

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL	« Fichant techno 2006 » : <i>eadem</i> , même pas <i>aliter</i> ...	3
	Hommage à Cesar Tejedor Campomanes Luis Maria Cifuentes	7
DOSSIER	APPRENDRE A RAISONNER EN PHILOSOPHIE	9
	Pourquoi apprendre à raisonner en philosophie ? Serge Cospérec	10
	Les schémas en arbre de Pierre Blackburn Gérard Chomienne	18
	Les fautes de raisonnement des intellectuels patentés André Sénik	23
	L'argumentation dans l'enseignement de la philosophie Desiderio Murcho	26
EN CLASSE	Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes Nicole Grataloup	33
ÉTAT DE LA RECHERCHE	Spinoza aujourd'hui : les grands traits de la recherche actuelle en France (1990-2005) Chantal Jaquet	39
DEBAT	Quelques éléments de discussion de la proposition de programme pour les séries technologiques Nicole Grataloup	45
LECTURES	39 petites histoires philosophiques d'une redoutable simplicité Renaud Dogat	51
AU COURRIER	Cacophonie méthodologique Jean-Marc Lecat	53

A NOS AMIS LECTEURS

Pour écrire dans Côté-Philo : proposer vos textes au comité de rédaction :

email : postmaster@cotephilo.net

Adresse postale : S. Cospérec
Bât. A, 21 rue du Général Faidherbe
94130 Nogent-sur-Marne

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

*

* *

Côté Philo est une jeune publication.

Beaucoup, qu'ils soient professeurs de philosophie ou non, en ignorent
encore l'existence.

Aidez-nous à la faire connaître !

Parlez-en à vos amis ! Confiez leur un exemplaire... Proposez-en l'abonnement à
votre CDI, à votre bibliothèque de quartier, à vos connaissances. Comme toute
revue, Côté Philo, a besoin d'abonnements pour conforter son existence et se
développer.

Merci

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.

L'édition électronique est consultable sur Internet à www.cotephilo.net

Éditorial

« Fichant techno 2006 » : *eadem, même pas aliter...*

L'entrée en vigueur à la rentrée 2006 du programme, produit par le GEPS dirigé par Michel Fichant pour les séries technologiques, est désormais certaine. Malheureusement, ce texte ne changera rien aux difficultés persistantes de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques. Car nous y constatons :

- Un léger mieux tout théorique, sur le plan de la doctrine pédagogique : il est admis que l'analyse d'une œuvre complète ne soit pas possible ; « l'orientation dans un domaine de compétence technologique », en clair la spécialité pré-professionnelle de la série, peut inspirer les contenus; la leçon traditionnelle n'est pas la seule forme concevable d'enseignement dans ces classes. La reproduction de la liste des cinquante philosophes prioritaires (soit dit au passage, cette espèce de palmarès touffu a encore moins de chances de servir vraiment à quelque chose dans les séries technologiques qu'en séries générales) est précédée de l'autorisation de mobiliser aussi des écrits littéraires ou des sciences humaines. De même les ambitions de la philosophie paraissent un peu plus réalistes, et pointe (si on a de bons yeux) l'idée qu'elle pourrait servir à faire réaliser des progrès en matière de rédaction. Soit. A vrai dire les audaces méthodologiques reconnues ci-dessus ne font que prendre le train en marche : elles n'ont rien d'inédit, beaucoup d'entre nous les pratiquent déjà depuis longtemps. Nous voilà bien aises d'être autorisés à les poursuivre. Mais comme d'un autre côté la dissertation et l'étude de texte sont toujours proclamées « les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail en philosophie », rien ne vient lever la contradiction fondamentale entre les pratiques réalistes et adaptées aux lycéens techno et les objets philosophiques idéaux auxquels ils restent confrontés. La « philo en ST » reste schizophrénique : abordable pendant l'année, prometteuse d'échec à l'examen.

- Le moins bien apparaît dans la confrontation des deux états successifs du programme au sens étroit, le petit tableau exigü au cœur du document : d'une première version officieuse à la version finale, il y a eu disparition de la *fiction*, de l'*éducation*, du couple *naturel et artificiel*. C'est que les deux derniers thèmes risquaient d'intéresser vivement les élèves, ou bien de faire aborder des problèmes brûlants de la modernité: il fallait sûrement l'éviter ! Et préférer à la place le très académique *l'art et la technique*, justifié dans l'esprit des « experts », sans doute, par l'appellation « technologique », mais dont nous avons l'expérience qu'il ne passionne vraiment pas les élèves. Et bien sûr nous retrouvons le débat subtil sur l'articulation des deux colonnes : trois « champs »

plantés chacun de deux espèces, elles-mêmes mariées (*l'art et la technique, donc, la raison et la croyance, la justice et la loi*) ou célibataires (*les échanges, l'expérience, le bonheur*) ou bien neuf items, voire douze concepts mutuellement compatibles entre eux dans un jeu librement « réticulaire » ? On ne peut même pas reconnaître à ce programme placé sous le signe trinitaire le mérite d'un allègement.

De toute façon, en restant notionnel et surtout indéterminé, il laisse toujours les élèves et les professeurs dans l'incertitude face au bac : aucun progrès n'est fait dans la direction d'une culture de connaissances communes exigible raisonnablement à l'examen.

Enfin le pire réside dans la « philosophie » générale de ce programme et le processus de « consultation » qui nous a été imposé.

Aux élèves, on applique encore et toujours la technique jivaro : réduire, seulement réduire. En guise de programme, le modèle reste celui des séries générales et la logique du moins est toujours en vigueur : ils bénéficient de moins d'heures (c'est l'évidence), ils manifestent moins de facilités (ce n'est pas si simple), donc on leur fixera moins de notions. Satisfait de son programme pour les séries générales, le GEPS se contente d'en fournir une version allégée, tout en reproduisant tels quels ou presque les développements de justification destinés aux séries d'enseignement général.

De ce prudent coupé-collé qu'est le programme de 2006, on pourra dire qu'il n'est pas pire que celui de 1983. A condition de garder les yeux obstinément fermés sur les incertitudes et les échecs de l'enseignement de la philosophie auprès des lycéens des séries technologiques. Pour nous, il traduit surtout les dégâts du degré zéro de la réflexion pédagogique et philosophique. Quel est le sens de la présence de la philosophie dans l'enseignement reçu par ces élèves ? Comment adapter sans réduire ? Ces questions cruciales sont une fois de plus éludées.

Remarquons que nous n'avons pour notre part pas été bien mieux traités. Pour justifier l'état final du texte, on invoque les réactions des enseignants. Mais combien se sont effectivement prononcés ? Des propositions alternatives ont-elles été formulées ? Comment les synthèses académiques ont-elles été effectuées ? Ces synthèses sont-elles consultables quelque part ? Mystère. L'opacité de l'institution explique pour une très grande part la lassitude et le mutisme de la profession.

On comprend son atomisation résignée : cette manière de consulter évite soigneusement que les « consultés » se rencontrent ou même soient informés de leurs réactions respectives. D'enseignant à inspecteur, les paroles de chacun resteront à jamais verticales et isolées, comme au confessionnal, le récepteur conservant le secret absolu sur leur contenu. Au fond, quelle importance en vérité que trois, quatre ou mille collègues se soient prononcés ? Qu'ils se soient montrés modérés, inventifs ou conservateurs ? On n'en saura jamais plus puisque

la constitution d'un public (celui qui peut sortir de la minorité, en termes kantien) est rendue impossible.

Comme d'autre part les programmes en philosophie durent une trentaine d'années, donc qu'un professeur peut très bien n'en « vivre » qu'un seul tout le long de sa carrière, regrettons, si c'est notre cas, de ne pas avoir répondu au questionnaire administré par nos IPR, car l'occasion ne se représentera que dans une génération (et encore). Petite consolation : puisque nous sommes autorisés à nourrir notre enseignement de textes éventuellement littéraires, c'est le moment de relire Kafka (*Devant la Loi*) et Buzzati (*Le Désert des Tartares*).

Jean-Jacques Guinchard

Pour aller plus loin quand même...

L'ACIREPH et les séries technologiques :

Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenirs, actes du premier colloque de l'Acireph, octobre 1999, publiés par le CRDP de Languedoc-Roussillon, 2001, « L'enseignement technologique : profils d'élèves, profils de séries, profils professionnels. Quelle place pour la philosophie ? », pp. 47-54.

Colloque 2001, « Enseignement de la philosophie et démocratisation : le défi des séries technologiques », textes encore inédits.

Côté Philo n° 5, novembre 2004, « Débat : Propositions pour un programme de philosophie pour les séries technologiques » ; « En classe : étudier un film en terminale technologique : pour introduire l'enseignement de la philosophie et faire percevoir ses finalités ».

Ici même, *Côté Philo* n° 6, « Quelques éléments de discussion de la proposition de programme pour les séries technologiques » (réaction à l'article de *Côté Philo* n° 5).

A Cesar Tejedor Campomanes

Nous avons appris avec tristesse la disparition accidentelle de notre collègue espagnol Cesar Tejedor Campomanes, peu de temps après sa participation au colloque sur l'argumentation.. L'hommage que lui rend ici son ami Luis Maria Cifuentes permet de mesurer la perte qu'éprouvent tous ceux qui tiennent à un enseignement vivant de la philosophie.

