

n° 9

Côté-Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Dossier

LA DISSERTATION

Histoire de la dissertation de philosophie dans
l'enseignement secondaire

Penser et dissenter

So What ? Bon et alors ?

Y a-t-il une vie après la dissertation ?

Octobre 2006

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

Comité de rédaction :

Renaud Dogat (Rédacteur en Chef)

Gérard Malkassian (Directeur de publication)

Serge Cospérec (responsable de rédaction pour l'édition papier)

Gérard Chomienne

Jean-Jacques Guinchard

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : postmaster@cotephilo.net

ou adresse postale : Renaud Dogat - « Côté-Philo »
92 rue de la Réunion
75020 Paris

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision :
acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

L'*Acireph* assure l'édition de *Côté Philo*
<http://www.acireph.net>

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

DOSSIER	LA DISSERTATION	
	Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire Bruno Poucet	5
	Penser et dissenter Jean-Jacques Rosat	23
	So What ? Bon et alors ? Jean-Jacques Guinchard	29
	Y a-t-il une vie après la dissertation ? Pascal Engel	33

Avertissement

Pour des raisons techniques, l'édition papier de *Côté-Philo* peut comporter de légères variantes par rapport à l'édition électronique originale, principalement concernant la mise en page.

Côté Philo n° 9 - Spécial Dissertation

Présentation

Ce numéro de *Côté Philo* est le premier consacré entièrement à un sujet unique : la dissertation, exercice emblématique de l'enseignement philosophique français. Ce sujet avait déjà été abordé dans ces pages sous la forme d'un débat entre Jean-Jacques Rosat, Jean-Jacques Guinchard et Pascal Engel, débat qui s'était étalé dans les trois premiers numéros de *CP*, alors que le journal n'existait encore que sur Internet.

C'est à la fois l'intérêt des contributions à ce débat, leur existence seulement virtuelle jusqu'ici et le caractère finalement incomplet d'un échange entre trois partisans de la remise en question de la dissertation de philo qui nous a poussé à republier ces textes, en souhaitant leur donner davantage d'écho par une nouvelle diffusion, imprimée.

Ces trois textes sont précédés de l'important article de Bruno Poucet sur *L'histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire*, dont l'intérêt nous paraît essentiel pour comprendre la genèse et la nature de l'exercice canonique en philosophie, et pour saisir du même coup certaines des raisons du débat sur sa légitimité ou sa pérennité. Ce texte est une version actualisée d'une communication d'abord prononcée en octobre 2000 au colloque de l'Acireph consacré à *La dissertation de philosophie en terminale*. D'autres éléments inédits de ce colloque paraîtront dans un second volet de ce *Spécial dissertation* dans *Côté Philo* numéro 10.

N'hésitez pas à nous adresser vos remarques, propositions, critiques ou vos encouragements : nous en avons besoin pour continuer.

DOSSIER

LA DISSERTATION

- I -

Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire¹

par Bruno Poucet

Réfléchir sur la dissertation, c'est réfléchir sur l'exercice central de la pratique pédagogique actuelle de l'enseignement de la philosophie. Il est central à plusieurs titres : c'est l'un des trois exercices imposés aux candidats au baccalauréat de l'enseignement général et technologique ; c'est aussi l'un des exercices qui fait périodiquement objet de polémiques entre les professeurs et l'opinion publique, en particulier lorsqu'il est question des résultats, jugés inférieurs à ceux des autres disciplines scolaires ; c'est enfin l'exercice qui divise les professeurs de philosophie. Certains d'entre eux estiment que c'est le seul exercice réellement formateur, apte à instruire le jugement philosophique des adolescents ; d'autres, au contraire, sans en remettre en cause l'existence, estiment qu'il n'est qu'un exercice scolaire parmi d'autres. Si le débat se focalise ainsi sur la dissertation, c'est bien parce que, par delà cet exercice, est posée la question de la pratique pédagogique de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales du second degré².

¹ Une présentation orale de ce texte a eu lieu lors du 4^e congrès international "Actualité de la recherche en Éducation et Formation" à Lille, le 7 septembre 2001. Elle reprenait, développait et actualisait la communication au colloque de l'ACIREPH du 28 octobre 2000. Pour la présente publication, il a été procédé à des ajustements tenant compte des développements de l'actualité de la discipline..

² La question de la dissertation dans les classes préparatoires des lycées se situe dans une autre perspective puisqu'il s'agit d'élèves sélectionnés parmi les meilleurs dont certains se destinent d'ailleurs à être, à leur tour, professeurs de philosophie.

Or, les termes mêmes du débat ne permettent pas d'en saisir les enjeux réels : ceux-ci ne sont pas d'ordre philosophique, mais d'ordre social, politique et didactique¹. Un détour par l'histoire des disciplines scolaires² peut permettre de comprendre ces enjeux et offrir l'occasion d'une véritable libération de la pratique de l'enseignement philosophique. On évitera ainsi de faire de la dissertation une sorte de lieu de mémoire³, qu'année après année les professeurs seraient chargés de faire visiter en y conduisant tant bien que mal des élèves qui n'en peuvent mais : on la ramènera à sa véritable dimension, celle d'être un exercice scolaire parmi d'autres, objet d'un apprentissage possible. Il faut, me semble-t-il, passer de la mémoire à l'histoire, condition nécessaire pour continuer à rendre possible en France un enseignement crédible de la philosophie, c'est-à-dire accessible au plus grand nombre puisque désormais - inutile de le regretter ou de le déplorer- il en va ainsi⁴.

Poser ce principe, c'est, bien entendu, faire un choix : l'enseignement de la philosophie est une discipline scolaire dont la place et la fonction ont évolué. Au cœur même de cette évolution, se situe la dissertation. La quête de l'origine étant une opération vaine en ce qu'elle engage un processus généalogique difficilement contrôlable, on se bornera à engager notre réflexion à partir du moment où la dissertation est devenue une épreuve écrite à l'examen du baccalauréat, en 1866 pour ne plus cesser de l'être. On montrera ainsi, en prenant principalement appui sur les

¹ La question didactique ne sera pas ici directement abordée : d'autres auteurs, tels Michel Tozzi, Françoise Raffin (INRP) ou les membres du secteur philosophie du GFEN ont largement commencé à s'acquitter de cette tâche. Pour une histoire de la question, on peut se reporter à Philippe SARREMEJANE, *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », 2001 : l'auteur date l'apparition de la didactique en philosophie de 1993 (op. cit., p. 245-246).

² André CHERVEL, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2000. Pour une approche d'ensemble de la question en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, cf. Bruno POUCET, *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS éditions, 1999. Une bibliographie détaillée permet de faire le point.

³ Au sens où l'entend Pierre Nora, c'est-à-dire une manière de lien entre un passé révolu et une histoire qui se poursuit dans une autre direction (cf. Pierre NORA, *Les lieux de mémoires*, Paris, NRF, 1984-1992).

⁴ Il est possible que l'enseignement de la philosophie soit étendu un jour aux classes de l'enseignement professionnel, des expériences sont d'ailleurs en cours dans certaines académies : la question de la place de la dissertation se posera inévitablement, comme elle s'est posée dans l'enseignement technologique ou dans l'enseignement agricole, cf. Bruno POUCET, « La difficile mutation d'un programme : la démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire » dans Claude CARPENTIER (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 271-289 ; cet article a été repris et actualisé sous le titre « Massification ou démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire », *Pratiques de la philosophie*, secteur philosophie du GFEN, n° 8, juillet 2001, p. 4-12.

manuels de dissertation¹, comment elle s'est distinguée de la rédaction et l'a, de fait, progressivement reléguée à n'être plus qu'un exercice dont le souvenir s'est progressivement estompé. À partir de là, il sera ainsi possible de montrer comment la dissertation s'est progressivement transformée et adaptée pour devenir l'exercice essentiel des classes terminales, ce qui n'est pas sans poser certaines difficultés, au moment où l'enseignement secondaire cesse d'être un enseignement réservé à une élite pour devenir un enseignement de masse et devenir le second degré du parcours de l'élève.

De la rédaction à la dissertation

Contrairement à ce que l'on peut penser, la dissertation n'est pas, en 1860, l'exercice le plus fréquemment pratiqué par les professeurs et leurs élèves des quelques classes de philosophie et de sciences existantes à l'époque (un peu moins de 200²). L'exercice le plus fréquent est la rédaction³. Il s'agissait pour les élèves de restituer le contenu transmis et souvent dicté par le professeur et d'en rédiger un résumé détaillé. Les élèves pouvaient, éventuellement, s'aider d'un manuel, rédigé bien souvent par le professeur lui-même ou publié sous forme de feuilles autographiées. Le contenu philosophique des cahiers des élèves pouvait, de cette manière, être contrôlé très étroitement.

La fin de la rédaction

L'exercice est largement pratiqué par les professeurs, encouragé par les inspecteurs généraux. Seuls quelques collègues osent remettre en cause le bien fondé de cet exercice, dans les années 1850-1860. Ils estiment que c'est, au mieux un exercice de mémoire, au pire, de « sténographie⁴ ». Toutefois, il est nécessaire de reconnaître qu'ils ne sont qu'une poignée à souhaiter une évolution des pratiques pédagogiques : la plupart de leurs collègues, les enquêtes ministérielles en font foi, préfèrent maintenir un exercice qui a fait ses preuves. Il faudra une circulaire ministérielle⁵ - en

¹ Pour une mise en perspective historique de la question des manuels scolaires et des précautions à prendre pour leur étude, cf. Alain CHOPPIN, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.

² En 1865, il y a 75 chaires de philosophie dans les lycées classiques, 113 dans les collèges municipaux, *Statistiques de l'enseignement secondaire en 1865*, Paris, Imprimerie nationale, 1868.

³ Une analyse détaillée de cet exercice et de son rapport à la dissertation est donnée par nous-même dans « De la rédaction à la dissertation : évolution de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 89, janvier 2001.

⁴ Charles BENARD, *L'enseignement actuel de la philosophie*, Paris, Ladrance, 1862, p. 81.

⁵ 13 octobre 1881, BA, octobre 1881.

1881- pour demander que la longueur des rédactions soit réduite. À partir de là, elle s'effacera dès 1885 de la liste des exercices exigibles, même si la pratique se poursuivra des années encore : on en trouve trace au siècle suivant dans certaines classes.

Il est vrai qu'entre temps, en 1863, Victor Duruy avait décidé de réorganiser le baccalauréat et d'en modifier sensiblement l'économie interne en généralisant la pratique de la dissertation, imposée désormais comme une des épreuves écrites de l'examen¹. Certes, la nouveauté n'est pas aussi grande qu'on pourrait le penser puisque l'exercice même de la composition en français sur un sujet de philosophie est déjà pratiqué. Toutefois, à la différence de la rédaction, cet exercice est, de fait, réservé à un nombre très restreint d'élèves, candidats au concours général, à l'École Normale Supérieure, candidats à la licence ès lettres, à l'agrégation de philosophie (de 1825 à 1851²), au doctorat. C'est un exercice quasiment réservé à de futurs professionnels de l'enseignement de la philosophie. Il est donc un exercice effectivement pratiqué dans quelques établissements et peut, d'ailleurs, être rédigé en français ou en latin, pour les élèves de la section des lettres³. Ainsi au concours général sont donnés les sujets suivants :

« Distinguer le devoir et l'obligation absolue des conseils de la prudence et les calculs de l'intérêt (1850) ; avantages que la philosophie peut retirer de l'étude des historiens (1855) ; montrer que la science humaine est nécessairement un mélange de connaissances solidement démontrées et d'ignorances reconnues invincibles (1860) ; devoirs du citoyen envers l'État (1865). »

La lecture est instructive : on demande aux candidats non un travail de réflexion, mais un état des connaissances communément acceptées sur telle ou telle question. On n'attend pas un débat, mais une restitution de connaissances.

Désormais, le ministère impose donc cet exercice - de fait - à tous les élèves. Or, les raisons de ce choix n'ont rien de philosophique, mais ont essentiellement trait à la politique éducative : il s'agit de reconquérir l'enseignement secondaire, la classe de philosophie étant désertée puisque de nombreux élèves se dispensaient d'en suivre l'enseignement. Il leur suffisait d'apprendre un manuel pendant les vacances scolaires et de se présenter à l'examen du baccalauréat à la première session d'octobre,

¹« Règlement du 28 novembre 1864 », « Circulaire d'application du 25 mars 1865 ». La première session a lieu en 1866.

²Entre 1852 et 1862, il n'y a pas d'agrégation spécialisée de philosophie, mais une agrégation de lettres qui comprend seulement une interrogation sur un sujet de philosophie à l'oral, André CHERVEL, *Histoire de l'agrégation*, Paris, INRP/Kimé, 1993, p. 150-157 et Yves VERNEUIL, *Les agrégés*, Paris, Belin, col. « Histoire de l'éducation », 2005.

