme. Parce que tout « texte argumentatif » est considéré comme destiné à un auditoire historiquement situé et particulier qui oblige l'auteur (lui-même particulier) à adapter sa stratégie argumentative, on en conclut à la *relativité* du propos : l'argumentation serait toujours marquée par un arbitraire subjectif, individuel, social ou historique. Voltaire argumente en direction des juges pour réhabiliter Calas ; Montesquieu s'adresse à l'élite de son temps pour convaincre du caractère despotique de la monarchie absolue, etc. La rationalité du discours, vue à travers le combat pour des idées, est conçue comme purement *stratégique*.

D'autre part, ce partage relève d'un *positivisme scientifique*, celui qui affirme que, hors les démonstrations scientifiques, il n'y a aucune espèce d'objectivité ou vérité possibles¹³.

A en rester là, l'argumentation ressortirait toujours à la croyance et à la subjectivité tandis que l'objectivité et la vérité seraient réservées à la démonstration scientifique, de préférence mathématique, dont on sait qu'elle n'a pas cours en philosophie. Il n'y aurait donc aucune place entre l'établissement de la vérité par voie démonstrative – le caractère contraignant de la preuve excluant toute discussion – et le régime des opinions où tout est infiniment discutable. En fait, aucune place pour l'examen rationnel d'un problème au moyen d'une *argumentation philosophique*.

¹² Cf. les travaux de R. Duval déjà cités. Nicolas Balacheff admet lui aussi que l'argumentation constitue un obstacle épistémologique à l'apprentissage de la démonstration car elle laisse croire aux élèves qu'il suffirait « d'argumenter » pour prouver. La position inverse se rencontre principalement dans des travaux nord-américains admettant la possibilité d'une argumentation mathématique à laquelle les élèves accèderaient par la pratique de discussions réglées par des normes socio-mathématiques. Mais cette position est minoritaire en France : on lui reproche de réduire la démonstration à une rhétorique particulière et les mathématiques à un jeu de langage.

¹³ La disjonction entre vérité et argumentation n'est d'ailleurs probablement pas assumée. Qui peut croire, en effet, qu'en étudiant la « stratégie argumentative » d'un texte de Montesquieu contre l'esclavage, nos collègues de français n'y voient qu'un discours dont le sens et la valeur n'excèderaient pas le groupe social et culturel d'appartenance de l'individu Montesquieu (ou celui de son destinataire) ? Qui doute de la *vérité* de la thèse de Montesquieu et de la *justesse* de ses arguments ? Et lequel n'est pas *très certain* de la *fausseté* des thèses du Code Noir et des arguments qui les soutiennent ? Mais, c'est l'avantage de la philosophie spontanée que de pouvoir s'accommoder de contradictions et soutenir ainsi un relativisme parfaitement *inconséquent*.

La philosophie ne saurait évidemment se satisfaire ni de ce partage ni de la mauvaise philosophie qui le sous-tend car c'est l'idée même d'une *rationalité critique ou philosophique* qui n'aurait plus de sens. Et c'est bien la possibilité d'échapper à l'irrationalisme qui est en jeu¹⁴. Si les raisonnements philosophiques ne peuvent prétendre avoir la même valeur démonstrative que celle des raisonnements scientifiques, cela signifie-t-il qu'ils soient sans valeur ?

A l'encontre d'un certain scientisme positiviste, on rappellera que les procédés rigoureux de la démarche mathématique (ou même expérimentale) ne sont tout simplement pas susceptibles de s'appliquer à toutes choses, que les questions juridiques, morales, politiques, par exemple, mais aussi métaphysiques, relèvent nécessairement, en conséquence, de la *discussion rationnelle*¹⁵ sauf à les abandonner à l'arbitraire des croyances individuelles. Si les raisonnements ou démonstrations *philosophiques* sont exprimés en langage naturel, c'est donc parce que les formes d'argumentation qu'ils supportent sont indescriptibles dans les codes qui gouvernent l'écriture des démonstrations formalisées de la logique ou des mathématiques¹⁶.