In memoriam

Ce n'est pas la première fois qu'un professeur de philosophie, pour nous un collègue et un ami, disparaît de façon inattendue, nous laissant en héritage son œuvre philosophique et son souvenir impérissable. La mort soudaine de cet ami qui avait participé, avec les collègues du Bureau de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPFI) et moi-même, à tant de conversations et tant de débats, nous a tous vivement impressionnés.

Toute l'Espagne connaissait Cesar Tejedor pour ses manuels de philosophie et de didactique de la philosophie. Depuis les années 70, sa collaboration avec les Editions SM l'avait fait connaître dans de nombreux domaines académiques espagnols. Ces deux dernières années (2003 et 2004), il s'était consacré, après sa retraite, à une collaboration intense et désintéressée au Bureau de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía. Son voyage à Paris en octobre 2004 dans le but de participer au colloque de l'ACIREPh fut le fruit de mon insistance : en tant que Président de la SEPFI, je souhaitais que Cesar nous représentât à la table ronde internationale organisée par ce colloque. A son retour à Madrid, nous parlâmes longuement de cette réunion internationale et il me confia que toutes les discussions sur le projet « Socrates » pour l'enseignement de la philosophie en Europe lui avaient paru extrêmement intéressantes.

Les qualités humaines de Cesar étaient aussi remarquables que ses écrits. Il était très travailleur, prudent, équilibré, jovial et très généreux. Notre amitié avait grandi ces dernières années à cause de sa participation aux réunions et aux travaux de la SEPFI. J'avais toujours insisté pour qu'il collaborât plus étroitement avec notre groupe, à cause de sa grande expérience comme professeur et comme auteur de manuels. Pendant de nombreuses années, il se consacra totalement à ses cours et à la rédaction de ses écrits didactiques, ce qui l'empêcha de travailler plus directement avec notre association. Ces dernières années, après la fin de sa carrière d'enseignant, il collabora aux tâches de la SEPFI avec un enthousiasme extraordinaire, notamment en améliorant la revue Paideia. Ses apports théoriques et ses idées étaient toujours pris en compte à cause de leur richesse argumentative.

Les deux derniers projets de Cesar consistaient en deux ouvrages philosophiques : un livre sur l'origine et la signification des croyances, thème qui en Espagne a toujours été objet de l'attention des philosophes, notamment de Ortega y Gasset. L'autre livre, plus avancé dans sa rédaction, traitait de la question de la laïcité. En novembre 2004, Cesar, le professeur Gómez Llorente et moi-même avons participé à un cours sur la laïcité organisé par le Collège des Docteurs et Licenciés de Madrid. Ce projet déjà très avancé, César n'a pu le mener à bien avec nous, mais je suis décidé à l'achever avec beaucoup d'enthousiasme, car c'est un thème extrêmement actuel dans la société espagnole, surtout dans le domaine de l'éducation.

La philosophie et l'amitié nous ont unis pendant les dernières années de sa vie et je ne pourrai oublier que son voyage à Paris fut pour lui l'avant-dernier qu'il fit en ce monde. J'ignore si quelque part Cesar nous regarde et nous écoute, mais je sais que son dernier voyage vers nulle part ne pourra effacer son image souriante et pleine de bonté, sa stature humaine et intellectuelle et l'authenticité de son amitié. Cesar, nous ne t'oublions pas.

Luis Maria Cifuentes

Quelques ouvrages de Cesar Tejedor Campomanes :

Historia de la Filosofía en su marco cultural, Ediciones SM, Madrid 1993

Introducción a la Filosofía, Ediciones SM, 1992

Didáctica de la Filosofía, Madrid, Ediciones SM, 1984

DOSSIER

Apprendre à raisonner en philosophie

Le présent dossier est le reflet du sixième colloque annuel de l'Acireph, qui s'est tenu à Paris les 23 et 24 octobre 2004 sur ce thème encore très peu abordé.

Il s'agissait d'abord de prendre conscience d'un manque et, pire, d'une contradiction : alors qu'elle ne cesse de confronter les élèves au raisonnement et à l'argumentation, la philosophie telle qu'elle s'enseigne en général au lycée reste muette sur les compétences que cela nécessite. Et cela tandis que d'autres disciplines scolaires, en amont ou simultanément, les abordent au contraire. Serge Cospérec dresse ci-dessous le tableau de cette situation paradoxale, et nous donne une synthèse de ce que le français et les mathématiques ont à « dire » sur des points que nous ignorons encore trop souvent.

Si l'on décidait d'introduire, en toute logique, l'argumentation et le raisonnement dans l'apprentissage de la philosophie, comment s'y prendre ? Gérard Chomienne présente un instrument de repérage de l'argumentation dans les textes philosophiques, tandis qu'André Senik montre comment la vie intellectuelle courante fournit de nombreux exemples des fautes de raisonnement qu'il s'agirait justement de prévenir chez les élèves.

C'est enfin une initiation à la logique informelle, « logique de tous les jours » irréductible à la « logique des logiciens », que propose Desiderio Murcho pour clore ce dossier.

I

Pourquoi apprendre à raisonner en philosophie ?¹

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

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

Il est vrai qu'apprendre à raisonner n'est pas un objectif explicite des programmes de philo. Il n'est prévu aucun temps spécifique pour apprendre la logique de l'argumentation critique et de la discussion rationnelle des idées. Beaucoup d'enseignants se sont opposés à un tel apprentissage au motif que la philosophie dégénérerait aussitôt en « rhétorique » - comme si argumenter et raisonner étaient une *faute* en philosophie ! Pourtant, selon les termes mêmes de l'Inspection Générale de philosophie, l'élève se présente au baccalauréat « *exercé toute l'année à l'analyse et à l'argumentation par le travail philosophique accompli en classe* » ; et la dissertation « *consiste ainsi en une composition où les élèves sont invités à poser philosophiquement un problème et à conduire méthodiquement une argumentation pour essayer d'y trouver une solution, sous leur responsabilité* »².

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

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

¹ Cet article est en partie la reprise de l'allocution que j'ai prononcée au colloque de l'Acireph d'octobre 2004.

² Souligné par moi

formation *philosophique* - qui ne peut aucunement être prise en charge par les autres disciplines - et que c'est même ce qui justifie prioritairement la présence d'un enseignement de philosophie au lycée.

1. MAIS QU'ONT-ILS DONC APPRIS ?

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

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

Le français et l'argumentation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les mathématiques et la démonstration

La démonstration reste considérée comme le modèle du raisonnement¹ en mathématiques. On sait que c'est un type de raisonnement particulier où l'enchaînement entre les propositions - ce qu'on appelle le « *pas de raisonnement* » - est strictement *déductif*. Il est défini par la règle fondamentale du *modus ponens* (ou règle de détachement) qui permet, à partir d'un certain nombre de prémisses, de « déduire » (détacher) une conséquence logique qui forme la conclusion du raisonnement. Dans la vulgate philosophique on en conclut que l'apport mathématique est purement logique : le raisonnement mathématique est logico-formel dit-on, alors que le raisonnement *philosophique* portant toujours sur des contenus obligerait à passer au plan sémantique (c'est ainsi qu'on distingue habituellement *vérité formelle* et *vérité matérielle* ou *validité* et *vérité*).

La didactique des mathématiques, celle du raisonnement notamment, remet en cause cette vision simpliste. Raymond Duval² montre que ce qui fonde *l'acceptabilité* d'un raisonnement *en mathématiques* n'est pas la validité logique des inférences déductives qui le composent (condition nécessaire mais non suffisante), mais ce qu'il appelle sa « *validité épistémique* » : celle-ci

¹ Là encore, à tort ou à raison, puisqu'il s'agit seulement de s'arrêter à la « culture scolaire ». On peut parfaitement soutenir, par ailleurs, que dans les travaux des mathématiciens le raisonnement démonstratif n'est ni le plus fréquent, ni le plus important, ni le plus intéressant ! Le raisonnement heuristique le déborde très largement.

² Les travaux de Duval portent sur la didactique des mathématiques, en particulier sur l'argumentation et la démonstration. L'article de référence est « *Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive ?* » in Petit X, 1992, n° 31, p.37-61. Cf. aussi : « *la démonstration aura-t-elle encore une place dans l'enseignement des mathématiques ?* », Bulletin APMEP, n°397 Février 1995 pp. 382-385 (1995).

dépend du statut théorique des propositions : s'agit-il d'un axiome ? d'un théorème ? d'une définition ? Une erreur sur le statut *épistémique* des propositions entraînera une faute de raisonnement (une démonstration fautive ou non probante) : par exemple s'appuyer sur une proposition présentée comme un théorème alors qu'elle n'a pas été antérieurement démontrée et qu'elle ne figure pas davantage au titre des axiomes du système¹. La démonstration s'appuie donc sur un corpus de connaissances et, pour raisonner valablement en mathématiques, il faut *savoir identifier le statut opératoire* de chacune des propositions qui interviennent dans une démonstration².