³« Règlement du 19 septembre 1809 sur l'enseignement dans les lycées ». À partir de 1821, elle pourra être rédigée en latin ou en français.

voire, en cas d'échec, à celle de printemps : en ce cas, il suivait partiellement l'enseignement de la philosophie. En avril, il n'était pas rare que le professeur achève seul son année, par manque d'élève. La généralisation de cet exercice change les données du problème : désormais, la classe de philosophie couronne l'édifice et donne sens à tout le reste. Elle définit les valeurs suprêmes auxquelles se réfèrent les élèves¹. De plus, le ministre généralise l'usage de la dissertation en français, accompagnant dans son mouvement de désuétude la dissertation latine (qui se maintient un temps dans l'enseignement privé²). Aussi lorsque, le 9 avril 1874, il est décidé de diviser le baccalauréat en deux parties, la dissertation en français s'est définitivement imposée aux yeux mêmes des autorités concernées :

«Le but principal des études de seconde année [classe de philosophie] est en effet la philosophie ; d'ailleurs la composition philosophique est la seule épreuve qui permette de juger si le candidat s'exprime véritablement en français³. »

Renouveau de la dissertation ?

La généralisation de l'exercice à l'examen du baccalauréat en modifie-t-elle la nature ? La réponse à première vue est négative dans la mesure où le ministère n'éprouve pas le besoin d'en proposer une définition renouvelée. Le choix des premiers sujets donnés au baccalauréat, à l'Université de Paris, en 1866 confirme cette idée. Avant tout, il s'agit, comme par le passé, de restituer le plus exactement possible les connaissances reçues :

«Des classifications naturelles soit artificielles. En donner des exemples ; qu'appelle-t-on sciences exactes ? En quoi consiste la méthode de ces sciences et à quoi doit-on attribuer l'exactitude qui les caractérise ? Preuves de l'immortalité de l'âme - distinguer l'argument métaphysique et l'argument moral ; théorie de la proposition. Ses éléments. Ses diverses espèces. Importance de ces théories pour la théorie du syllogisme⁴. »

¹ Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970, p. 97. Le taux de scolarisation en lycée est inférieur à 2 %.

² Rien ne justifiait réellement le maintien d'un tel exercice en philosophie, dans la mesure où les sujets en latin portent sur des thèmes identiques aux sujets proposés en français : « *Esse aliquid quod morti superesse possit* » (1850) ; « *Justitiam sine caritate perfectam esse non posse* » (1855) ; « *Naturae spectaculum contemplanti magis ac magis liquidum erit hanc naturae compagem non necessitas legibus sed pulchrae et bonae rerum omnium conventientiae adstrictam esse* » (1860) ; « *Justi atque injusti discrimen natura non lege constare* » (1865).

³ Arch. nat. F*17/3199 : p. v. du Conseil supérieur, 18 juin 1874.

⁴ Charles BENARD, *Questions de philosophie*, Paris, Delagrave, 1869, p. 421-427.

En fait, les facteurs d'innovation doivent être recherchés du côté des professeurs de lycée de Paris, tel Charles Bénard¹. Ils rédigent, en effet, des ouvrages de synthèse pour tenter d'explicitier le contenu et de codifier la pratique de la dissertation auprès de leurs collègues. Qu'entendent-ils par dissertation ?

Elle se distingue d'abord de la composition française pratiquée en classe de rhétorique qui, à cette date, n'est pas une dissertation, mais le « discours français ». C'est la raison pour laquelle le professeur de lycée Jacques Mangeart, dans son manuel, explique qu'« autre chose est la composition oratoire, autre chose est la dissertation philosophique². » Affirmation théorisée ensuite par Charles Bénard, professeur au lycée Charlemagne : « Son but n'est ni d'agréer ni de toucher, ni d'entraider ; c'est là le propre de l'éloquence, dont l'objet est la persuasion. Elle se borne à exposer clairement et avec calme la vérité. Il s'agit ici de convaincre l'esprit en faisant briller à ses yeux la vérité³. » La dissertation ne vise donc pas à plaire, mais à exposer le vrai le plus clairement possible.

La dissertation se distingue ensuite de la rédaction. Il ne s'agit pas, en effet, de recopier le cours, en en réordonnant les éléments essentiels, mais de montrer que l'on est capable de démêler le vrai du faux, de faire usage de sa faculté de juger.

La dissertation est enfin un exercice dogmatique. Il ne s'agit pas de discuter une thèse, mais d'exposer la vérité et d'en dégager les conséquences pratiques. Rédiger une dissertation est, en ce sens, un acte hautement éducatif, puisqu'il faut en tirer « quelque enseignement ou leçon qui se grave dans l'esprit⁴ ». La manière même dont est conçu le déroulement de l'exercice par les rédacteurs de manuels est en effet révélatrice à cet égard. Il comprend quatre parties : un préambule, un corps, une récapitulation (qui doit dégager des conséquences pratiques) et une conclusion⁵. C'est cet exercice que les professeurs apprennent peu à peu à apprivoiser. Or, vingt ans plus tard, il sera assez substantiellement modifié.

¹Jacques MANGEART, *Recueil de sujets de dissertations données dans les facultés précédés de conseils*, 1865. A. Le Roy a publié également *Sujets et développements de compositions françaises donnés à la Sorbonne depuis 1866 jusqu'en 1883 ou proposés comme exercices préparatoires pour le baccalauréat ès lettres*, Paris, Hachette, 1869 et Charles BÉNARD un *Petit traité de la dissertation philosophique*, Paris, Ladrangé, 1866. Le père BOUSCAILLOU publie en 1869 un *Précis de philosophie mis en rapport avec le programme de baccalauréat et augmenté d'un traité sur la dissertation philosophique*, 1869.

²Jacques MANGEART, *Recueils de sujets de dissertation donnés aux examens des facultés de philosophie, conseils pour la dissertation, modèles de devoir*, Paris, Delalain, 1865.

³Charles BÉNARD, *Petit traité de la dissertation philosophique*, Paris, Delagrave, 1866, p. 1 et 2.

⁴Charles BÉNARD, *Questions de philosophie*, Paris, Delagrave, 1869, p. XVI.

⁵Charles BÉNARD, *Questions de philosophie*, Paris, Delagrave, 1869, p. XV.

Une nouvelle pratique de la dissertation

À partir de 1880, une nouvelle génération de professeurs enseigne désormais : elle est mieux formée que la précédente, dans la mesure où elle a effectivement suivi des études universitaires de philosophie. Un nouvel inspecteur général de philosophie exerce - et pour longtemps (jusqu'en 1900) - ses fonctions, Jules Lachelier ; la société civile a de nouvelles exigences par rapport à l'enseignement de la philosophie : si sa fonction d'intégration à l'élite ne change pas, en revanche, on attend de lui qu'il devienne un moyen d'exercice du jugement individuel. De cette manière, il contribuera à former les hommes d'action, capable de pensée critique. On ne néglige pas pour autant l'aspect humaniste et gratuit de l'enseignement¹. On abandonne enfin officiellement le dogmatisme cousinien pour découvrir le néokantisme dont certains disent qu'il est la philosophie de la République².

L'inspection générale attend désormais - cela se fera non sans mal - d'un professeur de philosophie qu'il se montre capable de penser par lui-même, librement, de ne plus être un simple préparateur à l'examen³. L'exercice de la dissertation acquiert une légitimité nouvelle et se transforme afin d'échapper au dogmatisme.

Dans cette optique, de nouveaux manuels sont publiés⁴, tel l'ouvrage d'Émile Boirac, *La dissertation philosophique*. Distinguer à tout prix la composition de philosophie de celle de lettres ne lui paraît plus nécessaire : il est vrai que la dissertation s'est également imposée, au détriment du discours français, dans la classe de rhétorique⁵. Le manuel reprend ainsi à son compte les trois étapes essentielles d'un traité de rhétorique : invention, disposition (faire le plan), élocution (développer et exprimer les idées). Néanmoins, il ajoute une quatrième partie : règles propres aux différentes espèces de sujets. Cet ajout, à l'apparence anodine, révèle, en réalité, ce qu'est pour lui une dissertation : elle doit défendre une thèse. Un certain nombre de remarques sont particulièrement éclairantes à cet égard, au long de ces "règles", soulignant, à l'envi, l'écart par rapport à la norme jusqu'à présent admise :

«Trop souvent l'élève se contente de rapporter le sujet à une des parties du cours qu'il a étudié, et tous ses efforts n'ont plus qu'un but : se rappeler cette partie du cours et s'en servir pour traiter le sujet. (...) Il

¹Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970, p. 105-125 ; 219.

²Jean-Louis FABIANI, *Les philosophes de la République*, Paris, Les éditions de Minuit, 1988.

³François EVELLIN, « La philosophie au lycée », dans *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1884, n° 4, p. 164.

⁴De nombreux ouvrages de dissertation ont paru dans les années 1890. On peut citer ceux d'É. RAYOT, *La composition de philosophie*, Paris, Delaplane, 189 ; É. BOIRAC, *La dissertation philosophique*, Paris, Alcan, 1890.

⁵André CHERVEL, *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP, 1999.

faut en effet que toute dissertation prouve quelque chose, enseigne quelque chose, sous peine de n'être plus qu'une sorte de divagation philosophique. Avoir une thèse, voilà donc la règle suprême de l'invention. (...)

Autre est le point de vue de la leçon faite par le professeur, autre celui de la dissertation faite par l'élève. (...) Le premier fait, en quelque sorte une œuvre de science, le second fait une œuvre d'art. (...) C'est (...) par le choix des exemples qu'on peut surtout juger si le candidat a étudié la philosophie avec toute son intelligence ou avec sa seule mémoire¹. »

La seconde partie du texte mérite qu'on s'y arrête quelques instants. Elle essaie de résoudre une difficulté implicite posée par cette nouvelle pratique. Si chacun défend une thèse, professeur comme élève, le premier *de facto* cesse d'être le modèle que le second devra imiter. Cela est vrai. Toutefois, subtilement la différence est ici soulignée : le professeur, c'est l'homme de science, celui qui, à proprement parler invente la vérité ; l'élève, c'est l'homme de l'art, celui dont le génie est de trouver la bonne illustration concrète, le bon exemple. Il s'agit ainsi d'un technicien non d'un théoricien. La réalité des distinctions est ainsi sauvée : la théorie d'un côté, la pratique, de l'autre.

Toutefois, si le renouvellement a lieu dans les manuels, ce n'est pas nécessairement le cas dans toutes les classes, et, encore moins dans les commissions d'examen, les sujets étant donnés par les doyens des facultés des lettres jusqu'en 1927. L'écart reste réel entre les textes officiels et la pratique. La grande majorité des sujets traités ressemble encore à de simples questions de cours (pour 70% d'entre eux), comme en témoignent, par exemple, ceux qui ont été donnés à la Sorbonne, en 1890 :

« Des perceptions acquises et de l'éducation des sens. Multiplier les exemples ; rapports de l'imagination et de l'entendement ; montrer les différences de l'induction vulgaire et de l'induction savante. Indiquer les règles de cette dernière ; de l'esclavage et du servage. Montrer en quoi ils sont contraires à la morale². »

Néanmoins, un certain renouvellement existe. En effet, des libellés de sujet invitent, malgré tout, à la réflexion et au jugement : il faut « apprécier », se prononcer sur la « vérité » :

« Expliquer et apprécier cette parole de Descartes : « L'esprit est plus aisé à connaître que le corps » ; est-il vrai que l'homme ne pense jamais sans image ? Est-il vrai de dire avec les stoïciens que le premier principe de la morale est de vivre conformément à la nature ?³ »

¹Émile BOIRAC, *La dissertation philosophique*, Paris, Alcan, 1890, *passim*.

² Georges FONSEGRIVE, *Éléments de philosophie*, Paris, Picard, s. d., p. 609-653.

³ Georges FONSEGRIVE, *Éléments de philosophie*, *op. cit.*

On soulignera aussi, pour terminer, que la transformation de la dissertation est liée également à une modification des pratiques de la correction : désormais, celle-ci est individualisée. Il s'agit en effet de vérifier qu'une thèse a été réellement défendue. On ne se contente plus de lire les meilleures copies devant la classe entière, car chaque élève a droit désormais à une correction individualisée (appréciations d'ensemble et le plus souvent marginales également sur la copie). En principe, un certain nombre de rapports d'inspection en font foi, cette correction est accompagnée d'une correction collective orale¹.

Enseignement de masse et pratique de la dissertation

À la fin du XIX^e siècle, la dissertation revêt une signification nouvelle, au moment où, d'ailleurs, la leçon se transforme en profondeur². Il s'agit, pour le professeur, désormais, de montrer aux élèves comment il est possible de philosopher et de fournir ainsi à l'élève « un certain fonds d'idées qu'il ne trouvera pas tout seul ». Or, cet équilibre dans la définition des exercices scolaires est remis en cause après la Seconde Guerre mondiale car, désormais, le lycée cesse d'être réservé à une élite très restreinte.

1925 : la synthèse achevée

Les instructions de 1925 représentent la synthèse même de ce qu'est un enseignement de la philosophie, réservé à une élite intellectuelle et sociale qui constituera les futurs responsables de la République. On n'oubliera pas, d'ailleurs, que ces instructions se situent dans le cadre de la contre-réforme pédagogique qui a pour objectif, en opposition à la réforme de 1902, de réintroduire un enseignement obligatoire des humanités classiques.