3. L'apprentissage du discours critique doit se faire en philosophie

Tout de même, dira-t-on, **les élèves n'apprennent-ils à débattre en français ?** Certes. Mais on y promeut une forme de rationalité presque exclusivement *communicationnelle* et qui se substitue le plus souvent à la *rationalité discursive*. C'est très évident, considérons les élèves arrivant de première : pour eux, la *discussion* n'est bien souvent qu'un *débat* où il s'agit d'argumenter en faveur de *sa* position et pour *la défendre* (contre celle d'autrui) en respectant un certain nombre de règles communicationnelles (surtout éthiques). Ils savent ainsi qu'ils doivent s'écouter mutuellement, respecter le point de vue d'autrui, ne pas échanger des insultes, mais ignorent ce qu'est un sophisme ou ce qui fait qu'un argument est *ad hominem* et donc *philosophiquement* irrecevable. S'ils reconnaissent sans difficultés *les conditions de possibilité éthiques* d'un débat (et de toute activité communicationnelle), ils sont souvent indifférents ou insensibles *aux conditions logiques du discours* (à la considération du vrai d'un point de vue *critique*), et même résistants à la *critique rationnelle* des idées qu'ils

¹⁴ Cf. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 1^{ère} partie, chap. XIII : « là où nous ne pouvons pas penser et raisonner avec les procédés les plus parfaits dont la science dispose, **nous ne pouvons pas renoncer à penser et à raisonner** »

¹⁵ Toujours Durkheim « puisque [en ces matières] le raisonnement scientifique n'est pas applicable, il nous faut procéder comme nous pouvons, par voie d'analogie, de comparaison, de généralisation, de supposition, en un mot dialectiquement » (*ibid.*). Il faut relire attentivement ces pages où Durkheim plaide pour une réhabilitation de la *disputatio*, pour une formation des élèves à l'art de la controverse rationnelle. On est loin des clichés négatifs habituels sur les exercices scolaires dont la dissertation... est bel et bien l'héritière.

¹⁶ Et cela malgré le rêve cartésien d'une *mathesis universalis* ou les démonstrations *more geometrico* de Spinoza.

assimilent alors à une forme d'intolérance (un non-respect de l'éthique du discours, et d'abord d'eux-mêmes !)¹⁷. Ils ont du mal à admettre qu'une opinion, même « argumentée » au sens *très large* du français -, puisse être rejetée comme *fausse* dès lors qu'elle ne résiste pas à la critique philosophique ! C'est que l'idée même qu'il puisse y avoir du « vrai » ou du faux » hors de la science (ou des mathématiques), que des discours « non scientifiques » (entendre : non strictement démonstratifs) puissent malgré tout relever d'une norme de vérité, leur semble tout à fait fausse et illégitime. Mais il faut bien dire qu'une telle idée est effectivement aux antipodes de ce qu'on leur a enseigné.

Il n'est donc finalement pas très étonnant que les élèves soient perdus en philosophie. D'une part parce que les compétences qu'ils ont développées jusque-là ne suffisent pas à raisonner et argumenter en philosophie, la *rationalité critique* étant irréductible à la seule *rationalité communicationnelle* (et encore moins à la *rationalité stratégique*). La philosophie postule qu'il est possible de traiter rationnellement une question, de viser l'objectivité et la vérité jusque dans les jugements de valeurs (en philosophie morale et politique par exemple) mais autrement que par la voie de la démonstration scientifique, grâce à des argumentations bien conduites !

Convenons que pour les élèves, c'est désarçonnant : la philo, ce n'est pas de la démonstration scientifique, mais on y vise quand même l'objectivité, et la rigueur logique ! Et c'est de « l'argumentation » mais il ne s'agit pas de défendre *son* opinion ou *sa* croyance car il y a des normes de vérités qui interdisent l'arbitraire subjectif. La dissertation est l'examen rationnel d'une question, sa « *discussion* » argumentée et pourtant ce n'est ni le « *débat* » ni l'argumentation du français ; il faut « justifier » son propos, le « prouver », le « démontrer » et en un sens qui n'est ni celui des sciences ni celui de ce que le français appelle « l'argumentation », un sens que personne ne leur a jamais appris.

Et quand on sait que les textes étudiés en français - dans le cadre du texte dit « argumentatif » – sont le plus souvent des textes *philosophiques* (Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, etc.) comment voulons-nous qu'ils s'y retrouvent ?

Conclusion

Je demande au lecteur de me pardonner pour la trivialité à laquelle j'aboutis : si les élèves raisonnent mal *en philo* c'est parce qu'ils n'ont jamais appris à raisonner *philosophiquement*. Il serait donc temps que les professeurs de philosophie considèrent que cet apprentissage n'est

¹⁷ Même observations à propos des étudiants ; cf. le stimulant article de Raymond Boudon, « *Critique de la bienveillance universelle ou De la nature de la rationalité axiologique* », in Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne, Les Presses de l'Université Laval – Cerf, 1998.

pas l'affaire de quelques observations en début d'année sur « la méthode » de la dissertation ; qu'il s'agit d'une authentique discipline d'esprit qu'il convient de développer et d'exercer et sans laquelle les élèves sont condamnés à la confusion et à l'erreur.

Reste à imaginer ce que pourrait être un tel enseignement... ici tout est à faire.

Serge Cospérec