Ce que montrent aussi les didacticiens des mathématiques, c'est la différence irréductible entre démonstration et argumentation³ : le discours mathématique est de style linéaire, monologique et déductif ; aucune argumentation ou « démonstration » philosophique n'est réductible à un schéma de ce genre car la forme discursive y est beaucoup plus complexe : souvent dialogique, avec des cheminements plus tortueux (ni linéaires, ni strictement déductifs), des procédés de démonstration mêlant aussi bien des raisonnements analytiques ou conséquentialistes rigoureux, que des preuves moins formelles (par accumulation, concession partielle...), de l'implicite (les "réfutations" par figure d'ironie), etc. Bref, une logique informelle.

2. UN CURIEUX PARTAGE

Au lycée, le partage des rôles est ainsi fixé par les programmes : en gros, les professeurs de français disent « à nous l'argumentation » et ceux de mathématiques, « à nous la démonstration ». Mais suffit-il que les élèves apprennent à « argumenter » en français et à « démontrer » en mathématiques pour qu'ils sachent « raisonner » en philosophie ? C'est douteux, en raison même *du sens* que les professeurs de français et de mathématique donnent à ce partage de l'apprentissage du raisonnement.

¹ Nicolas Balacheff note à ce sujet que « le point fort qui sépare l'argumentation et la démonstration est la nécessité pour cette dernière d'exister relativement à une axiomatique explicite ». *L'argumentation est-elle un obstacle ? Invitation à un débat...*, La lettre de la Preuve, mai-juin, 1999, (<http://www.lettredelapreuve.it/>)

² Je laisse de côté la non moins passionnante question disputée en didactique des mathématiques de la continuité entre les raisonnements en langue naturelle (disons l'argumentation pour aller vite) et la démonstration ; l'enjeu de ces débats étant de savoir quelle place il faut accorder au *raisonnement naturel* en mathématiques ; et ici didacticiens et chercheurs se divisent en deux écoles : les tenants de l'unité cognitive comme Maria Alessandra Mariotti (*La preuve en mathématiques*, La lettre de la Preuve, Printemps 2001 (<http://www.lettredelapreuve.it/>)) mais aussi Gilbert Arzac d'une certaine manière (*Un cadre d'étude du raisonnement mathématique*. in: Grenier D. (éd.) *Séminaire Didactique et Technologies Cognitives en Mathématiques*. 1996) ; les tenants de la distance (Nicolas Balacheff) ou même de la rupture cognitive (Raymond Duval notamment), très représentatifs de ce que pense la plus grande partie des professeurs de mathématiques, et pour lesquels l'argumentation *en langage naturel* fonctionnerait comme un *obstacle épistémologique* à la compréhension du véritable sens de la démonstration en mathématique.

³ Cf. l'analyse d'un raisonnement de Voltaire par R. Duval dans « *Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive ?* » et la note précédente pour nuancer ce point de vue.

Car l'argumentation est définie en français comme « *une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions* » ; son but est de « *provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment* », elle « *consiste à exprimer une opinion et à la défendre au moyen d'arguments adaptés au destinataire* »¹. Elle est ainsi moins caractérisée par la prise en charge d'un objet que par celle d'un auditoire ; elle n'est pas finalisée par l'établissement de la validité ou de la vérité d'un énoncé mais par la capacité à obtenir *l'adhésion* du destinataire qu'elle vise toujours à *persuader* autant qu'à *convaincre* - **c'est bien ce qu'apprennent les élèves.**²

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

Bref, l'argumentation n'existerait que par son auteur et l'engagement personnel de celui-ci au service de la cause qu'il défend, tandis que la démonstration transcenderait la subjectivité qui entache nécessairement les « textes argumentatifs ». C'est ce qui autorise des affirmations aussi énormes (d'un point de vue philosophique) que celles-ci : « *une argumentation ne s'évalue pas selon des critères logiques* », « *l'argumentation relève du pathos et de l'ethos, non du logos* ». **C'est là encore ce que les élèves apprennent**³.

¹ C'est la définition des textes d'accompagnement des programmes, empruntée à Chaïm Perelman, *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris : Vrin, 1977, p. 23. Chez Chaïm Perelman et Oswald Ducrot l'opposition est nette entre argumentation (valeur de croyance) et démonstration (valeur de vérité). Stephen Toulmin dépasse cette opposition dans la mesure où il rapporte la validité d'un énoncé d'abord à la structure du discours (sa rationalité) et fait dépendre cette validité de celle des prémisses au sein d'un domaine de référence. Cf. Chaïm Perelman *L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, 1997 ; Oswald Ducrot, *Les mots du discours*, 1980, et *Le dire et le dit*, 1984 aux Éditions de Minuit ; Stephen Toulmin, *Les usages de l'argumentation*, PUF 1993. Ou se reporter à l'ouvrage synthétique de Christian Plantin (1990) *Essais sur l'argumentation*, Éditions Kimé.

² On objectera peut-être que, suivant en cela Perelman, on distingue en français l'argumentation « *pour convaincre* » qui vise un auditoire universel, s'appuie sur des arguments rationnels, s'adresse à la raison de son interlocuteur, etc., et « l'argumentation « *pour persuader* » qui fait appel à ses sentiments ou à ses passions, etc.. Certes, mais l'argumentation reste principalement définie par *son effet sur le destinataire*, et la considération de la *vérité* du discours, l'attention portée à la *validité des arguments* ne sont pas l'horizon d'étude du français. Le reste suit : si l'argumentation vise seulement à *modifier les croyances* du destinataire du discours, si elle vise seulement à obtenir *une adhésion*, alors le genre tombe entièrement dans le domaine de l'*opinion*, hors du domaine de la *vérité*, objet de « démonstration » (mathématique). Le genre « argumentation » est explicitement présenté comme ne pouvant prétendre, ultimement, ni à l'objectivité ni à la vérité qui restent le privilège des sciences (par exemple, Denise Haugazeau, "Démonstration et argumentation", *bulletin de l'A.P.M.E.P.* n°421). Et c'est bien ainsi que les choses sont présentées aux élèves. *Leur relativisme n'est donc pas aussi spontané qu'on pourrait le croire, il est construit par une certaine culture scolaire.*

³ Cf. les travaux de R. Duval déjà cités. Nicolas Balacheff admet lui aussi que l'argumentation constitue un obstacle épistémologique à l'apprentissage de la démonstration car elle laisse croire aux élèves qu'il suffirait « d'argumenter » pour prouver. La position inverse se rencontre

Ce qui fait problème dans ce partage

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

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

D'autre part, ce partage relève d'un *positivisme scientifique*, celui qui affirme que, hors les démonstrations scientifiques, il n'y a aucune espèce d'objectivité ou vérité possibles¹.

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

La philosophie ne saurait évidemment se satisfaire ni de ce partage ni de la mauvaise philosophie qui le sous-tend car c'est l'idée même d'une **rationalité critique ou philosophique** qui n'aurait plus de sens. Et c'est bien la possibilité d'échapper à l'irrationalisme qui est en jeu². Si les raisonnements

principalement dans des travaux nord-américains admettant la possibilité d'une argumentation mathématique à laquelle les élèves accèderaient par la pratique de discussions réglées par des normes socio-mathématiques. Mais cette position est minoritaire en France : on lui reproche de réduire la démonstration à une rhétorique particulière et les mathématiques à un jeu de langage.

¹ La disjonction entre vérité et argumentation n'est d'ailleurs probablement pas assumée. Qui peut croire, en effet, qu'en étudiant la « stratégie argumentative » d'un texte de Montesquieu contre l'esclavage, nos collègues de français n'y voient qu'un discours dont le sens et la valeur n'excèderaient pas le groupe social et culturel d'appartenance de l'individu Montesquieu (ou celui de son destinataire) ? Qui doute de la *vérité* de la thèse de Montesquieu et de la *justesse* de ses arguments ? Et lequel n'est pas *très certain* de la *fausseté* des thèses du Code Noir et des arguments qui les soutiennent ? Mais, c'est l'avantage de la philosophie spontanée que de pouvoir s'accommoder de contradictions et soutenir ainsi un relativisme parfaitement *inconséquent*.

² Cf. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 1^{ère} partie, chap. XIII : « là où nous ne pouvons pas penser et raisonner avec les procédés les plus parfaits dont la science dispose, nous ne pouvons pas renoncer à penser et à raisonner »

philosophiques ne peuvent prétendre avoir la même valeur démonstrative que celle des raisonnements scientifiques, cela signifie-t-il qu'ils soient sans valeur ?

A l'encontre d'un certain scientisme positiviste, on rappellera que les procédés rigoureux de la démarche mathématique (ou même expérimentale) ne sont tout simplement pas susceptibles de s'appliquer à toutes choses, que les questions juridiques, morales, politiques, par exemple, mais aussi métaphysiques, relèvent nécessairement, en conséquence, de la *discussion rationnelle*¹ sauf à les abandonner à l'arbitraire des croyances individuelles. Si les raisonnements ou démonstrations *philosophiques* sont exprimés en langage naturel, c'est donc parce que les formes d'argumentation qu'ils supportent sont indescriptibles dans les codes qui gouvernent l'écriture des démonstrations formalisées de la logique ou des mathématiques².