La dissertation est désormais conçue comme un moment dans un processus philosophique de maturation intellectuelle. C'est selon ces instructions « la forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève en philosophie ». Un professeur tel que Félicien Challaye se fait, dans son manuel de dissertation, le fidèle interprète de cette conception. Le choix du sujet, le travail de préparation sont les phases d'une manière d'ascèse personnelle et d'une découverte de ses propres capacités à penser. L'idée de problème est conçue « comme une prise de conscience,

¹ Pour une analyse des rapports d'inspection, voir Bruno POUCET, *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS éditions, 1999, p. 181-185.

² Nous n'abordons pas ici cette question. Indiquons simplement que celle-ci est le pendant « magistral » de la dissertation pratiquée par les élèves. Désormais, elle est « parlée » et non plus « dictée », comme autrefois.

une activité réflexive de l'esprit¹ ». Précisons enfin que grâce à cet auteur est théorisé, pour la première fois, l'idée d'un plan en trois parties - symbole même à ces yeux de la discussion et de la confrontation entre des thèses différentes.

Certes, il n'est pas aisé de savoir ce qu'il en est de la pratique réelle des professeurs et à plus forte raison de celle des élèves. Toutefois, à l'examen du baccalauréat les sujets proposés aux candidats par les professeurs du secondaire incitent, en définitive, assez peu à la réflexion personnelle : ainsi en 1927, les candidats de l'académie de Strasbourg sont amenés à s'interroger sur « ce qu'il faut entendre par psychologie objective » ou ceux de Dijon sur « le réflexe et son rôle dans la vie morale ». Les rapports des jurys de l'agrégation - on peut certes estimer qu'il s'agit d'un exercice obligé - regrette le manque de pensée personnelle des candidats. On remarquera, par ailleurs, on lisant les rapports d'inspection des professeurs que l'inspecteur général s'intéresse désormais moins à la pratique pédagogique de l'enseignant qu'à sa capacité à professer un cours dont le contenu théorique est suffisamment élevé pour permettre aux élèves d'accéder à la réflexion. On peut donc émettre l'hypothèse d'un écart existant entre la pratique prescrite et la pratique réelle, cet écart s'inscrivant dans le cadre du baccalauréat.

Diversification des exercices

Les années 1940 et suivantes contribuent à transformer de façon essentielle les conditions de l'enseignement de la philosophie : l'accroissement des effectifs scolarisés dans le secondaire, l'émergence de besoins nouveaux de formation, la démocratisation, puis la massification des effectifs scolarisés en lycée, entraînent la création de nouvelles sections d'enseignement général et technologiques et l'affaiblissement de la section de philosophie. Les programmes doivent, tant bien que mal et non sans difficultés, s'adapter : il a fallu ainsi pas moins de quinze ans d'hésitation pour réformer le programme de la section de philosophie définitivement arrêté en 1960. Entre les finalités affichées (inchangées depuis 1925) et la réalité des élèves, l'écart ne fait que grandir.

La dissertation en trois parties

Néanmoins, les instructions demeurent, la dissertation reste l'exercice fondamental, compte tenu de son poids encore important à l'examen (20% du total des coefficients en série A, 10% dans les autres en 1960). Signe des temps, on débat désormais moins sur le fond que sur la forme : débat sur la nécessité ou non d'un devoir en trois parties, délivrance de conseils

¹ Félicien CHALLAYE, *La dissertation philosophique*, Paris, Nathan, 1932.

techniques¹. Considérée comme un art que les élèves ne maîtrisent en général pas, la plupart des manuels n'ont cessé de proposer ce qui ressemble fort à des recettes. Il n'est pas besoin de préciser que les difficultés viennent certes des élèves, mais également des professeurs : il n'y a plus entre eux d'unité idéologique, tellement des courants de pensée divergeant les traversent. Le néokantisme du début du siècle plus ou moins mâtiné de positivisme ou de scientisme n'est plus, désormais, qu'une posture philosophique parmi d'autres. Toutefois, les thèmes des sujets proposés au baccalauréat sont assez restreints. Ainsi, en 1970, sur 46 sujets² donnés en France métropolitaine à la session de juin en série A, les deux tiers relèvent de la philosophie morale et politique :

«Peut-on être coupable en laissant faire ? [Amiens] Pensez-vous que le pouvoir soit, pour l'homme, une cause de corruption ? [Clermont-Ferrand] Est-on responsable de ce qu'on est ? [Dijon] En quel sens peut-on dire que les actes libres sont rares ? [Grenoble] Est-il légitime de dire que, depuis qu'il existe des démocraties, le démagogue a été le type du chef politique ? [Lille] À quels signes reconnaît-on une volonté forte ? [Limoges] Goût du risque et recherche de la sécurité. [Lyon] La liberté consiste-t-elle dans le pouvoir de faire ce qui plaît [Nantes] ? Tout ce qui fait scandale est-il nécessairement immoral ? [Nice] Quelque chose peut-il jamais mériter qu'on lui sacrifie la liberté ? [Paris] L'homme peut-il réellement agir sur le cours de l'histoire ? [Strasbourg] Toutes les inégalités sont-elles injustes ? [Toulouse]»

Le sujet texte

On soulignera, malgré tout, qu'une innovation importante se produit avec l'invention d'un nouveau type de sujet qui porte désormais sur un texte³. Répondant aux demandes de nombreux professeurs qui souhaitaient diversifier leur pratique pédagogique, tenant compte de l'existence de manuels de recueils de texte de plus en plus nombreux⁴, cette nouvelle forme de dissertation est laissée « à la libre réflexion du candidat », le texte choisi d'une dizaine à une vingtaine de lignes parmi la

¹ Denis Huisman systématise l'usage de la dissertation en trois parties en expliquant que « ce plan représente une clé universelle. Pour Hegel, toute idée, toute thèse ou toute histoire se ramenait automatiquement à un processus invariable : thèse, antithèse, synthèse. De même une dissertation doit se construire selon ces trois étapes. » Il distingue, par ailleurs, six plans possibles dont le plus fréquent - environ 70% des sujets - suit le modèle suivant : explication, discussion, appréciation. (DENIS HUISMAN, *L'art de la dissertation*, Paris, Sedes, 1958, p. 8, p. 42).

² Nous avons laissé de côté les 23 sujets textes qu'on ne retrouve que dans la section A. Les sujets sont empruntés aux *Annales du baccalauréat*, dissertations philosophiques, Paris, Vuibert, 1970, fascicule 6, p. 3-42.

³ Circulaire du 11 mars 1966, BO 1966, n° 12, p. 622. La procédure d'abord ouverte dans la section A est généralisée en 1971 à toutes les sections.

⁴ Sur 14 nouveaux manuels publiés entre 1961 et 1972, 5 sont des recueils de textes. La tendance s'accroît après la parution du programme de 1973 ; de 1944 à 1960, 11 recueils de texte étaient déjà parus contre 21 recueils de cours, alors que de 1900 à 1944 on n'en compte aucun.

liste des auteurs au programme¹ concernera « un problème essentiel dont il faudra dégager l'intérêt philosophique à partir de son étude ordonnée² » : c'est une façon en fait de donner droit aux demandes de certains, mais en même temps de conforter la tradition de l'enseignement philosophique. La définition de l'exercice est-elle trop imprécise au point de faire croire aux candidats qu'il s'agit soit d'une explication linéaire du texte suivie d'un commentaire, soit même d'une simple explication, voire d'une dissertation³ ? Toujours est-il que l'Inspection générale de philosophie sera amenée à indiquer une nouvelle formulation en 1987 : chaque sujet devra être précédé de la formule suivante qui atténue le caractère injonctif de la précédente : « Dégagez l'intérêt philosophique en procédant à l'étude ordonnée du texte suivant⁴ ». La note de service prend en effet soin de préciser que « le candidat n'est pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie. [...] aucune méthode n'est imposée : il suffit que l'étude du texte n'en soit pas la paraphrase et qu'elle soit ordonnée, c'est-à-dire qu'elle soit l'exercice philosophique de la réflexion méthodique et critique ». Mais cela ne suffit pas encore, certains élèves et peut-être professeurs confondant encore cet exercice avec un devoir d'histoire de la philosophie (sur le modèle du troisième sujet de l'agrégation) une nouvelle formulation est alors proposée : « Expliquer le texte suivant. La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question⁵. » L'objectif à atteindre par les élèves est-il désormais clairement identifié ? Il s'agit de rédiger une

¹ En réalité, cette obligation ne sera que très imparfaitement respectée : en 1971, dans la série A, 6% des auteurs n'appartiennent pas à la liste canonique, en revanche en B, la proportion atteint les 50% et un peu moins de 20% en CD !

² Ainsi Jean Laubier explique (*Technique de la dissertation philosophique*, Paris, Masson, 1971, p. 65) ce qu'est, à ses yeux, ce type d'exercice. Le moins que l'on puisse dire c'est qu'il n'éclaire pas beaucoup son lecteur : « On peut dire qu'un texte a un intérêt philosophique quand il résout ou simplement quand il pose un problème philosophique ; mais il est difficile de savoir ce qu'est un problème philosophique. [...] Pour l'instant, contentons-nous d'indiquer qu'un problème philosophique est toujours un problème qui se rapporte à l'homme, qui est « centré » sur l'homme, qui interroge sur l'homme d'un certain point de vue. »

³ Les formulations proposées aux candidats sont loin de respecter le libellé officiel et souligne l'incertitude des enseignants quant à la manière de comprendre ce type de sujet d'une académie à l'autre. On trouve ainsi en 1970, les indications suivantes : "Dégagez le problème central auquel ce texte répond et dites ce que vous en pensez. Commentez ce texte et discutez. Expliquez et éventuellement discuter. À partir de l'étude ordonnée de ce texte, vous en dégagerez l'intérêt philosophique. Commentez ce texte de. Dégagez l'intérêt philosophique de ce texte à partir de son étude ordonnée. Après avoir expliqué ce texte, vous en dégagerez l'intérêt philosophique. Commentez et discutez s'il y a lieu le texte suivant. En étudiant ces lignes avec ordre et méthode, vous dégagerez et apprécierez les idées essentielles de ce texte. Expliquez et appréciez ce texte. Commentaire de texte. Expliquez et discutez s'il y a lieu, sous forme de dissertation, le texte suivant. Que pensez-vous du problème posé par ce texte ?"

⁴ Note de service du 11 août 1987, BO n° 30 du 3 septembre 1987.

⁵ BO, 7 juin 2001.

dissertation de philosophie générale qui, à la différence des deux autres sujets de baccalauréat, prend appui sur un texte sans tomber dans l'analyse historique. Toutefois, la consigne peut être lue comme une injonction à rédiger un commentaire explicatif linéaire, ce qui risque de poser un autre problème, celui de la paraphrase.

Le sujet texte dans les séries technologiques

L'existence d'une nouvelle épreuve définie pour les différents baccalauréats technologiques¹ doit être pensée comme une adaptation sans renonciation, à la conception traditionnelle de l'enseignement de la philosophie. Adaptation car ceux qui ont décidé de la mise en place de cette épreuve ne peuvent ignorer que le choc culturel risque d'être rude avec ces nouveaux élèves. Est créé ainsi un troisième type de sujet qui prendra, comme pour les séries générales, appui sur un texte, mais à la différence de ces dernières sera guidé par un questionnaire visant à inciter les élèves à étudier les articulations du texte, à en expliquer un fragment et à rédiger, enfin, un essai personnel. Néanmoins, cette concession est relative, dans la mesure où les deux autres sujets sont purement et simplement des dissertations. Seul le baccalauréat de l'enseignement agricole franchira le pas en osant rendre facultative la dissertation de philosophie, elle n'est plus qu'une possibilité parmi d'autres exercices, non définis, certains étant écrits, d'autres oraux².

Vers une diversification des exercices ?

Malgré ces adaptations, l'exercice cardinal reste officiellement la dissertation. À la fin des années 1990, des débats ont eu lieu pour proposer une plus grande diversité d'exercice afin de répondre à une difficulté majeure : l'échec des élèves à l'épreuve de dissertation au baccalauréat : une note de l'Inspection générale de l'Éducation nationale du 10 mars 2001 confirme - ce qu'une rumeur persistante véhiculait - , que l'écart entre les notes de philosophie et celles obtenues dans les autres matières (et non plus seulement dans les seules matières littéraires) est important, jusqu'à cinq points. 80 % des candidats n'ont pas la moyenne, 20% ont entre 0 et 6. Les débats n'ont pas abouti : en 2000, la tentative d'inclure dans le nouveau programme des indications méthodologiques concernant l'argumentation comme une des phases préparatoires à la dissertation et donnant des indications « sur les règles

¹ BO, n° 31, 6 septembre 1984.

