

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

Pascal ENGEL

article paru dans *Côté-Philo* n° 9

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 ?*

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

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

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.^{2[2]} 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 philosophie^{3[3]}. 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 »^{4[4]}. 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 et la dissertation. »^{5[5]} 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

2 Je les ai empruntées, pour l'essentiel, à des conseils, donnés par des professeurs de philosophie à leurs étudiants – cf. par exemple http://facstaff.seattleu.edu/lotzc/teaching/seattle/classes/paper_links.html 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 « Vortrage ». 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.

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

4 Françoise Raffin « Essai de lecture problématisante », site de l'appep : <http://www.apppep.net/lectprob.pdf>

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

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 ^{6[6]} ; la recherche de la vérité ne peut consister qu'en une interprétation permanente – et par définition interminable – des doctrines du passé.^{7[7]}

(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 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

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

7 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 ! »

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 (et notamment sur le site *internet* de l'apep) 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.^{8[8]} 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, Sidgwick ou Carnap

8 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.

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 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 »⁹ 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 Guinchard¹⁰, 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 »¹¹[10], 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

9 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.

10 Cf. dans ce même numéro (*Côté-Philo* n° 9) l'article *SO WHAT ? BON ET ALORS ?* Jean-Jacques GUINCHARD

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

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 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.^{12[11]}

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'argumentation^{13[12]}. Le problème est connu : la logique rebute et ennuie, 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 Etats-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 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

12L'excellent livre de Simon Blackburn, *Penser*, Flammarion 2003, me paraît écrit dans un tel esprit.

13 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.

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 au 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.^{14[13]} Que faisons nous d'autre en effet que susciter

14 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, 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 ?

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, 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

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 Chomiene "Comment apprendre à raisonner : la logique et l'argumentation dans le cours de philosophie?" , in S. Cosperec et JJ Rosat, Les connaissances et la pensée, Breal, 2003, p.195-205, qui va tout à fait dans le même sens que celui-ci.

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