3. L'APPRENTISSAGE DU DISCOURS CRITIQUE DOIT SE FAIRE EN PHILOSOPHIE

Tout de même, dira-t-on, les élèves n'apprennent-ils à débattre en français ? Certes. Mais on y promeut une forme de rationalité presque exclusivement *communicationnelle* et qui se substitue le plus souvent à la *rationalité discursive*. C'est très évident, considérons les élèves arrivant de première : pour eux, la *discussion* n'est bien souvent qu'un *débat* où il s'agit d'argumenter en faveur de *sa* position et pour *la défendre* (contre celle d'autrui) en respectant un certain nombre de règles communicationnelles (surtout éthiques). Ils savent ainsi qu'ils doivent s'écouter mutuellement, respecter le point de vue d'autrui, ne pas échanger des insultes, mais ignorent ce qu'est un sophisme ou ce qui fait qu'un argument est *ad hominem* et donc *philosophiquement* irrecevable. S'ils reconnaissent sans difficultés *les conditions de possibilité éthiques* d'un débat (et de toute activité communicationnelle), ils sont souvent indifférents ou insensibles *aux conditions logiques du discours* (à la considération du vrai d'un point de vue *critique*), et même résistants à la *critique rationnelle* des idées qu'ils assimilent alors à une forme d'intolérance (un non-respect de l'éthique du discours, et d'abord d'eux-mêmes !)³. Ils ont du mal à admettre qu'une opinion, même « argumentée » au sens *très large* du français -, puisse être rejetée comme *fausse* dès lors qu'elle ne résiste pas à la critique philosophique ! C'est que l'idée même qu'il puisse y avoir du « vrai » ou du faux » hors de la science (ou des mathématiques), que des discours « non scientifiques » (entendre : non strictement démonstratifs) puissent malgré tout

¹ Toujours Durkheim « puisque [en ces matières] le raisonnement scientifique n'est pas applicable, il nous faut procéder comme nous pouvons, par voie d'analogie, de comparaison, de généralisation, de supposition, en un mot dialectiquement » (*ibid.*). Il faut relire attentivement ces pages où Durkheim plaide pour une réhabilitation de la *disputatio*, pour une formation des élèves à l'art de la controverse rationnelle. On est loin des clichés négatifs habituels sur les exercices scolastiques dont la dissertation... est bel et bien l'héritière.

² Et cela malgré le rêve cartésien d'une *mathesis universalis* ou les démonstrations *more geometrico* de Spinoza.

³ Même observations à propos des étudiants ; cf. le stimulant article de Raymond Boudon, « Critique de la bienveillance universelle ou De la nature de la rationalité axiologique », in Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne, Les Presses de l'Université Laval - Cerf, 1998.

relever d'une norme de vérité, leur semble tout à fait fausse et illégitime. Mais il faut bien dire qu'une telle idée est effectivement aux antipodes de ce qu'on leur a enseigné.

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

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

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

Conclusion

Je demande au lecteur de me pardonner pour la trivialité à laquelle j'aboutis : si les élève raisonnent mal *en philo* c'est parce qu'ils n'ont jamais appris à raisonner *philosophiquement*. Il serait donc temps que les professeurs de philosophie considèrent que cet apprentissage n'est pas l'affaire de quelques observations en début d'année sur « la méthode » de la dissertation ; qu'il s'agit d'une authentique discipline d'esprit qu'il convient de développer et d'exercer et sans laquelle les élèves sont condamnés à la confusion et à l'erreur.

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

Serge Cospérec

- II -

Les schémas en arbre de Pierre Blackburn

Nous rendons compte ici d'un atelier consacré à l'examen d'un instrument d'analyse de la structure argumentative des textes, conçu par Pierre Blackburn et exposé dans l'un de ses manuels, *La Logique de l'argumentation*¹. Cette méthode, appelée « méthode des schémas en arbre » vise à mettre en évidence, sous la forme d'une figure graphique, l'ossature logique de tout texte argumentatif, entendons de tout texte comportant au moins une assertion conclusive reposant sur une ou plusieurs prémisses. Nous verrons d'abord comment P. Blackburn propose de construire les schémas en arbre et nous montrerons ensuite l'intérêt pédagogique de cette méthode.

Comment construire le schéma en arbre d'un texte?

La marche à suivre :

On numérote les assertions contenues dans le texte.

On identifie celle qui a la valeur d'une conclusion.

On identifie les assertions qui ont valeur de prémisses.

On représente par un schéma, les relations d'inférence qui relient les prémisses à la conclusion.

Premier exemple : le cas de prémisses liées

Soit le texte suivant.

Si le destin d'un homme est causé par l'étoile sous laquelle il est né, alors tous les hommes nés sous cette même étoile devraient avoir le même avenir. Mais des maîtres et des esclaves, des rois et des mendiants (qui ont des sorts très différents !) sont nés sous la même étoile et la même année. Donc l'astrologie, qui prétend que le destin d'un homme est déterminé par l'étoile sous laquelle il est né, est certainement fausse.

Pline l'Ancien

¹ Pierre Blackburn, *Logique de l'argumentation*, ERPI, Montréal, 1994.

Dans ce texte, on dénombre trois assertions :

(1) « *Si le destin d'un homme est causé par l'étoile sous laquelle il est né, alors tous les hommes nés sous cette même étoile devraient avoir le même avenir* ».

(2) « *Mais des maîtres et des esclaves, des rois et des mendiants (qui ont des sorts très différents !) sont nés sous la même étoile et la même année.* »

Ces deux propositions sont évidemment les prémisses sur quoi repose la conclusion :

(C) « *Donc l'astrologie, qui prétend que le destin d'un homme est déterminé par l'étoile sous laquelle il est né, est certainement fausse.* »

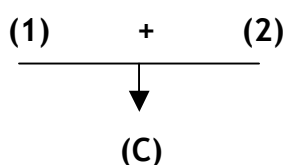
Qu'est-ce qui est affirmé par la prémisse (1) ? Non pas (a) que le destin d'un homme est causé par l'étoile sous laquelle il est né (c'est-à-dire ce qu'affirme l'astrologie), ni (b) que tous les hommes nés sous cette même étoile ont le même avenir. Ce qui est affirmé par la prémisse (1), c'est que **si (a) est vrai, alors (b) est forcément vrai**.

Que contient la prémisse (2) ? La constatation d'un fait : des hommes aux sorts différents sont nés sous la même étoile, la même année.

On peut donc tirer la conclusion (C) : ce qu'affirme l'astrologie est faux.

Dans ce type de structure argumentative, la conclusion repose sur des « prémisses liées », selon le terme de P. Blackburn. En effet, est-ce que chacune des deux prémisses (1) ou (2), prise séparément, permettrait de conclure que l'astrologie est fautive ? On voit que non. C'est, **à la fois**, parce que l'astrologie affirme une corrélation nécessaire entre les astres et le sort des hommes (prémisse 1), et parce que les faits contredisent cette corrélation (prémisse 2), que Pline peut réfuter la théorie astrologique.

On peut donc tracer ainsi le schéma en arbre de ce texte :



Cette convention graphique indique clairement que la conclusion n'est acceptable que si les deux prémisses sont acceptables. Si l'on a à discuter la solidité de cette argumentation, on montrera qu'il suffit que l'une des prémisses soit récusée pour que la conclusion soit invalidée. Ce n'est pas le cas dans le texte qui suit.

Deuxième exemple : le cas de prémisses indépendantes.

C'est le soleil, pas la terre qui semble tourner. Si la terre tournait, cela donnerait naissance à des vents violents. Or, ces vents n'existent pas. De plus dans la Bible, on dit que Dieu a ordonné au soleil d'arrêter sa course. Puisqu'il

faut interpréter la Bible à la lettre et que tout ce qui est écrit dans le Bible est vrai, il s'ensuit que c'est le soleil qui tourne, pas la terre.

Nicolas Oresme

On établit le relevé des assertions du texte.

(1) C'est le soleil, pas la terre qui semble tourner.

(2) Si la terre tournait, cela donnerait naissance à des vents violents.

(3) Or, ces vents n'existent pas.

(4) De plus dans la Bible, on dit que Dieu a ordonné au soleil d'arrêter sa course.

(5) Puisqu'il faut interpréter la Bible à la lettre

(6) et que tout ce qui est écrit dans le Bible est vrai,

(C) il s'ensuit que c'est le soleil qui tourne, pas la terre.

Dans ce texte, la conclusion repose sur trois mouvements argumentatifs :

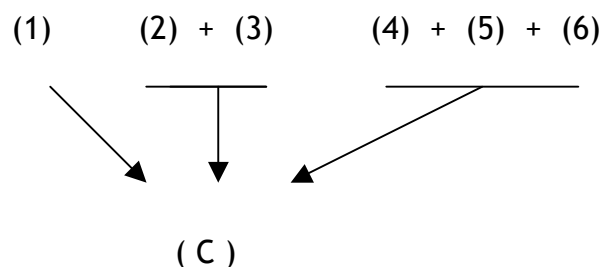
Le premier mouvement pose que l'immobilité de la Terre est prouvée par l'apparence visuelle : le soleil « semble » tourner (prémisse 1).