² « Il est possible que dans certaines classes, on aborde la dissertation philosophique ; l'expérience montre, en effet, que nombre d'élèves de BTA sont capables d'écrire des dissertations de qualité. Mais on s'attachera surtout à développer chez les élèves l'exigence de fonder toute assertion. Des exercices tant oraux qu'écrits peuvent le permettre. », Arrêté du 24 juin 1985, module de base B5. En 1993, le Brevet de technicien agricole (BTA) devient baccalauréat technologique de la série sciences et technologies du produit alimentaire (STPA).

de formation des sujets de philosophie au baccalauréat » a fait long feu. La consultation nationale organisée par le ministère à la suite de la publication au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du programme en août 2000 a abouti à une opposition très forte d'un nombre important de professeurs sur ce qu'ils considéraient être une véritable « technicisation » de la dissertation, réduite à l'apprentissage de quelques recettes alors qu'elle est considérée comme faisant intrinsèquement partie de l'acte philosophique.

Aussi bien la dissertation voit-elle, malgré les apparences, sa position relativisée dans la version ultime du programme arrêtée par le ministre le 12 juillet 2001 puisque « la forme [de la dissertation] n'a rien de désuet. Elle doit être assumée et défendue comme le patrimoine non négociable de l'enseignement philosophique élémentaire. Encore faut-il ne pas se contenter de le dire, mais faire en sorte que les programmes de philosophie contiennent en eux le principe d'un apprentissage de l'argumentation, que ce soit sous la forme de l'exercice dissertatif ou, selon une autre modalité tout aussi essentielle, de l'analyse écrite ou orale d'un texte philosophique. Il ne s'agit nullement de favoriser la réduction techniciste de l'enseignement de la philosophie à l'acquisition de procédures formelles, mais de préciser les conditions de l'apprentissage de la dissertation philosophique. Cet apprentissage est en outre soutenu par le cours qui, dans son effectuation, est aussi un moyen d'initier à la pratique d'une réflexion argumentée visant la vérité. La philosophie se doit de garantir la formation des élèves à un type de discours dont l'apprentissage est solidaire de la construction de la conscience démocratique¹. » On le voit : ce texte est le résultat d'un compromis entre deux tendances, la première qui vise à sauvegarder la dissertation hissée au rang de « patrimoine » - on est ainsi désormais dans la fabrique d'un « lieu de mémoire », la seconde qui tente de proposer une certaine diversification des types d'exercices possibles, même s'ils ne sont compris que sous une forme « propédeutique ». En effet, le texte du programme propose un certain nombre de recommandations « concernant l'apprentissage du questionnement, de l'argumentation et de l'analyse philosophique (écrit et oral » ouvrant la voie à d'autres types d'exercices, dans le cadre de la lecture de textes philosophiques (construction d'une problématique, confrontation de thèses). Il tend ainsi explicitement à tenir compte des changements intervenus dans la diversification et l'élargissement de la population scolaire concernée désormais par l'enseignement de la philosophie, population qui est loin d'être uniquement le fait des « héritiers ».

Toutefois, les réactions de certains professeurs plus favorables au programme de 2000 ont joué leur rôle dans la quasi non application du

¹ BO, n° 28, 12 juillet 2001, « Programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales », p. V-VI.

programme 2001¹ et la promulgation d'une nouvelle version deux ans plus tard - situation inédite dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France². Que nous apprend ce texte en vigueur aujourd'hui concernant la dissertation de la philosophie ?

Le texte de l'arrêté n'ouvre pas à une diversification des exercices et revient à la position classique³. En effet, « les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte. ». Certes, une définition est donnée de l'exercice de la dissertation « étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée ». Elle est conçue comme un travail de « transposition » dans « un travail philosophique personnel et vivant des connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres ». Le mot transposition n'est pas anodin : il renvoie, en effet, au registre de la didactique, si difficilement acceptée par une partie des professeurs de philosophie. Sont seulement indiqués l'existence d'exercices préparatoires à la dissertation : ce n'est guère une innovation puisque déjà un manuel aussi répandu que celui d'Armand Cuvillier proposait un dispositif complet et très diversifié d'exercices, en plein accord avec les instructions de 1925⁴. Bref, s'il y a des exercices possibles, ils ne sont que propédeutiques à la dissertation (ou à l'explication) : il n'est pas réellement envisagé que d'autres formes puissent être possibles, pour elles-mêmes⁵. C'est la raison pour laquelle le Conseil national des programmes estime devoir contribuer à la réflexion sur la dissertation

¹ Les débats ont été très vifs entre les professeurs et a abouti à la mise en œuvre d'une consultation nationale.

² Arrêté du 7 mai 2003, JO du 6 juin 2003 et BO n° 25 du 19 juin 2003. Entre 2000 et 2003, il y aura donc eu trois programmes d'enseignement (2000, 2001 et 2003). C'est une situation inédite. Il faut en effet remonter aux années 1880 et 1885 ainsi qu'aux années 1941 et 1944 pour retrouver un programme dont la durée d'application a été presque aussi réduite. Sur les raisons, voir Bruno POUCKET, *Enseigner la philosophie, op. cit.*, p.108-135, 276-279.

³ Le Conseil national des programmes donne son approbation, faute de mieux et afin de ne pas accentuer les difficultés : « Le CNP estime que ce texte ne représente pas encore une avancée suffisante dans le domaine de la détermination et ne protège donc pas les enseignants et leurs élèves contre les risques d'une évaluation aléatoire au baccalauréat. Mais les rédactions successives des programmes de philosophie ont suscité de tels différends qu'il n'apparaît plus possible de faire évoluer cet enseignement par la voie des programmes ». [...] La publication du texte ne saurait être considérée comme la fin mais comme le début d'un processus qui devra s'efforcer de poser les conditions d'un débat serein. », avis du Conseil national des programmes du 22 avril 2003.

⁴ Armand CUVILLIER, *Manuel de philosophie*, 2 t., Paris, A. Colin, 722 et 680 p., 1927. Les instructions précisaient « les sujets [de dissertation] seront choisis de manière à éviter la simple question de cours.[...] « Il ne sera pas mauvais de préparer les exercices proposés. »

⁵ Lorsqu'en juillet 2005 (JO n° 197 du 25 août 2005) paraîtra l'arrêté définissant le nouveau programme des séries technologiques, une seule mention fait état de la situation particulière pour parvenir à l'exercice de la dissertation : « les professeurs y dispensent leur enseignement dans des conditions en partie spécifiques », incitant à mieux articuler apport théorique et compétences acquises par les élèves dans le cadre de l'enseignement technologique.

« dans les différentes disciplines des humanités¹ ». La diversification possible des exercices reste donc une interrogation, voire un souhait.

Reste à comprendre le sens de ce que l'on peut considérer comme une manière de crispation et de difficulté à tenir compte de la réalité des élèves qui ne sont plus la petite élite des années 1950, apte à suivre et à pratiquer un enseignement classique de la philosophie. Il me semble que l'on peut affirmer, sans trop de risque d'erreur, que la majorité des professeurs de philosophie vit une crise d'identité² de leur discipline d'enseignement, crise telle que la moindre modification ne peut qu'entraîner des réactions de défense et de rejet de toute innovation³. Celle-ci sera jugée non seulement inopportune, mais attentatoire à l'essence même de la discipline. Or, la question fondamentale demeure bien celle-ci et explique la quasi révérence dont sont entourées les instructions de 1925 : quel est le sens de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui ? Comment peut-il être offert à la quasi totalité d'une classe d'âge ? Cette interrogation revient ainsi à se demander comment il est possible de passer de l'aristocratie de la pensée à sa démocratisation.

Conclusion

On l'aura compris nous n'avons aucune prétention à nous situer sur le terrain de la philosophie. Nous nous sommes bornés, en retraçant les grandes lignes d'une histoire de la dissertation, à préciser les contours d'un enseignement qui s'est peu à peu, à son corps défendant, instauré en discipline scolaire d'enseignement. Il lui reste aujourd'hui, peut-être, à prendre toute la mesure de ce que peut signifier un enseignement de la philosophie ouvert à la grande majorité des jeunes filles et des jeunes gens de ce pays, aux multiples cultures, aux traditions intellectuelles diverses. Il ne peut plus être conçu sur le modèle de l'enseignement élitiste du début de ce siècle. Il faut ainsi lui retrouver un sens nouveau, des finalités adaptées aux attentes du XXI^e siècle.

L'historien des disciplines scolaires ne peut, bien entendu, prétendre donner de leçon sur ce qu'il conviendrait de faire. Pas même les professeurs, car les finalités de l'enseignement de la philosophie ne leur appartiennent pas, mais est l'apanage de la société dans son ensemble. L'historien peut simplement aider à mieux comprendre le présent par une

¹ Conseil national des programmes, avis du 22 avril 2003.

² Pour une approche de la question, voir Bruno POUCET « Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000) » dans Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC, Philippe SAVOIE (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, p. 285-300.

³ Dans l'enseignement des mathématiques, des enseignants se sentent attaqués dans leur rapport au savoir de leur discipline, car l'évolution des programmes concernant certains objets fondamentaux du savoir mathématique sont compris sous le mode de la perte, cf. Nicole MOSCONI, Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », 2000.

mise en perspective avec le passé. Il peut ainsi contribuer à passer de la mémoire à l'histoire et contribuer ainsi à rendre crédible l'existence d'un enseignement renouvelé de la philosophie en Franc, sauf à accepter de le voir, de fait, réservé à une élite. Ce ne serait guère allier liberté de pensée et démocratisation.

17 novembre 2006

Bruno Poucet

*Centre universitaire de recherche en
sciences de l'éducation et en psychologie
(Cursep)*

IUFM de l'Académie d'Amiens

- II -

Penser et dissarter

Par Jean-Jacques Rosat

L'actuel débat autour des programmes a fait apparaître un phénomène qui ne laisse pas d'être fascinant : quand on montre, à partir des *Annales*, que des notions comme l'Histoire, l'Art ou la Liberté peuvent engendrer des problèmes philosophiques si hétérogènes entre eux et en nombre si indéfini qu'aucun cours, si bien fait soit-il, ne saurait en traiter le quart, beaucoup de professeurs ne sont nullement impressionnés et répondent qu'un élève qui a eu un bon cours (entendez : un cours authentiquement philosophique) doit être capable de mettre en œuvre la notion concernée quel que soit l'intitulé du sujet où elle se rencontre, et quel que soit le contexte de problème où elle se trouve impliquée. Or cette croyance est régulièrement démentie par les faits : chaque année, au baccalauréat, l'immense majorité des copies manifeste l'impossibilité pour les élèves d'opérer une telle transposition, qui semble bien relever du tour de force réservé aux excellents. Pourtant la croyance persiste. Pourquoi ?

Cette croyance repose sur une certaine représentation de la pensée. Pour le dire rapidement, toute notion serait caractérisée ultimement par un unique noyau de sens, un concept véritable qui se déclinerait et se déploierait sous des modalités diverses selon le contexte dans lequel il est mis en œuvre. Penser, ce serait parcourir, selon un ordre justifié par la structure interne du concept lui-même, la totalité de ses significations : la pensée est l'auto-déploiement du concept. On aura reconnu là, dans une version très grossière, un modèle typiquement hégélien.

D'où vient la prégnance de ce modèle ? Comment expliquer que des professeurs qui ne se sentent pas particulièrement hégéliens mais se diront kantien ou nietzschéen ou deleuzien, voire marxiste, adhèrent à une telle conception ?

Ce qui fait de cette représentation une croyance si largement partagée et si profondément enracinée dans notre profession, c'est la *pratique* de la dissertation ou, plus exactement, la dissertation telle que sa pratique en khâgne ou à l'agrégation en fournit le modèle. En quoi consiste cet art de la dissertation ? A faire varier et jouer tous les sens d'un terme à propos d'une question donnée, et à faire apparaître, selon un enchaînement qui se justifie à mesure qu'il progresse, une série de perspectives et de facettes censées embrasser la totalité d'un problème pour les faire converger vers une solution — perspectives et facettes que le dissertant virtuose et compétent saura identifier, comme par hasard,

avec diverses idées et doctrines prélevées avec soin dans l'histoire de la philosophie.

Qu'appellent-ils penser ? *Penser, c'est dissenter selon ce modèle. Autrement dit, dans notre profession, c'est la pratique académique de la dissertation telle qu'elle s'exerce dans certains lieux institutionnels qui, au bout du compte, définit la nature et les normes de ce que l'on nomme "penser"*. Ce sont les règles et les usages de la dissertation qui déterminent une certaine représentation de la pensée et du concept — représentation qui s'avère n'être pas autre chose qu'une idéologie professionnelle.

Vertus et limites de la dissertation

Comme exercice scolaire, la dissertation — qu'elle soit littéraire, historique, philosophique ou de culture générale — a de multiples vertus : on peut notamment y apprendre à poser un problème, à en faire le tour, à occuper successivement les diverses positions possibles en tentant de les justifier, et à construire progressivement une réflexion ; et aussi : à rapporter les idées générales à des exemples, à établir un lien jusqu'alors inaperçu entre deux chapitres d'un cours, à nouer les fils de sa propre culture, etc. Assurément, tout cela n'est pas rien et l'on comprend que beaucoup de collègues y soient, comme ils disent, "attachés".

Mais la dissertation a aussi ses limites. D'abord, elle oblige à conclure, autrement dit — Valéry avait raison — à la bêtise : elle conduit à tricher avec les exigences de la pensée en faisant passer pour profondes des solutions qu'on sait intenables ou des dépassements de carton-pâte. Ensuite, elle invite à glisser sans cesse d'une facette à l'autre du problème, plutôt qu'à s'arrêter pour retourner le sol sur place avec patience et obstination comme il sied à un philosophe ; elle est l'art des transitions, des retournements, des simili-paradoxes et de la "crème renversée" (vous savez bien, ce "truc" d'esbroufe par lequel on saute de "la philosophie de la liberté" à "la liberté de la philosophie"). Enfin, elle n'est excitante et formatrice que pour celui qui a déjà un minimum de culture à faire valoir et assez d'aisance avec les mots pour trouver du plaisir et du sens à la pratiquer ; pour les autres, elle n'est qu'un pensum dont les règles paraissent si arbitraires et absurdes qu'ils y perdent leurs idées et leur jugement. Voyez le désarroi de ces élèves de séries technologiques, que vous savez être vifs et pertinents dans le débat, mais que la dissertation rend aphasiques, et finalement honteux d'eux-mêmes, tant son code et sa visée leur échappent. La dissertation donne à ceux qui ont déjà, mais à ceux qui n'ont rien, elle enlève même ce qu'ils ont.

Bien entendu, tout autre exercice qu'on pourrait vouloir lui adjoindre ou lui substituer aurait lui aussi ses défauts. Mais là n'est pas la question. Je demande ici qu'on m'accorde simplement deux choses, qui me paraissent de bon sens.

Premièrement, comme tout exercice né de l'école et fait pour l'école, la dissertation n'est qu'un jeu : un jeu à travers lequel peuvent s'apprendre certaines techniques indispensables à l'exposition des idées et à la réflexion critique, un jeu particulièrement intelligent et formateur ; mais, tout de même, rien qu'un jeu. Nous qui savons comment elle se fabrique, nous qui en connaissons les ficelles et les coulisses (" je vais me servir de Nietzsche à la fin de la seconde partie pour critiquer le sujet et démarrer ma troisième partie sous une autre perspective ", " je me garde les références à l'art pour la troisième partie : cela me permettra de dépasser les antinomies du sujets ", etc.), nous devrions être les derniers à croire qu'elle est le paradigme de la pensée philosophique en acte. Les bons prestidigitateurs ne croient pas qu'ils disposent de pouvoirs magiques et sont satisfaits d'être des professionnels habiles.

Deuxièmement, rien n'approprie particulièrement la philosophie à la dissertation ni la dissertation à la philosophie. La dissertation a été inventée pour l'école, pas pour la philosophie. Et les grands philosophes n'ont jamais pratiqué la dissertation, sauf pour certains d'entre eux quand ils étaient au lycée. Mais quand ils sont devenus philosophes, Bergson, Sartre, Bachelard ou Foucault ont cessé d'écrire des dissertations ! Il faut ne plus voir la philosophie que par la lorgnette de l'école pour faire de la dissertation le paradigme de la pensée en acte.

Héroïsation et sublimation

Les conséquences de cette confusion entre penser et dissarter sont évidentes.

1. *L'attachement inconditionnel au principe d'un programme de notions*, totalement indéterminé et englobant toute la philosophie. Un programme de problèmes obligerait à délimiter les significations des termes, à reconnaître, par exemple, que la liberté politique est autre chose que la liberté morale, lesquelles sont toutes deux autre chose que la liberté métaphysique, et à admettre par conséquent qu'on peut savoir traiter de l'une sans savoir traiter des autres. Si penser consiste à déployer un concept de la Liberté, par exemple, sous toutes ses facettes, toute délimitation du programme sera immanquablement ressentie comme une entrave au libre essor de la pensée. Le programme ne doit surtout rien déterminer ni rien exclure qui fasse partie de l'encyclopédie philosophique, c'est-à-dire de l'espace où la Pensée (de la liberté ou de n'importe quel concept) peut se déployer : programme et philosophie sont incompatibles.

2. *La valorisation de la virtuosité verbale au détriment du travail*. Le meilleur élève est celui qui sait se mouvoir avec le plus d'aisance dans la multiplicité des sens d'un terme et jouer avec eux – aisance dont, par ailleurs, on ne veut pas savoir qu'elle n'est pas la mieux socialement partagée.

3. *L'héroïsation et la sublimation d'une épreuve scolaire en aventure de la pensée.* Chaque fois qu'on rappelle que l'élève à l'examen ne devrait pas avoir à inventer ce qu'on ne lui a pas appris — c'est-à-dire, au sens strict, à être "génial" —, mais à restituer et réutiliser intelligemment, on nous répond désormais que la pensée authentique ne va pas sans *risque*, et on finit par faire comme si pendant 4 heures à l'examen le candidat devait faire une sorte d'expérience métaphysique ! Certes, quand "ça a bien marché" comme on dit, il arrive qu'on sorte de l'épreuve avec la conscience d'avoir trouvé en cours de route des idées auxquelles on n'avait jamais soi-même songé. Mais il est un peu ridicule de transformer ce légitime sentiment de satisfaction intellectuelle en preuve qu'une bonne dissertation se vit comme une aventure. Souvenons-nous de nos années lycéennes et étudiantes, et soyons un peu honnêtes : quand on passe un examen, on ne cherche pas le risque de la pensée, mais à "assurer", à "assurer la note" ! La langue des potaches est ici plus juste que l'emphase philosophante. Et s'il arrive qu'on prenne un risque, c'est qu'on est suffisamment bon élève et sûr de son fait pour tenter de gagner quelques points en "tentant un coup" : soutenir tel paradoxe ou citer tel auteur à contre-emploi, parce qu'on estime que cela peut faire monter la note et que, si le correcteur l'accepte mal, les dégâts ne seront pas trop lourds. A l'examen, le risque est un calcul de bon élève qui maîtrise parfaitement les règles du jeu. Tout le discours sur l'aventure et le risque de la pensée dans la dissertation ne sert qu'à justifier qu'on évalue aujourd'hui les candidats sur des sujets auxquels ils n'ont pu être préparés : à être irresponsables avec bonne conscience.

Argumentation et démocratie

4. *Le discrédit et le rejet de l'argumentation.* Depuis quelques années, l'idée qu'argumenter n'est pas penser, que l'argumentation tue la pensée, est devenue un lieu commun pour une bonne partie de la profession : toute argumentation, quelle qu'elle soit, ne chercherait au bout du compte qu'à captiver l'auditoire, à plaire et à vaincre, au détriment de la vérité, seule visée de la pensée. Cette réduction de toute argumentation à la seule sophistique est trop évidemment absurde, au regard de l'histoire de la philosophie (on est sidéré d'apprendre que Platon, Aristote, Descartes ou Kant n'argumentaient pas), mais aussi au regard de toutes les pratiques d'argumentation : tout débat juridique, moral, politique ou esthétique n'aurait aucune sorte de rapport à la vérité, et n'y triompherait toujours que le plus habile. (Notons au passage qu'une pareille conception revient à considérer tout débat démocratique comme une foire d'empoigne ou un jeu de dupe, ce qui ne laisse pas d'inquiéter : manifestement beaucoup de professeurs de philosophie en France partagent le mépris platonicien, ou heideggérien, pour l'opinion et la démocratie. L'idée reçue dans notre pays selon laquelle enseignement de la philosophie et démocratie iraient nécessairement de pair est une idée fausse. Il y a là une question sérieuse et délicate sur laquelle il

faudra revenir une autre fois.) Cette conception manichéenne, en vertu de laquelle on ne saurait être philosophe si on n'opte pas pour une pensée libérée des contraintes de l'argumentation et des exigences de la logique, n'est qu'une conséquence extrême et aberrante du modèle de l'auto-déploiement du concept qu'on vient de décrire. Le paradoxe est, bien évidemment, que derrière cette sublimation de la Pensée, on ne trouve finalement rien d'autre que l'idéalisation d'une pratique purement académique, historiquement et géographiquement.

5. *La liberté pédagogique devient un leurre.* Le bon cours ..., pardon, la bonne "leçon" est celle qui se développe comme une dissertation. Le cours est nécessairement magistral et le bon professeur un virtuose.

6. *Parmi les grands philosophes, certains sont "mieux pensants" que d'autres.* Les véritables philosophes sont ceux dont le style se caractérise par cet auto-déploiement du concept (Hegel, Heidegger) ou ceux qui peuvent être réexposés selon cette méthode, fût-ce au prix de quelques trahisons (Descartes sans la mécanique et Kant sans Newton). Mais les empiristes, pragmatistes, positivistes et autres analytiques, irréductibles à ce type de traitement ne seront jamais complètement légitimes. La liberté philosophique du professeur a tout de même ses limites.

Jean-Jacques Rosat

- III -

So What ? Bon et alors ?

Une réaction à l'article de Jean-Jacques Rosat, « Penser et dissenter »

En lisant cet article, je n'ai pas éprouvé le moindre désaccord : oui, au cœur de notre commun malaise professionnel, il y a bien les dégâts de cette maxime officieuse «Hors la dissertation, point de pensée ; que nul donc n'entre ici s'il ne sait dissenter, ou ne consent du moins à s'y astreindre désormais ». Et pourtant je me suis senti arrêté au seuil de l'essentiel ; comment aller plus loin maintenant ?

D'abord, quelle est précisément la cible de cet article ?

L'inanité de la dissertation comme fin en soi ?

Une conception traditionnelle, prétentieuse et confuse de la pensée ?

La grave faiblesse d'une certaine tradition philosophique française qui prétend se concevoir à l'aune de l'enseignement en terminale, lui-même caricaturé ?

Nul doute que ces trois dimensions soient au centre de l'idéologie professionnelle à laquelle tous les profs de philo sont confrontés (ils y croient et la proclament ; ils y croient et la pratiquent sans forcément la proclamer, comme on le voit au bac ; ou bien ils la récusent, mais même dans ce dernier cas ils lui ont bien payé tribut un jour ou l'autre, ne serait-ce que pour passer un concours).

Mais il me semble qu'il faudrait les dissocier et les préciser. Sinon, la révélation-dénonciation risque de demeurer gratuite. Autrement dit, que dire et que faire maintenant ?

Jean-Jacques Rosat met très justement en évidence les raisons qui rendent certaines philosophies plus commodes pour cette idéologie : Hegel, pour sa logique et son style, Platon et Heidegger pour leur détestation de l'opinion et de la démocratie, voire Descartes, Rousseau,

Kant pour leur relative malléabilité, - mais pas les empiristes, les pragmatistes... Remarque féconde, que nous pourrions exploiter, afin de comprendre pourquoi certains penseurs (malgré eux...) se prêtent mieux que d'autres au traitement rhétorique, ou comment ce traitement rhétorique opère. Cependant cette direction n'est pas, à titre personnel, celle qui me semble prioritaire, car elle nous conduirait plus à régler des comptes internes à la profession (ou à dévoiler les tics de la « formation » en philosophie) qu'à nous demander ce que nous allons décider de faire en classe.

Je crois d'autre part qu'il n'est plus très nécessaire de reconnaître que la philosophie existe en dehors de la dissertation. Oui, bien sûr, la philosophie des philosophes n'est que rarement dissertante, si même elle l'est quelquefois. Ou alors, Jacqueline Russ ou Bertrand Vergely sont des philosophes¹. La création philosophique ne peut pas passer par la dissertation. Pas plus que le simulateur de vol ne nous emmène à Marseille ou Tokyo. N'insistons plus : quand la philosophie « vit », c'est parce qu'elle a des enjeux, des conflits à traiter, etc., et pas une forme à respecter.

Assumons donc clairement le caractère fictif, conventionnel et la fonction d'exercice et d'entraînement de la dissertation. « Ce n'est pas pour de vrai ». Prenons avec agacement ou détachement, selon notre tempérament, les déclarations sur « les aventures de la pensée », « les événements conceptuels », « l'invitation dans l'enceinte sacrée où le philosophe pense devant sa classe » (je n'invente pas ces formules, tout récemment réentendues) des partisans de la pensée-disserte, mais intéressons-nous surtout à la contradiction qui traverse certains élèves et même beaucoup d'entre eux. Je songe à ce que Patrick Rayou, analysé dans le même premier numéro de *Côté Philo* par Serge Cospérec, a bien mis en évidence : ils attendent de la philosophie - et on le leur fait plus ou moins consciemment miroiter - l'occasion d'une expression authentique, et ensuite la désillusion est cruelle, puisqu'en réalité on leur fait bien sentir qu'on attend d'eux un discours fortement cadré par des normes de contenu et de forme. Or avec leurs moyens et leurs intérêts d'adolescents, ils peuvent rarement surmonter cette contradiction. Même si, de leur côté, certains enseignants peuvent grâce à leur culture et leur habileté rhétorique croire et faire croire qu'ils la résolvent.