Le second s'appuie sur la conjonction nécessaire de deux prémisses liées, d'une affirmation conditionnelle et d'une donnée empirique (prémisses 2 et 3).

Le troisième repose sur la conjonction de trois prémisses liées : (4) l'allusion à un épisode du texte biblique, (5) le principe d'interprétation littérale et (6) l'affirmation de la véracité de la Bible.

Mais chacun de ces trois arguments prouve à lui seul la conclusion.

Ce type d'argumentation repose sur des prémisses (ou des groupes de prémisses) indépendantes. Ici, si l'on veut contester la conclusion il faut réfuter les trois arguments pour remettre en cause la conclusion. L'argumentation est donc plus solide.



Naturellement, l'application de cette méthode à l'analyse de textes plus longs que les extraits ci-dessus donnera lieu à des schémas plus complexes, mais qu'on peut construire avec ces deux seules conventions graphiques.

L'intérêt pédagogique de cette méthode :**1• Donner à l'élève un objectif clair.**

On a en mémoire la formule qui accompagne généralement le texte donné dans les séries technologiques : « dégagez l'idée principale et les articulations du texte ». L'idée principale ? Cela peut être la conclusion, mais aussi bien la ou les prémisses cruciales. Les articulations ? Ce terme incite malencontreusement l'élève à se borner à un découpage du texte en « parties ». Au contraire, la construction du schéma en arbre lui permet de mettre en évidence la structure argumentative sous-jacente.

2• Eviter l'écueil de la paraphrase.

P. Blackburn recommande à l'élève, une fois le schéma en arbre tracé, de reconstruire l'argumentation à l'envers. Partant de la conclusion il se demandera : pour quelles raisons faut-il accepter cette proposition ? et il remontera ainsi dans l'arborescence de prémisses en prémisses. L'élève pourra ainsi rendre compte de la logique du texte tout en évitant d'en faire une simple paraphrase.

3• Repérer les présupposés.

L'examen du schéma en arbre peut faire apparaître que certaines prémisses, nécessaires à la solidité de l'argumentation, ne figurent pas explicitement dans le texte analysé. La formulation de prémisses implicites permet de saisir et de discuter les présupposés de l'argumentation.

4• Un exercice objectivement évaluable.

La construction de schémas en arbre peut donner lieu à un exercice dont l'évaluation présente des critères d'objectivité que l'élève peut aisément percevoir. On peut à cet effet proposer aux élèves, en marge du texte à étudier plusieurs schémas en arbres dont un seul traduit la structure argumentative : à l'élève de l'identifier et de dire pourquoi les autres ne conviennent pas.

5• Un outil d'autocorrection.

Enfin, lorsque l'élève rédige son propre texte, il peut en vérifier la cohérence logique et lui apporter au besoin les corrections nécessaires.

En résumé : il se dégage du travail de notre atelier que la vertu essentielle de cette méthode d'analyse est de faire comprendre le sens d'une démarche argumentée en faisant apparaître en un coup d'œil synoptique une structure logique que la linéarité d'un texte ne laisse pas immédiatement percevoir.

Ajoutons pour conclure que si le lecteur se reporte au livre de Pierre Blackburn, il constatera que celui-ci, avant de proposer à l'analyse des textes philosophiques, prend comme exemple des textes empruntés à tous les registres de la discussion courante. Ce parti pourrait faire dire à certains que l'analyse argumentative n'est « pas philosophique » si les exemples auxquels on l'applique relèvent de domaines triviaux. L'auteur fournit un argument en réplique à cette objection en donnant à lire ce court texte de Comenius :

«Il est incorrect d'enseigner ce qui est inconnu des étudiants au moyen de choses qui sont elles aussi inconnues (...) Il s'ensuit que la matière enseignée doit être organisée de manière à ce que les étudiants s'approprient en premier lieu ce qui est plus proche de leur vision mentale, puis ce qui en est plus éloigné. Par conséquent, si des étudiants se font enseigner une matière pour la première fois (comme, par exemple, la logique ou la rhétorique) les illustrations utilisées par le professeur ne devraient pas être tirées de domaines qui ne peuvent être saisis par les étudiants comme la théologie, la politique ou la poésie, mais devraient plutôt être tirées des événements de la vie quotidienne »

Afin que le lecteur se fasse juge de la pertinence de la position pédagogique défendue dans ce texte, nous l'invitons à s'essayer lui-même à la construction du schéma en arbre correspondant.

Gérard CHOMIENNE

- III -

Les fautes de raisonnement des intellectuels patentés

Durant le colloque, un atelier a été consacré à l'étude des fautes de raisonnement, dont la typologie a été élaborée depuis *Les réfutations sophistiquées* d'Aristote jusqu'au *Système de logique* de Stuart Mill, en passant par *L'art de penser* d'Arnaud et Nicole. Ces fautes, qu'on les nomme sophismes, paralogismes, ou en anglais « fallacies » ne se réduisent pas, loin de là, à des manquements aux règles formelles de la déduction. L'éventail en est infiniment plus large et leur étude relève de ce que les Anglo-Saxons appellent « informal logic ».

Les participants à l'atelier ont convenu que l'étude de ces fautes serait des plus précieuses pour les élèves, et que nous-mêmes étions souvent incapables, au pied levé, de les repérer, de les analyser et de les rapporter à un principe général.

Citons *le faux dilemme*, qui consiste à enfermer un choix entre deux termes, alors qu'il en existe d'autres ; *la confusion entre la cause et la conséquence*, inversion que Rousseau reproche à Aristote, s'agissant de savoir si les esclaves sont faits pour l'esclavage par nature ou par leur condition ; l'argument de « *la pente fatale* » qui prédit que si l'on adopte une mesure nouvelle, la pire de ses conséquences possibles se produira fatalement, et ce, quel que soit le contexte ; *la corrélation non significative* dont le risque hypothèque toutes les enquêtes statistiques ; *les attaques ad hominem* qui procèdent du fameux « d'où tu parles ? » pour discréditer sans examen l'argumentation du supposé « méchant ».

Les fautes relatives à la logique informelle sont nombreuses dans les débats entre intellectuels sachant argumenter.

Reportez-vous à la page « Idées », ou « Débats », ou « Libres opinions » du premier journal qui vous tombera sous les yeux après avoir posé *Côté philo*. Cherchez-y une « Réponse » à un article paru précédemment. Je suis prêt à parier que cette réfutation s'appuiera au moins en partie sur les fautes de raisonnement, auxquelles elle imputera la mauvaise conclusion de l'intellectuel

pris à partie. C'est d'ailleurs ce qui se produit même entre nous, profs de philo pourtant nourris de logique formelle, dès lors qu'il y a désaccords et discussions.

Il y a donc urgence à éditer un *traité du savoir-raisonner à l'usage des intellectuels patentés*, fixant les règles à respecter et dont un chapitre serait consacré aux fautes de raisonnement dont ceux-ci s'accusent régulièrement les uns les autres. Et n'entre-t-il pas dans notre rôle de professeurs de philosophie d'enseigner explicitement aux élèves la nature des principales fautes de raisonnement ? À cela, on objecte fréquemment que la logique de la pensée ne doit exister qu'« à l'état pratique », qu'elle doit se modeler de façon originale sur la singularité d'une démarche philosophique concrète, qu'il serait stérile de la dégager et de l'enseigner pour elle-même.

Si je réponds que toute hygiène suppose des règles explicitées, et que toute justification rationnelle repose sur une procédure réglée, il se peut qu'on me reproche d'avoir commis une *pétition de principe* en posant pour prémisses de la démonstration ce qu'il fallait démontrer.

Si j'ajoute, filant la métaphore de l'hygiène du raisonnement, « évitons de ressembler aux médecins accoucheurs qui refusèrent de se laver les mains avant de procéder aux accouchements au prétexte qu'ils étaient des gens insoupçonnables », il n'est pas exclu que je combine l'*analogie fautive* et la *dramatisation excessive*. Mais comment me le démontrera-t-on sans avoir mis préalablement sur la table les règles de ce qu'il faut et de ce qu'il ne faut pas faire ? Et s'agissant des élèves, si l'on veut les armer contre les principales fautes de raisonnement, faut-il attendre qu'ils les commettent pour les en instruire ? Procède-t-on ainsi lorsqu'on enseigne les règles de grammaire ?

Mais on objecte aussi que l'étude explicite et systématique de ces fautes ne conduit à rien d'autre qu'à un savoir formel. C'est ignorer que l'élève s'aperçoit vite qu'il ne lui suffit pas de connaître la définition générale de telle faute. Encore devra-t-il juger si dans tel cas concret elle est effectivement commise. Si, par exemple, telle généralisation est ou non effectivement abusive, si telle alternative est un vrai ou un faux dilemme. Or s'exercer à subsumer tel cas d'espèce sous la catégorie adéquate, ce n'est rien d'autre que s'exercer à juger.