¹ Je reconnais volontiers à la première qu'elle a démontré dans ses publications pour les élèves ou les étudiants un grand savoir-faire, utile pour se faire coopter comme dissertateur professionnel. Le second est un bon exemple du malentendu commercial actuel en philosophie pour le grand public ; ses livres sur *La Souffrance* (Folio Essais) ou *Le Bonheur* (Pause-Philo chez Milan) n'ont aucun contenu personnel, ce sont des dissertations allongées, comme on le dit du café (pour ne pas avoir de mal à s'endormir).

En fait qu'est-ce qu'une dissertation en philosophie ? Si je veux éviter la ronflante définition normative (« auto-déploiement du concept », etc.), je peux tenter une description : c'est un exercice de rédaction de format moyen, caractérisé par un ensemble de contraintes, comme la présence d'un sujet précis, l'absence de documents ou matériaux annexes, l'impératif d'une construction (le plan), enfin fréquemment la contrainte d'une production en une seule fois, dans une période limitée.

En somme, « papier, stylo et tout dans la tête ».

Quant à la valeur de cette production, formative (les progrès qu'elle permet) ou sommative (la vérification d'un niveau à un moment donné), elle est liée au niveau de maîtrise du vocabulaire, des niveaux de langue, aux choix de l'auteur en termes de références, d'« états » intellectuels, d'étapes retenues comme importantes dans le cadre du respect des contraintes. La fonction scolaire et sélective de la dissertation est absolument typique : on juge la qualité du produit proportionnellement à l'habileté de la réponse aux contraintes comme règles du « jeu ».

Que faire maintenant de cette épreuve ? Trois attitudes sont concevables :

1. La récuser. Certains, peut-être parce qu'ils enseignent principalement ou totalement en séries technologiques, prennent le parti de la laisser tomber, ce « qui ne se voit pas trop dans la faiblesse générale des copies de bac ». Est-ce très honnête ? Gare au défaitisme paternaliste...
2. Ne pas l'abandonner mais l'accompagner d'autres pratiques d'écriture qu'on jugerait plus pertinentes et formatrices.
3. Ou bien encore, ce qui est tout à fait compatible, continuer à la faire pratiquer, mais en l'évaluant de façon plus équitable et respectueuse des capacités réelles des élèves, pour les faire vraiment progresser d'autre part.

A l'article de Jean-Jacques Rosat, je propose le prolongement suivant : oui, la dissertation est un exercice, rien de plus, rien de moins. Et c'est un mauvais exercice, tant que ce qui l'environne dans l'enseignement reste extrêmement flou. Mais si le contexte est débarrassé des incertitudes et des non-dits actuels, pourquoi pas ?

A condition, en réalité, de préciser quelles finalités on entend donner à l'enseignement philosophique comme perfectionnement de l'écrit. Je m'engage donc ici dans une perspective pédagogique nette : nous ne visons pas à former des philosophes, ni même « seulement » à éveiller la pensée discursive, réflexive, etc., selon certaines belles formules. Mais à contribuer chez les lycéens à la meilleure maîtrise possible de l'écriture autonome. Or, on peut le faire tout en résolvant justement ou au moins en atténuant la contradiction dont souffrent les élèves entre désir d'expression authentique et obéissance à des conventions.

Il s'agirait d'assumer clairement la dimension d'argumentation de la dissertation. Dans le « système » actuel, on sème la confusion ou l'amertume dans les esprits en faisant d'abord croire aux élèves qu'on va prendre au sérieux leur pensée, puis en la taxant de pauvreté, illogisme, subjectivisme, etc. Eh bien, changeons d'optique. Disons-leur désormais : « vous avez pour mission d'être convaincant(s), c'est-à-dire de déterminer à propos d'un sujet quel traitement (c'est-à-dire la réponse à la question posée, en somme l'avis motivé comme celui que formulerait un expert ou un juge, justement *comme*, car il n'est pas malséant de rappeler que c'est une simulation) vous paraît le plus solide, donc celui auquel vous adhérez, et ensuite de trouver les arguments les plus convaincants eux aussi pour votre lecteur ». Du coup, n'en déplaise aux irréalistes partisans de la gratuité de la pensée, les élèves peuvent faire coup double : construire sérieusement un raisonnement et montrer quelles connaissances (faits, interprétations, concepts, thèses, théories) ils savent utiliser.

Il s'agit à la fois, de dédramatiser la dissertation et la philosophie (alors que la théâtralisation est une seconde nature chez les « penseurs-disserteurs ») et de stimuler l'intérêt des élèves pour la pratique intellectuelle. En disant clairement que la dissertation est une argumentation, on la rattache à la famille des autres écrits scolaires comparables (en laissant ici de côté la question certes très importante des divergences et contradictions entre les styles et pratiques des diverses matières) ; on motive les élèves, on leur fait comprendre que leurs efforts ne sont pas juste destinés à un usage paroxystique, aléatoire et en plus unique, le bac. La disserte de philo n'est plus jetable ! Elle peut se comprendre dans une continuité tout au long des années, en amont depuis la rédaction narrative qu'on découvre dans ses premières années d'école, jusqu'aux écrits ultérieurs, en aval de la terminale, universitaires, mais aussi par la suite professionnels, associatifs, etc.

Donc : non à la philosophie « disserto-centrique », oui à une dissertation bien recentrée dans une discipline bien finalisée.

Jean-Jacques Guinchard

IV

Y A-T-IL UNE VIE APRES LA DISSERTATION ?

Par Pascal Engel

M: *I came here for a good argument.*

A: *No you didn't ; no, you came here for an argument.*

M: *An argument isn't just contradiction.*

A: *It can be.*

M: *No it can't. An argument is a connected series of statements intended to establish a proposition.*

A: *No it isn't.*

M: *Yes it is! It's not just contradiction.*

A: *Look, if I argue with you, I must take up a contrary position.*

M: *Yes, but that's not just saying 'No it isn't.'*

A: *Yes it is!*

M: *No it isn't!*

The Monty Python

La première opération intellectuelle que je parvins à maîtriser correctement fut la dissection d'une mauvaise argumentation, et la découverte du ressort du sophisme, et bien que dans cet exercice je doive tout au fait que mon père m'y avait entraîné avec persévérance, il n'en reste pas moins que la logique des écoles, et les habitudes mentales acquises en l'étudiant, faisait partie des principaux instruments de cet entraînement. Je suis persuadé que rien, dans l'éducation moderne ne conduit aussi bien, quand on en fait un usage approprié, à la formation de penseurs exacts, qui attachent un sens précis aux mots et aux propositions, et qui ne sont pas victimes des termes vagues et ambigus.

John Stuart Mill, *Autobiographie*

Je n'ai rien à ajouter au diagnostic très lucide de Jean Jacques Rosat sur la dissertation (*Côté Philo*, n° 1) et j'y souscris totalement.¹ Mais, comme le montre la réaction mitigée de Jean Jacques Guinchard (*Côté Philo* n° 2), il est difficile de dire que l'on est pour ou contre cet exercice sans indiquer de quoi l'on parle. Guinchard nous demande : *So what ?* J'essaie ici de suggérer une réponse à la question : *What's next ?*

¹ On notera d'ailleurs que sur ce dossier tout quasiment avait été dit par Durkheim dans son texte fameux et toujours si actuel « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. » *Revue philosophique*, 1895, n° 39, pp. 121 à 147. Reproduit in Émile Durkheim, *Textes*. 3. Fonctions sociales et institutions (pp. 403 à 434). Paris : Les Éditions de Minuit, 1975

Rêvons un instant les yeux ouverts. Imaginons que la plupart des manuels de philosophie de terminale, des rapports de jurys de concours, des professeurs de philosophie toutes catégories confondues, des intellectuels signant dans les journaux « philosophe et écrivain », des parents-d'élèves-anxieux-de-la-note-au-bac, des présentateurs d'émissions « philosophiques » de télé et de radio, etc., souscrivent aux conseils suivants pour la rédaction d'une dissertation de philosophie :

1. Formuler un énoncé clair du problème
2. Indiquer brièvement au départ quelle va être la nature de votre argumentation et sa structure, en indiquant sa méthode d'attaque de la question
3. Énoncer les conceptions, les thèses ou les affirmations que vous allez avancer ou examiner. La dissertation peut se construire autour d'une thèse qui vous est propre, ou à partir des thèses d'auteurs que vous avez lus.
4. Quand vous discutez l'argument d'un autre auteur, tout comme quand vous énoncez le vôtre, assurez vous d'explicitier la structure de l'argument : prémisses, présupposés non exprimés nécessaires à l'argument et à sa conclusion.
5. Dans l'exposé d'une thèse ou d'une conception, sélectionnez chaque problème d'interprétation : définissez les termes spéciaux et discutez les définitions rivales qui pourraient être appropriées. Aiguisez chaque difficulté en proposant des interprétations rivales. Si quelque chose n'est pas clair, ne le négligez pas : attirez l'attention dessus.
6. Dans la discussion des thèses d'autrui ou dans l'exposé des vôtres, considérez les objections possibles (peut-être venant d'autres auteurs, si vous mettez en avant une thèse qui vous est propre). Si un argument est mauvais, expliquez pourquoi. L'une des prémisses est-elle fausse ? (ce qui rendrait l'argument non sain). Est-ce que la conclusion ne suit pas des prémisses (ce qui signifierait que l'argument n'est pas valide, s'il vise à être déductif). Quelquefois le mieux que l'on puisse faire est de dire que la thèse en question a des conséquences peu plausibles. L'argument repose-t-il sur des hypothèses inacceptables, arbitraires, ou critiquables ? L'argument contient-il des ambiguïtés ? La rhétorique se substitue-t-elle à un endroit crucial à l'argumentation ?
7. Une fois que vous avez analysé les thèses que vous voulez rejeter, passez à la *pars construens*, en montrant que la thèse que vous défendez (que ce soit la vôtre ou celle d'un autre avec lequel vous êtes d'accord) échappe aux critiques que vous avez soulevées ou aux objections qu'on peut lui adresser.

8. En conclusion récapitulez brièvement votre argument et le message principal que votre essai avait pour but d'établir.

Si tout le monde s'accordait sur ces exigences minimales, et considérait qu'elles s'appliquent à la dissertation de philosophie en premier lieu, alors je crois que je n'aurais aucune difficulté à m'unir au concert de ceux qui réclament le maintien de la dissertation. Ce sont des exigences fort banales.¹ Je crois aussi qu'elles font partie de ce que la plupart des gens, en tous cas ailleurs qu'en France, attendent d'un écrit de philosophie.

Mais je crains bien que nombre de ceux qui défendent ce que l'on appelle dans notre pays la dissertation de philosophie, qui regrettent qu'elle ne fasse plus partie de la « culture scolaire », et qui ont poussé les hauts cris lorsque le programme Renaut a évoqué l'idée que l'apprentissage de la philosophie passe par un apprentissage de l'argumentation, ne soient pas d'accord avec ces huit points. Je suis prêt à admettre que la notion d'argumentation et d'argument n'est pas toujours claire, qu'argumenter n'est pas tout et qu'il peut y avoir toutes sortes d'usages rhétoriques de l'argumentation. Mais il me semble qu'il faut néanmoins une bonne dose d'aveuglement ou de perversité pour ne pas voir ce que des exigences comme (1)-(8) désignent. Force est néanmoins de convenir que la culture de la dissertation, l'écriture philosophique d'un grand nombre de contemporains, et pour tout dire la manière dont on conçoit la plupart du temps la philosophie en France, font que ces exigences qui sont partout ailleurs d'une banalité éculée passent souvent chez nous pour l'expression d'une conception au mieux étriquée et au pire profondément dangereuse de la philosophie². Dans les diverses réactions à l'accent mis par le programme Renaut sur l'argumentation, celles qui reviennent le plus fréquemment sont que l'argumentation, c'est la rhétorique, et son apprentissage une méthodologie creuse ; ce qui compte c'est « problématiser », c'est-à-dire « donner à penser », provoquer « le travail de la réflexion »³. Les auteurs d'une « Lettre à Jack Lang » disent encore : « Les recommandations insistant sur l'apprentissage de l'argumentation faussent par avance l'effort de problématisation proprement philosophique et favorisent les effets rhétoriques au détriment de la rigueur requise par le commentaire

¹ Je les ai empruntées, pour l'essentiel, à des conseils, donnés par des professeurs de philosophie à leurs étudiants. Il est assez intéressant de constater qu'en Allemagne et dans le pays de langue anglaise, « dissertation » désigne toujours la thèse de doctorat, et non pas les exercices plus courts qu'on appelle plutôt « essays » ou « Vorträge ». Cette divergence de vocabulaire montre en fait assez bien que ce que les français appellent « dissertation » est en fait quelque chose comme une petite thèse, et que la thèse est souvent, encore aujourd'hui bien que heureusement de moins en moins, pensée comme une sorte de grosse dissertation.

² La rhétorique usuelle de la philosophie menacée de mort par de puissants ennemis fait toujours recette.