La prochaine fois que vous dénoncerez une analogie abusive, qui est une des fautes les plus récurrentes, dans l'argumentation d'un interlocuteur, demandez-vous si vous sauriez exhiber dans sa généralité la règle fixant l'usage légitime de l'analogie et ses usages abusifs.

Vous serez surpris de constater une étonnante carence. Il devrait être facile d'y remédier, de se reporter ensemble à la règle, car dans son principe, la définition de cette règle générale et de ses abus ne devrait pas soulever de contestation. Certes, on peut présumer qu'un accord sur la règle bien explicitée

ne suffira pas à éviter ou à vider la querelle. Mais la référence à la règle devrait au moins permettre de circonscrire l'examen sur les points litigieux.

Un mot encore. J'ai dit en préambule que toutes les fautes de logique informelle font l'objet de reproches réciproques dans les grands débats intellectuels contemporains. On ne peut donc pas m'objecter que je recommande de séparer l'étude des règles et l'analyse des contenus. Au contraire, au contraire. Quand on en vient à étudier les argumentations divergentes des philosophes sur un problème, la neutralité idéologique du professeur de philosophie peut se manifester avec éclat par son impartialité concernant les procédés des argumentations en présence.

À la limite, un arbitre ou un collectif d'arbitres experts en logique informelle devrait pouvoir déclarer telle analogie recevable ou irrecevable, en justifiant son jugement.

L'analyse critique des procédés utilisés dans une discussion philosophique ne sera pas d'un mince appui dans la formation du jugement de nos élèves, et de nous-mêmes.

André Senik

- IV -

La logique formelle, c'est-à-dire notamment la syllogistique et le calcul des propositions, n'est pas une inconnue pour la plupart de ceux qui ont suivi en France des études de philosophie. Ils en ont souvent gardé le souvenir d'un passage obligé plus ou moins agréable, mais, devenus enseignants, ne s'en sont plus guère occupés (à moins bien sûr qu'ils n'en soient devenus spécialistes). Tandis que la logique *informelle* est pour sa part peu présente dans la tradition universitaire française, alors qu'elle peut rendre de réels services au lycée comme à l'université.

Desiderio Murcho la fait connaître ici, dans l'esprit de son article « La nature de la philosophie et son enseignement », publié dans *Côté Philo* 5. Né en 1965, membre fondateur du Centre pour l'enseignement de la Société Portugaise de Philosophie, il anime la revue *Disputatio*, contribue à la formation des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire portugais et occupe actuellement au King's College de Londres le poste de « tutor » en Logique philosophique, Morale et Philosophie de la religion.

Faute de place, nous publions ici seulement la première partie du texte. La version électronique complète (avec la bibliographie de l'auteur) peut être lue sur www.cotephilo.net. Elle aborde successivement le problème de la plausibilité (aspects cognitifs de l'argumentation) et les différences entre démonstration et argumentation (voir ici déjà l'article de Serge Cospérec).

L'argumentation dans l'enseignement de la philosophie

Quelle importance doit-on accorder à l'enseignement explicite de la logique en philosophie ? Étant donné qu'enseigner à philosopher c'est enseigner à discuter des problèmes, des théories et des arguments philosophiques, il pourra sembler évident que la logique constitue un élément indispensable d'un enseignement philosophique de qualité. Néanmoins, on pourra faire valoir que l'enseignement de la logique est inutile parce qu'il concerne la logique formelle qui n'a aucune application réelle dans la discussion philosophique, ou bien la logique informelle, qui n'est rien d'autre que l'art de la sophistique. Mais cet argument repose sur un faux dilemme. Car il n'est pas vrai que la logique formelle ne reçoive aucune application dans la discussion philosophique, ni que la logique informelle soit l'art de la tromperie sophistique. Correctement comprises, la logique formelle et la logique informelle, peuvent jouer un rôle important dans l'enseignement de la philosophie.

Un autre argument contre l'opportunité de l'enseignement explicite de la logique, formelle et informelle, est que si l'enseignement de la philosophie est de bonne qualité, l'étudiant acquiert à travers lui le maniement des instruments logiques ajustés, sans avoir besoin d'un enseignement explicite de la logique. A cela on peut opposer que, s'il est vrai qu'à travers l'enseignement de la philosophie l'élève apprendra implicitement à utiliser plusieurs instruments logiques, pour autant il n'est pas évident que cet apprentissage implicite soit suffisant. Donc une bonne formation en philosophie exige plus qu'une connaissance implicite et vague des instruments de l'argumentation, de la même façon qu'un bon apprentissage de la langue portugaise ou française exige plus que la connaissance implicite de la grammaire.

L'objectif de cet essai n'est pas de discuter la question de savoir si l'enseignement explicite de l'argumentation doit faire partie d'un enseignement de qualité de la philosophie. Cet essai cherche plutôt à éclaircir un ensemble de notions centrales de la logique, informelle et formelle, sans la connaissance desquelles cette question ne peut pas être sérieusement discutée.

La logique informelle, dimension essentielle de l'argumentation

La logique informelle est l'étude des aspects logiques de l'argumentation qui ne dépendent pas exclusivement de sa forme logique, contrastant ainsi avec la logique formelle, qui étudie seulement les aspects logiques de l'argumentation qui dépendent exclusivement de sa forme logique. Les aspects logiques de l'argumentation saine qui contribuent à sa validité et à sa force se distinguent des aspects psychologiques, historiques, sociologiques ou autres.

L'argumentation est un enchaînement d'arguments. Un argument est un ensemble de propositions dans lesquelles on prétend que l'une d'elles (la conclusion) est justifiée ou soutenue par les autres (les prémisses). "Argument", "inférence" et "raisonnement" sont des termes approximativement équivalents : dans tous les cas il s'agit de chercher à arriver à une affirmation qui repose sur d'autres affirmations. Néanmoins, un argument diffère d'un raisonnement ou d'une inférence parce qu'il implique qu'on cherche à persuader quelqu'un (y compris soi-même), tandis qu'un raisonnement ou une inférence n'impliquent pas un tel aspect.

Quelques auteurs réservent le terme de "validité" pour la validité déductive, utilisant un terme comme "force" pour la validité non déductive. Cette option n'est pas indiquée parce que pour un argument déductif il est aussi nécessaire de parler d'une plus ou moins grande force. C'est pour cette raison qu'on a choisi ici d'utiliser "validité" pour les deux types de validité : déductive et non déductive. Nous verrons plus tard quelques différences importantes entre ces deux types de validité.

La logique informelle permet de définir plusieurs notions centrales qui ne peuvent pas être définies en faisant exclusivement appel aux instruments de la logique formelle. La plus basique de ces notions c'est celle d'argument. La logique formelle définit la notion de dérivabilité et de conséquence formelle, mais non d'argument. Certes, il existe une relation de dérivabilité entre les prémisses et la conclusion de certains arguments valides (les arguments déductifs formels, comme le *modus ponens*), mais cette relation n'existe pas dans les arguments déductifs invalides ni dans les arguments non déductifs (valides ou non). D'autre part, tout ensemble de propositions dérivables ne constitue pas un argument. Considérons les exemples suivants :

- (1) *Si la vie a un sens, Dieu existe.*
La vie n'est pas de sens.
Donc, Dieu n'existe pas.
- (2) *Le ciel est bleu.*
La neige est verte.
L'arc-en-ciel est joli.
- (3) *La neige est blanche.*
Donc Dieu existe ou n'existe pas.

Dans (1) et (2) il n'y a aucune relation de dérivabilité ; néanmoins, (1) est un argument et (2) non. Dans (3) il y a une relation de dérivabilité, mais ce n'est pas un argument. La notion d'argument n'est pas définissable sans faire appel à des personnes ou locuteurs qui décident ou non de présenter un ensemble de propositions comme étant un argument (on remarque que dans la définition de l'argument présentée plus haut on utilise le verbe "chercher à »). Il est nécessaire que quelqu'un ait cette intention pour que cet ensemble de propositions soit un argument ; mais il n'est pas nécessaire que quelqu'un ait

l'intention de dériver une proposition donnée d'une autre ou d'autres pour qu'une relation de dérivabilité existe entre elles.

La logique formelle est également incapable de distinguer entre un argument déductif invalide et un argument non déductif valide.

L'exemple (1) ci-dessus, est un argument déductif invalide, mais considérons celui-ci :

(4) Tous les corbeaux observés jusqu'à aujourd'hui sont noirs. Donc, tous les corbeaux sont noirs.

C'est un argument inductif valide (bien qu'on puisse objecter que plusieurs prémisses sont nécessaires pour qu'un tel raisonnement inductif soit valide) . Néanmoins, du point de vue de la logique formelle, aussi bien le (1) que le (4) sont au même titre des arguments invalides. Pour distinguer le (1) et le (4) il est nécessaire d'introduire la notion informelle d'explication. Le (1) est un argument déductif invalide parce que la meilleure explication de son invalidité est qu'il s'agit d'un argument déductif manqué; mais le (4) n'est pas un argument qui se prétendrait déductif : la meilleure explication de sa validité est qu'il s'agit d'un bon argument inductif.