³ Françoise Raffin « Essai de lecture problématisante ».

et la dissertation. » ¹ Un autre thème courant est qu'argumenter c'est polémiquer, le plus souvent inutilement et artificiellement. Or la philosophie vraie n'est pas un *Kampfplatz*, elle doit réconcilier les philosophes entre eux, montrer ce qui les unit plutôt que ce qui les désunit (c'est pourquoi, notamment, les dissertations doivent faire à la fin une synthèse ou du moins chercher l'apaisement et le dépassement, thème classique de Cousin à Rorty). La conception qu'on a de l'argumentation n'est pas très cohérente non plus car en même temps qu'on y voit la polémique, on dénonce en elle un idéal habermasien d'une raison communicationnelle aplanissant tout dans un consensus mou.

Aux présupposés d'une telle conception (qui n'est pas loin de ce que le *manifeste* de l'ACIREPH appelle la « conception officielle ») et qu'analyse très bien Rosat - que la philosophie est quelque chose d'unique et de proprement inouï, que la dissertation ne peut se laisser enfermer dans quelque méthodologie (on nous parle de « rigueur » mais on ne sait jamais en quoi celle-ci consiste), que penser c'est déployer la totalité des significations d'un concept incarné dans des « notions », exercice héroïque et lui même indéfinissable - j'ajouterais volontiers les suivants, qui me semblent particulièrement responsables du discrédit porté sur l'argumentation :

(1) la philosophie ne cherche pas la vérité ; s'il y a une vérité philosophique, elle ne peut qu'être interne aux doctrines philosophiques, et au sein d'une doctrine donnée les énoncés qui prétendraient à la vérité ne peuvent être évalués que les uns par rapport aux autres et non pas isolément ² ; la recherche de la vérité ne peut consister qu'en une interprétation permanente - et par définition interminable - des doctrines du passé.³

(2) l'unité sémantique de base en philosophie, ce n'est pas la proposition, la thèse, ou l'argument, mais le *concept*. La philosophie est soit auto-déploiement du concept (Hegel) soit perpétuelle création de concepts (Nietzsche, Deleuze). Notons que chacune des deux conceptions ont pour effet de rapprocher la philosophie de l'art et de la littérature, car on cherchera comment un concept se trouve incarné dans des figures de la culture et de l'art, ou bien on créera librement des concepts, comme l'artiste crée des formes.

(3) l'argument ne peut pas nous faire progresser en philosophie, car un argument requiert que les prémisses et la conclusion appartiennent à la même famille conceptuelle. Argumenter ne peut donc se faire

¹ « Lettre à Jack Lang », par Hélène Bouchilloux, Bernard Bourgeois et alii, *Le Figaro*, 2001.

² C'est ce que j'ai appelé dans *La dispute* (Minuit 1997) la conception holistique de la philosophie.

³ Une étudiante écossaise venue dans un échange universitaire, ayant suivi ses premiers cours en France vint un jour vers moi en larmes : « Je ne saurai jamais faire une dissertation ! Car, si j'ai bien compris, dans une dissertation il faut mettre *toute* la philosophie ! »

qu'au sein de son propre ensemble de présupposés. Au contraire penser au sens créatif (« problématiser ») c'est élargir l'ensemble des possibles, inventer de nouveaux concepts, en changeant de vocabulaire. Il s'ensuit que l'argumentation est nécessairement plate (elle ne prouve que ce qui est déjà admis) et conservatrice (elle garde dans la conclusion ce qui était vrai dans les prémisses, et en ce sens ne peut rien nous apprendre).

Quand on accepte ces principes (le plus souvent implicitement, mais il y a des cas connus de défense explicite : Nietzsche (« Qu'ai-je à faire des arguments ? »), Deleuze, Serres ou Latour répètent à l'envi que la philosophie n'a pas à donner d'arguments et que l'argumentation est nuisible), il n'y a rien d'étonnant à ce que l'on considère la dissertation comme un exercice par définition opposé à toute forme d'argumentation. Ce qu'il est intéressant de noter - et Rosat le fait lui-aussi - c'est que ces principes sont partagés *à la fois* par les défenseurs de la culture scolaire traditionnelle et de la dissertation *et* par leurs critiques post-nietzschéens. Qu'on soit hégélien ou nietzschéen, qu'on croie que la pensée se déploie et que le concept « vit », ou qu'on croie qu'elle danse et virevolte et que les concepts doivent fuser, on considère que la pensée n'a pas à se conformer à de quelconques règles d'argumentation et encore moins de logique. Je ne dis pas qu'il soit illégitime d'avoir de tels présupposés. J'accepte parfaitement qu'on les défende, bien que je les considère comme faux. Ce n'est pas ici le lieu de le montrer, mais a) il est faux - comme le disent bien les Monty Python dans l'exergue à cet article - qu'argumenter ce soit seulement porter la contradiction polémique à quelqu'un, c'est aussi enchaîner un ensemble de propositions pour en établir une autre ; b) il est faux que les arguments soient nécessairement stériles et ne nous apprennent que ce que nous savons déjà, c) il est faux que la philosophie ne recherche aucune vérité que ce soit, et que déployer des concepts soit plus important qu'énoncer des thèses. Mais ces présupposés sont bien conformes à une certaine conception de la philosophie. Encore une fois, elle est *possible*. Mais ce qui me paraît inacceptable, c'est qu'on considère qu'ils définissent la *seule* manière possible de faire de la philosophie et de l'enseigner (ou plutôt de ne pas l'enseigner, car cette conception conduit nécessairement à faire de la philosophie une sorte d'art mystérieux).

Ces présupposés sont cependant si bien enracinés dans notre culture scolaire - même quand, et peut être surtout quand, on constate que celle-ci s'est perdue - que je ne crois pas qu'on puisse s'en débarrasser aisément. Pour qu'au moins une autre pratique de la philosophie soit admise comme possible, il faudra - comme le dit Rosat - au moins changer d'auteurs canoniques en philosophie. Pour ne prendre que quelques exemples, rappelons nous quelques épisodes récents qui ont moins agité le Landerneau philosophique que la querelle des programmes, mais qui sont néanmoins significatifs. Le programme de l'agrégation 2002

a inscrit Russell au nombre des auteurs de l'épreuve écrite d'histoire de la philosophie. C'était une nouveauté qui n'a pas fait que des heureux. Russell en effet ne faisait jusqu'alors pas partie du canon philosophique : trop logicien, trop empiriste, trop « analytique ». L'inscription de cet auteur au programme a même provoqué, parmi d'autres raisons, la « démission » de trois membres du jury qui ont jugé bon de diffuser largement leur lettre de protestation : « L'orientation philosophique des programmes de l'agrégation, qui nous semble conduire à une réduction du champ philosophique, sachant que l'agrégation a d'abord pour vocation de recruter des professeurs du second degré, dont la mission, de plus en plus difficile, est d'initier les élèves de Terminale aux concepts et aux auteurs les plus structurants et les plus fondamentaux : nous prendrons comme exemple le choix du texte de Platon à l'écrit, qui rendait contingente la connaissance de Platon par le candidat, ou l'évacuation des penseurs fondamentaux de la philosophie allemande, de Kant à Heidegger. » On aura compris que Russell ne fait pas partie des auteurs « structurants » ou « fondamentaux », alors que Kant et Heidegger, *bien entendu*, en font partie (ironie de l'histoire : Heidegger figura au programme d'oral l'année suivante). Si l'on en croit les auteurs de cette lettre, Platon non plus n'est pas structurant, du moins quand, comme ce fut le cas cette année là, il est proposé aux candidats un texte de l'*Euthyphron* (10d-11b) exposant le fameux dilemme : un acte est-il pieux parce qu'il est aimé des dieux ou bien est-ce parce qu'il est pieux qu'il est aimé des dieux ? Si l'on comprend bien, ce texte hyper-classique, qu'il ne vient à l'esprit d'aucun commentateur de considérer comme non platonicien, qui est dans presque toutes les anthologies et qui fait l'objet de centaines de commentaires, était trop « logique », trop « argumentatif », et de ce fait ne reflétait pas le vrai Platon.¹ Les professeurs de terminale qui enseignent le *Charmide*, le *Lachès*, ou d'autres dialogues socratiques apprécieront. Cela montre que ce que nombre d'enseignants de philosophie en France considèrent comme canonique et digne d'être enseigné n'exclut pas seulement un certain type d'auteurs, mais au sein même d'auteurs aussi classiques que Platon, des pans entiers de leurs œuvres.

Je ne suis même pas sûr en fait que changer les auteurs canoniques fasse progresser beaucoup. Car on peut très bien envisager que Russell, Rawls, Quine, Sigdwick ou Carnap deviennent des auteurs « classiques » (publiés par exemple en GF ou en éditions scolaires de poche), sans que pour autant la manière de les lire change. Il m'est arrivé de donner à des étudiants de licence issus de la khâgne à commenter des textes d'auteurs « analytiques » de ce genre. Le résultat était invariable : on commentait Quine ou Russell comme on commente Hegel ou Kant, dans le style herméneutique et révérencieux du commentaire de texte, en les considérant comme des totalités fermées, sans jamais poser de questions au texte ni réagir directement à ses affirmations. Car ce n'est pas

¹ Une pétition, signée d'un groupe d'enseignants, circula même à ce sujet en 2001, mais sans recevoir de diffusion publique, les signataires ayant, espérons-le, reculé à temps devant la peur du ridicule.

seulement la dissertation qui est en cause, mais son frère jumeau, le « commentaire de texte », qui a lui aussi ses présupposés caractéristiques : ne jamais considérer le texte d'un auteur comme un ensemble de thèses qui pourraient être éventuellement critiquées ou réfutées, mais toujours comme une source de significations à faire lever (comme on « lève » une pâte) mais sans jamais entreprendre d'argumenter avec l'auteur comme s'il était notre interlocuteur. C'est une certaine pratique de l'histoire de la philosophie et de la lecture des textes qui s'enseigne ainsi. Là encore, je ne dis pas qu'elle est illégitime - elle a ses lettres de noblesse et il faut bien, avant de critiquer un auteur, le comprendre - ni que la conception « collégiale »¹ que je revendique soit sans défauts, mais on fait toujours comme si cette pratique était la seule possible. Tout notre système d'enseignement universitaire, en fait, l'encourage. Une étude récente a montré que dans les départements français de philosophie des universités, pratiquement 70% de l'enseignement consistait en un enseignement d'histoire de la philosophie, et que même quand on enseigne de la philosophie contemporaine, c'est sous la forme historique.

A la question : « *Bon et alors?* » de Jean-Jacques Guinchard, je ne crois donc pas qu'il y ait de réponse générale, du moins pas immédiate. J'ai l'impression qu'il faudra au moins une génération encore pour qu'éventuellement on en vienne à reconnaître que les principes sur lesquels reposent nos exercices scolaires en philosophie sont loin d'être les seuls possibles. Avec l'échec du programme Renaut et le retour au *statu quo*, nous n'avons pas pris non plus le chemin d'une réforme globale, c'est le moins qu'on puisse dire. Alors je ne peux qu'évoquer quelques pistes, qui me paraissent permettre un apprentissage de la philosophie qui puisse rendre un peu plus à cette discipline son statut argumentatif, sans me faire trop d'illusions.

Les propositions que je voudrais avancer ont déjà été mises en œuvre dans l'enseignement universitaire que je dispense. Mes collègues qui enseignent dans le secondaire me diront que ce qui vaut là-bas ne vaut pas ici. Mais je ne le crois pas. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire au sujet de cette partie de l'enseignement de philosophie en première et seconde année d'université qu'on appelle la « philosophie générale »², les étudiants d'université à ce niveau ne sont pas bien différents des élèves de terminale. Même s'il sont supposés avoir déjà eu des contacts avec la dissertation au lycée et au bac, ils ne maîtrisent pas l'exercice, à la différence peut être des élèves de classe préparatoire qui y sont systématiquement formés. Je ne surprendrai pas non plus totalement mes

¹ J'appelle conception « collégiale » de l'histoire de la philosophie la conception selon laquelle on étudie les textes des philosophes du passé dans l'esprit d'un collègue, d'un adversaire, d'un étudiant ou d'un maître - en visant à apprendre autant de philosophie que l'on peut en les étudiant, en traitant ceux qui sont morts comme s'ils étaient vivants.

² P.Engel « Réinventer la philosophie générale », *Le débat*, 101, sept oct-98, 157-164.

collègues d'université (mais peut être un peu mes collègues du secondaire) en disant qu'une proportion importante d'étudiants d'agrégation ne maîtrisent pas encore vraiment l'exercice-dissertation, *même au sens traditionnel du terme auquel je m'oppose ici*. Les jurys d'agrégation et de capes le constatent souvent eux-mêmes. Au lieu de nous lamenter sur cet état de choses, il y aurait au contraire tout lieu de nous en réjouir. Le problème - et on revient à nouveau à la question de Guinchard - est : par quoi remplacer cet exercice ? Idéalement j'ai déjà répondu : par rien, ou plutôt ce n'est pas le fait d'avoir à écrire un texte plus ou moins long s'essayant au raisonnement philosophique qu'il faut remplacer ; c'est l'esprit dans lequel on l'écrit qui est à changer, et cela ne peut se faire que très lentement et graduellement.

En revanche - et c'est ma première piste - il est parfaitement possible dans certains cas de donner aux étudiants et aux élèves des exercices qui les incitent ou les préparent à l'argumentation. Ainsi l'an passé j'ai fait un cours sur la théorie de la connaissance en licence (où il était question du problème traditionnel du scepticisme et du fondement de la connaissance), où j'ai proposé à l'écrit, comme je le fais depuis plusieurs années, au lieu d'une dissertation sur un sujet, un ensemble limité de questions auxquelles l'étudiant avait à répondre au choix, en une page au moins et deux pages au plus. Voici un échantillon de ces questions (il fallait répondre à cinq au choix au moins) :

1. La connaissance est une croyance vraie. Discuter
2. Une croyance vraie est une croyance fondée. Discuter.
3. Des croyances sans cohérence peuvent-elles être des connaissances ?
4. « Si je sais que j'ai une main, je sais que le monde extérieur existe. » Discuter.
5. "[...] il n'y a point d'indices concluants ni de marques assez certaines par où l'on puisse distinguer nettement la veille d'avec le sommeil." (Descartes, *Med. Metaph.* I.) Si cela est vrai, ne savons-nous pas que nous sommes éveillés ?
6. Peut-on douter de l'existence du monde extérieur ?
7. Quels sont les principaux arguments sceptiques ?
8. Pourquoi chercher à définir la connaissance ?

Répondre à ces questions n'avait pas pour but de se substituer à une réflexion continue comme celle qu'on peut mener dans une dissertation ou un essai argumenté plus long. Mais cela permettait d'ébaucher une telle réflexion, tout en circonscrivant nettement la question posée et sans que la réponse soit de type QCM. A l'inverse, quand je donne aux étudiants un sujet de dissertation (par exemple : « Peut-on douter de tout ? »), je constate qu'ils ne répondent pas nécessairement à la question, et noient le poisson dans la rhétorique. Ici ce qui est demandé aux étudiants c'est le schéma d'un argument, réduit à son essentiel. L'exercice ne laisse pas de place au bavardage et on ne peut y réussir que

si on pose une question précise, donne une réponse précise, en définissant ses termes. Le résultat a été de 70% de reçus à l'examen, ce qui améliorerait nettement la performance antérieure. De cette expérience, je conclus qu'il est *possible* de contrôler les connaissances d'étudiants à la suite d'un cours sans pour autant leur donner une « dissertation ». On me dira que certaines de ces questions sont très techniques, et que ce qui peut s'appliquer à des étudiants de licence ne vaut pas pour des Terminales. Mais à l'exception des questions 3, 4 et 8, il me semble que les questions ci-dessus peuvent être abordées à partir d'un cours sur les deux premières *Méditations* de Descartes. La même stratégie peut être appliquée à d'autres sujets, comme l'éthique, et en fait, à mon sens, à toute thématique inscrite au programme de terminale. Encore une fois, ce type d'exercice n'a pas pour but de remplacer la dissertation, mais d'en préparer une version plus argumentée.¹

La seconde piste que je proposerais consiste à pratiquer systématiquement l'apprentissage de l'argumentation, dans l'esprit de la citation de Mill mise ci-dessus en exergue. Dans l'idéal, cela voudrait dire faire un peu plus que les rudiments de logique qui existent encore dans le programme de terminale. Or s'il y a une discipline qui apparaît encore à beaucoup de professeurs de philosophie comme complètement étrangère à la philosophie, c'est bien la logique, et sa constante régression dans les programmes du lycée à l'université n'est pas sans rapport avec le mépris pour l'argumentation². Le problème est connu : la logique rebute et ennue, elle paraît trop symbolique aux littéraires, trop triviale aux scientifiques, et de toutes façons on n'a pas le temps d'y consacrer plus d'une séance dans l'année. Mais il y a la logique et la logique, ou plutôt, selon la terminologie traditionnelle il y a la *logica docens*, celle qu'on enseigne sous la forme de règles et de préceptes, et la *logica utens*, celle que l'on utilise dans la vie de tous les jours dans nos inférences les plus usuelles dans le langage ordinaire. C'est celle-ci qu'on peut, me semble-t-il, chercher à enseigner un peu en classe de terminale. Elle fait d'ailleurs l'objet d'un enseignement de plus en plus important aux États-Unis sous la forme de ce que l'on appelle *critical thinking*. Qu'est-ce que le *critical thinking* ? C'est l'apprentissage de la structure des raisonnements et des arguments de la vie quotidienne et de la pensée droite. On y apprend en particulier à reconnaître un argument, les prémisses et la conclusion, à distinguer les arguments sains (dont les prémisses sont vraies) des arguments valides (dont les prémisses peuvent être fausses), les arguments en forme explicite et les enthymèmes, à analyser les

¹ L'excellent livre de Simon Blackburn, *Penser*, Flammarion 2003, me paraît écrit dans un tel esprit.

² Dans les années 60, Roger Martin introduisit une épreuve de logique formelle au concours de l'ENS. En 1991, à la demande quasi unanime des professeurs de classes préparatoires, celle-ci fut supprimée. Personne ne protesta : pas de pétitions, pas de manifestations enfiévrées de défense d'une discipline menacée par des Collectifs pour la Logique. Tout le monde semblait en être fort content.

propositions (conditionnelles, impératives, etc.), à distinguer induction et déduction, à avoir quelques rudiments de raisonnement probabiliste, etc. En bref, le *critical thinking* c'est l'apprentissage de la logique, mais sans le symbolisme et les larmes. Cela correspond souvent à ce que l'on appelle la logique *informelle*. L'un des chapitres de cette discipline, qui se pratique de plus en plus dans les universités ailleurs qu'en philosophie - pour les étudiants de gestion, de communication, et en fait de toutes disciplines - est l'étude des sophismes et paralogismes. Il s'agit d'une vieille tradition des sophistes à Pareto en passant par Aristote, les médiévaux, Arnauld et Nicole, Bentham et Mill, qui consiste à classer les sophismes et à les détecter. Faire la chasse aux sophismes, savoir pourquoi l'argument *ad hominem* ou *ad populum* n'est pas bon, n'est pas simplement un exercice amusant, qui peut se faire avec beaucoup de sortes de textes, des plus ordinaires (par exemple les discours des hommes politiques, le classique en la matière demeurant l'admirable *Manuel des sophismes* politiques de Bentham) aux plus sophistiqués (y compris des textes de philosophes contemporains, mais ne donnons pas de noms). C'est un apprentissage *in vivo* de la raison et de l'esprit critique. (Pour des introductions au *Critical thinking*, voir par exemple en anglais : T.Bowell et G. Kemp, *Critical Thinking, a concise guide*, Routledge, Londres, 2002, et en français Pierre Blackburn, *Logique de l'argumentation*, ERPI, Montréal 1994). On peut aussi relire l'excellent *L'art de se persuader* de Raymond Boudon, Seuil). L'enseignement de cette « pensée critique » n'a pas besoin de se présenter comme une méthodologie proposant aux élèves des listes de syllogismes ou de schèmes d'inférence comme ceux des stoïciens. Il peut se faire sur des textes tout à fait ordinaires et en langage courant, et n'exige de la part des élèves qu'une attention minimale au langage qu'ils parlent. Dans mon université, nous avons introduit cet enseignement en fin de première année. Il pourrait être pratiqué en terminale sous forme de courtes séquences ou d'exercices. Ajoutons aussi qu'il s'agit d'un enseignement parfaitement adapté à des non philosophes, qui constituent quasiment 100 % des élèves de terminale et 80% des étudiants de philosophie d'université (dont aux maximum 20% deviendront des enseignants de philosophie.

J'ai bien conscience que ce ne sont que des pistes - je me garderai bien de donner dans le « y a qu'à » - mais aussi que nombre de collègues me diront qu'ils ne font pas autre chose dans leurs classes depuis des années, que je ne fais qu'enfoncer des portes ouvertes, et qu'ils n'ont pas attendu que les Américains fassent du *critical thinking* pour en faire eux mêmes comme M. Jourdain faisait de la prose.¹ Que faisons nous d'autre

¹ Arnaud Monfeuillard m'a signalé qu'il pratique ce genre d'exercices depuis longtemps, à partir notamment du livre de O. Ducrot, *Les échelles argumentatives*, Paris Minuit. Je cite quelques uns des exercices qu'il donne à ses élèves :

1°) A chaque manœuvre maladroite qu'il voit sur la route, Paul réagit en disant : « Ce doit être une femme qui conduit ! ». Lorsqu'il constate qu'il ne s'agit pas d'une femme,

en effet que susciter l'esprit critique quand nous pratiquons tel texte de Platon contre les sophistes, quand nous exposons les contradictions dans lesquelles le relativiste Protagoras s'enferme, ou quand nous analysons un argument dans un texte de philosophie ? Certes. Ce que je propose simplement est que ces exercices prennent une forme un peu plus systématique. On me répondra que ce type d'enseignement conduit à remplacer l'apprentissage de la réflexion par celui de structures purement formelles et de recettes de discours, au détriment de la pensée vivante sur des problèmes philosophiques précis. Mais il ne s'agit pas de *substituer* ces pratiques argumentatives à l'apprentissage de la philosophie dans ses problèmes et ses textes, mais d'accompagner cet apprentissage de ces pratiques, pour que les préceptes (1)-(8) ci-dessus puissent devenir banals. Il ne s'agit pas de remplacer l'étude des arguments philosophiques classiques (comme les arguments sceptiques,

il rectifie en disant : « Il conduit comme une femme ! ». Analysez et discutez cette manière de penser et trouvez-en d'autres illustrations.

2°) Dans un passage célèbre de *L'esprit des lois*, Montesquieu discute la justification de l'esclavage donnée par les juristes romains. Ceux-ci attribuent trois sources à l'esclavage. Certains esclaves sont des prisonniers de guerre ; d'autres sont des débiteurs qui n'ont pas pu payer leurs dettes ; d'autres enfin sont esclaves parce que leurs parents l'étaient. Dans les trois cas selon Justinien, c'est la pitié qui est le fondement de l'esclavage. Montesquieu expose cette thèse et les arguments sur lesquels elle s'appuie, puis les réfute l'un après l'autre. Seule la discussion relative aux prisonniers de guerre est ici présentée. Voici les arguments que Montesquieu oppose à la thèse esclavagiste :

- a) Il est faux qu'il soit permis de tuer dans la guerre autrement que dans le cas de nécessité ;
- b) Mais dès qu'un homme en a fait un autre esclave on ne peut pas dire qu'il ait été dans la nécessité de le tuer, puisqu'il ne l'a pas fait ;
- c) Tout le droit que la guerre peut donner sur les captifs, c'est de s'assurer tellement de leur personne qu'ils ne puissent plus nuire ;
- d) Les homicides faits de sang-froid par les soldats, et après la chaleur de l'action, sont rejetés de toutes les nations du monde.

Montrez que les propositions a,b,c, et d sont une réfutation de la thèse : l'esclavage a sa source dans le sentiment de pitié.

3°) Jean-Baptiste Massillon (1663-1742), prêtre français, veut établir la divinité de Jésus-Christ de la façon suivante :

« Si le seigneur Jésus (...) n'était qu'un homme juste et innocent, choisi seulement pour être l'envoyé de Dieu sur la terre, la fin principale de son ministère aurait été de rendre le monde idolâtre et de ravir à la Divinité la gloire qui lui est due, pour se l'attribuer à lui-même ». (*Sermon sur la Divinité de Jésus-Christ*, 1ère partie) Où réside la faiblesse de l'argument ?

4°) Vous désirez un renseignement sur tel ou tel épisode particulier de *La comédie humaine* et pour l'obtenir, vous avez le choix entre deux informateurs A et B. De A on vous dit : « Il n'a pas lu tous les romans de Balzac. » De B : « Il a lu quelques romans de Balzac. » Lequel des deux informateurs allez-vous choisir ? Justifiez votre réponse.

Au moment de publier cet article, j'ai eu connaissance de celui de Gérard Chomienne "Comment apprendre à raisonner : la logique et l'argumentation dans le cours de philosophie?", in S. Cospérec et JJ Rosat, *Les connaissances et la pensée*, Bréal, 2003, p.195-205, qui va tout à fait dans le même sens que celui-ci.

ou ceux en faveur de l'existence de Dieu) par un apprentissage formel de l'argumentation, mais de préparer l'étude de ceux-là par celui-ci.

On me dira aussi que ces quelques pistes reviennent à réintroduire dans la classe de philosophie le programme de l'ancienne classe de rhétorique des lycées (la première). J'en conviens, mais une partie des difficultés de l'enseignement de la philosophie en terminale ne vient-elle pas de cette absence de structures argumentatives préalables ? *

Pascal Engel

* Merci à Jean Jacques Rosat, Jean Jacques Guinchard et Arnaud Monfeuillard pour leurs remarques sur cet article.

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain (*En classe*)
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
Etc.
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