Du point de vue de la logique formelle, tout ce qu'on peut dire d'un argument c'est s'il est ou non formellement valide. Un argument est formellement valide quand il y a une relation de dérivabilité (de conséquence formelle) entre ses prémisses et sa conclusion. Ceci peut donner l'illusion que quand un argument n'est pas formellement valide, il n'a aucune valeur.

La logique formelle est également incapable de définir la notion de sophisme. Un sophisme n'est pas seulement un argument invalide, car beaucoup d'arguments invalides ne sont pas des sophismes.

Platon était grec. Donc, la neige est blanche.

Cet argument est invalide, mais ce n'est pas un sophisme parce que nul ne saurait le prendre pour un argument valide. Il en est de même pour cet argument, malgré la pétition de principe :

La neige est blanche. Donc, la neige est blanche.

En revanche l'argument suivant est sophistique :

La Bible dit que Dieu existe et tout ce que la Bible dit est vrai. Donc, Dieu existe.

C'est un argument fallacieux parce que nombre de personnes ne s'aperçoivent pas que la seule raison pour penser que la prémisse est vraie est d'estimer que la conclusion est vraie.

Certains sophismes sont formellement valides, comme par exemple le faux dilemme :

*Ou il fait très froid ou il fait très chaud.
Or il ne fait pas très froid.*

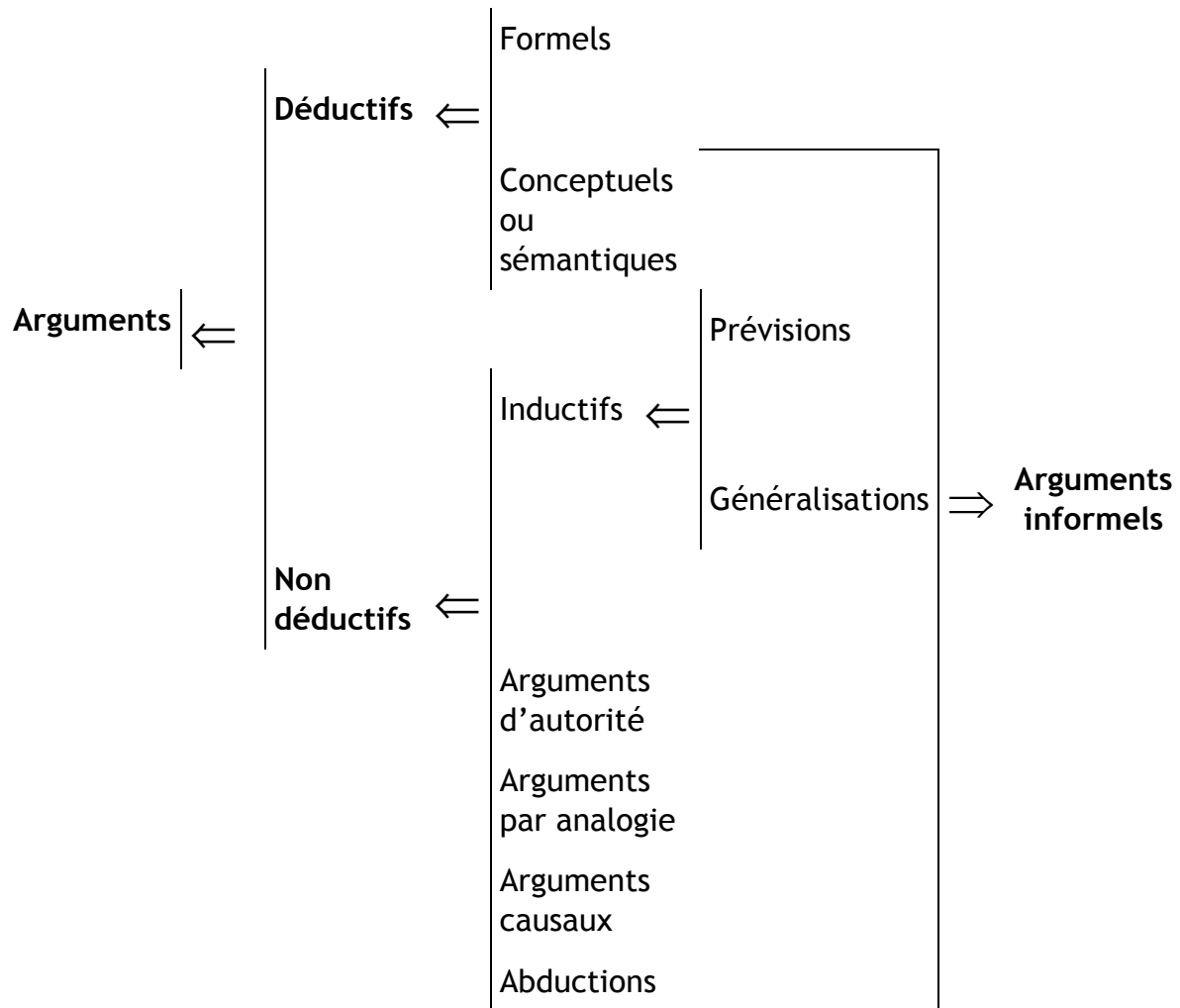
Donc il fait très chaud.

Bien que sa forme soit valide, cet argument est fallacieux parce que la première prémisse n'épuise pas toutes les possibilités.

Le sophisme ne se définit donc pas comme « argument invalide », mais comme « un mauvais argument qui paraît bon », sachant qu'il peut être mauvais pour d'autres raisons que l'invalidité formelle.

L'univers de l'argumentation, une vue d'ensemble

Il y a plusieurs types d'arguments, comme le montre le diagramme suivant :



C'est seulement pour les arguments déductifs formels que la validité ou l'invalidité d'un argument peut être expliquée en faisant appel exclusivement à la forme logique. En dehors de cette catégorie, tous les autres arguments doivent être considérés comme informels : et leur validité ne peut être expliquée uniquement en termes de forme logique. (Notons que dire : (a) « *la validité des arguments déductifs formels dépend exclusivement de leur forme logique* », c'est différent de dire : (b) « *la validité des arguments déductifs formels peut s'expliquer en recourant exclusivement à la forme logique* » ; (a) ne dérive pas de (b) et on a des raisons de penser que (a) est faux).

La logique informelle s'occupe donc de tous les types d'arguments et la logique formelle exclusivement des arguments déductifs formels – les seuls dont la validité ou l'invalidité est explicable en faisant appel exclusivement à la forme logique, comme le suivant :

Si la vie a un sens, Dieu existe. Mais Dieu n'existe pas. Donc, la vie n'a pas de sens.

Mais même à l'égard des arguments formels, il y a des aspects logiques importants que la logique formelle ignore. C'est ce qui peut donner l'illusion que les seuls phénomènes logiques sont ceux qui peuvent s'expliquer en faisant appel à la forme logique. Néanmoins, la différence entre une induction valide et une induction invalide est clairement logique parce que toutes les deux peuvent avoir des prémisses vraies, mais cette différence ne peut pas s'expliquer en faisant appel à la forme logique. Donc, il est faux que les seuls aspects logiques de l'argument soient les aspects formels de l'argument.

Les différences les plus importantes entre les arguments déductifs et les arguments non déductifs sont les suivantes :

I – La validité d'un argument non déductif n'est jamais explicable en recourant exclusivement à la forme logique, alors que la validité des arguments déductifs (formels) ne repose que sur la forme logique.

II – Pour les arguments non déductifs valides il est logiquement possible, mais improbable, que leurs prémisses soient vraies et leur conclusion fautive ; mais dans les arguments déductifs valides (formels), il est logiquement impossible que les prémisses soient vraies et la conclusion fautive. (Néanmoins, on peut admettre pour les arguments non déductifs valides qu'il est métaphysiquement impossible que les prémisses soient vraies et la conclusion fautive, bien que ce ne soit pas logiquement impossible.)

III – Une déduction est valide ou non valide, tandis qu'une induction peut être plus ou moins valide.

IV – La validité déductive formalisée par la logique classique est monotone¹, mais la validité non déductive ne l'est pas.

Desiderio Murcho,

King's College de Londres

(traduit du portugais par Gérard Chomienne)

¹ Monotone : à la différence de la logique déductive classique, les logiques non-monotones admettent les critères du plausible, du vraisemblable. C'est le cas des raisonnements du type : « On me dit que X est un oiseau ; j'en conclus qu'il vole probablement » (c'est-à-dire, à moins que j'apprenne que X est une autruche).

En classe

Notre amie Nicole Grataloup, très active au sein du Secteur Philo du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) depuis 1990, a bien voulu donner à Côté Philo la primeur de quelques pages à paraître dans un volume où le GFEN publiera prochainement ses expériences. Elle présentera prochainement une autre formule de « mise en scène » de la parole philosophique en classe, le procès.

Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes

Comment faire débattre les élèves en classe ? Nous savons tous que les élèves ont, pour la plupart, une grande avidité pour le débat, la discussion, et on pourrait même dire que, à leur entrée en Terminale, l'idée qu'ils se font de la philosophie est que c'est une matière où on peut « s'exprimer et refaire le monde ». Le risque est bien évidemment que cela tourne vite au « Café du Commerce » ! Le problème est alors de trouver des formes de débat qui évitent ce risque et permettent de tirer un parti positif de cette envie de « discuter ». Une voie est ouverte par la réflexion de Michel Tozzi sur la « discussion philosophique ». Pourtant, à mon sens, discuter et débattre ne sont pas synonymes (j'en dirai quelques mots pour finir), et c'est pourquoi je voudrais présenter ici une forme de débat oral qui a été souvent expérimentée en classe et dans les stages du GFEN : le « colloque des philosophes ».

J'expliquerai aussi en quoi cette forme de travail oral peut en outre être d'un apport précieux pour l'apprentissage de la dissertation . C'est en effet une évidence partagée par la plupart des professeurs de philosophie que tout le travail mené en classe, le travail commun de l'enseignant et de ses élèves constitue en soi un apprentissage de la dissertation. Cependant cela ne va pas toujours de soi pour les élèves, et cela doit être l'objet d'un travail spécifique qui me semble possible grâce au colloque¹ .

¹ Et au procès, laissé ici de côté.

Voici le principe du colloque des philosophes. Les élèves sont répartis en groupes de quatre ou cinq, qui reçoivent chacun un texte d'un auteur. Les textes portent tous sur le même problème, disons plutôt sur le même thème, la question du problème faisant justement problème, comme on le verra par la suite ; ils présentent des approches différentes, voire contradictoires, de ce thème. Quelques exemples de ces thèmes : quelles sont la nature et les fonctions de la philosophie ? Avons-nous un libre-arbitre ou bien sommes nous déterminés ? Quel est le rapport entre pensée et langage ? Quelle est la valeur de la passion ? Valeur et signification du travail... Après avoir lu et étudié leur texte, les élèves doivent représenter leur philosophe dans un « colloque » qui les réunit pour débattre du problème posé. Ils doivent argumenter pour défendre la position de leur auteur, répondre aux objections que les autres auteurs lui feront, faire eux-mêmes des objections. Les textes peuvent être distribués à l'avance aux élèves pour une première lecture à la maison, de façon que tous aient pris connaissance de tous les textes, pour pouvoir anticiper sur les arguments qui pourront leur être opposés, et penser aux objections qu'ils pourront faire aux autres auteurs. Une fois que les groupes ont terminé leur travail, on « joue » le colloque, chacun parlant au nom de « son » philosophe. Ce « jeu » peut durer une heure, parfois deux si nécessaire.

Ce travail, dans ces deux phases, développe une lecture active et critique des textes, une appropriation rapide des problématiques et des concepts à l'œuvre dans les textes (même si une reprise par l'enseignant est nécessaire par la suite pour rectifier certaines erreurs de compréhension), et surtout une capacité à trouver soi-même une argumentation conforme à la thèse de l'auteur, puisque aussi bien les objections des autres peuvent être inattendues et qu'il faut y répondre « dans le feu de l'action ». Je suis toujours frappée, pendant la phase de préparation du colloque en classe, par l'attention scrupuleuse que les élèves portent au texte, par l'effort de compréhension qu'ils font collectivement, mettant en commun leurs lectures, leurs reformulations, leurs perplexités, leurs compréhensions partielles, et construisant ensemble, toujours par une lecture attentive, une intelligence du texte stimulée par la perspective du débat avec les autres auteurs et nourrie par les confrontations qu'ils peuvent déjà esquisser et anticiper. Durant cette phase, je n'interviens qu'à la demande des groupes, pour les aider à résoudre les difficultés de compréhension : non pas en leur expliquant le texte, ce qui court-circuiterait leur recherche, mais en leur demandant de m'exposer la difficulté qu'ils rencontrent et en tentant de trouver la « clé » minimale qui leur permettra de continuer. Je veille aussi à ce que le groupe ne se fourvoie pas dans un faux problème ou un contresens trop grossier ; cependant il peut être utile de laisser un groupe aller au bout d'une erreur pour que ses membres s'en rendent compte et la rectifient par eux-mêmes. Dans la phase du colloque lui-même, mon rôle se limite à organiser le débat, éventuellement à le relancer s'il s'enlise ou à le recentrer s'il s'égaré hors du sujet, à apporter des précisions si elles sont nécessaires à l'avancée du débat. On s'aperçoit dans cette phase que plus le travail de préparation a été minutieux et précis, plus il permet le surgissement

de nouveaux arguments, qui ne sont pas dans le texte mais en sont des prolongements : des implications, des présupposés qui n'avaient pas été vraiment formulés lors de l'étude des textes, mais témoignent d'une véritable appropriation du sens de la pensée de l'auteur, qui est rendue féconde par (trouve à se déployer dans) la situation d'interlocution avec les autres auteurs.

Ensuite on mène, après le colloque, une analyse réflexive qui portera sur la problématisation et sur la clarification des concepts. On travaillera alors sur les questions suivantes, autant que possible par écrit : les auteurs posent-ils le problème de la même façon ? A l'aide de quels concepts les posent-ils ? Quelles conceptions de l'homme sont présupposées par ces différentes manières de poser le problème et de le conceptualiser ? Y a-t-il un niveau de généralité où l'on puisse concilier ces conceptions de l'homme, ou bien sont-elles irréductibles ? On dépasse ainsi le plan de la simple confrontation de thèses d'auteurs, et on peut alors analyser le problème pour lui-même, et tenter de bâtir un raisonnement qui ait son autonomie par rapport aux auteurs, sans se priver pour autant de les faire intervenir dans la résolution du problème. En cela, c'est déjà une préparation à la dissertation.

Cela l'est aussi d'un autre point de vue, celui de la difficulté éprouvée par les élèves à « utiliser les connaissances », c'est-à-dire à savoir comment articuler leur propre réflexion et celles qu'ils peuvent trouver dans les textes ou dans le cours. Le passage par le colloque et le travail que je viens de décrire peut les aider en ce sens : le colloque oblige à se décentrer, à se « plier » à la pensée des auteurs (dont on doit défendre la thèse même si on est en désaccord avec elle), mais aussi à la soumettre à la critique des autres auteurs ; le travail réflexif qui suit oblige à « reprendre la main », à élaborer vraiment le problème pour soi-même, à penser les moyens de sa résolution. Donc à accéder à un « penser par soi-même » qui est nourri par le travail sur les textes.

Mais ce rôle de préparation à la dissertation est aussi, et peut-être surtout, présent dans le fait qu'un tel « exercice » (mais à mes yeux, c'est bien plus qu'un exercice), permet de dépasser l'opposition du relativisme et du dogmatisme, et permet d'affronter, au lieu de la fuir, la question de la diversité des points de vue et des thèses philosophiques avec les élèves. En effet, je pense que les élèves ont le droit de savoir que les philosophes ont débattu entre eux, qu'ils n'ont pas été d'accord et même se sont affrontés avec véhémence sur certains problèmes. Je pense même qu'il est de notre devoir de leur donner connaissance de cela, si nous voulons former leur esprit critique et leur donner les moyens de « s'orienter dans la pensée », et dans les débats contemporains, et donc aussi les moyens de disserter.

En quoi, donc, le « colloque des philosophes » permet-il d'affronter la diversité des points de vue et des thèses philosophiques sans tomber dans le relativisme ?

Première raison : d'abord parce que c'est une démarche active des élèves, qui ne reçoivent pas passivement l'énoncé de telle ou telle thèse, mais doivent, par la contrainte du débat, se l'approprier de façon à pouvoir trouver les arguments pour la défendre, et y puiser des arguments pour interroger ou réfuter les autres thèses. La question de savoir qui a raison, où se trouve la vérité, est nécessairement posée, mais cette vérité se découvre comme devant être construite, élaborée dans le débat, comme devant non pas venir d'une autorité qui dirait le vrai (ce qui restaurerait un dogmatisme), mais résulter d'une recherche commune dans la confrontation des points de vue, des thèses et des arguments. Ceci me paraît d'une importance fondamentale dans l'apprentissage de la dissertation.

Deuxième raison : on nous fait souvent l'objection, lorsque nous parlons de cette démarche, qu'il est illusoire de vouloir faire dialoguer les textes entre eux, parce qu'ils n'auraient pas le même objet, parce qu'ils ne traiteraient pas le même problème. Cette objection est pertinente. Mais justement, le colloque permet d'affronter cette question : les élèves en arrivent assez vite à reconnaître que les auteurs en présence ne donnent pas tout à fait le même sens à un mot, et qu'en réalité ils ne parlent pas tout à fait de la même chose. Mais cela les oblige alors, avec l'aide du professeur, à faire, non pas un simple travail de définition, mais ce qui sera un véritable travail de conceptualisation parce que chaque concept sera indissociable de la problématique et du corps de concepts mis en place par chaque auteur. Ainsi, par exemple, dans un colloque sur le travail mené dans une classe de ES, les élèves ont pu distinguer le travail au sens anthropologique (identifié dans un extrait de *l'Idée d'une Histoire universelle du point de vue cosmopolitique* de Kant, mais aussi dans le passage de « l'abeille et l'architecte » du *Capital* de Marx), le travail envisagé sous l'angle des conditions socio-économiques (dans un autre texte de Marx sur l'aliénation du travail ouvrier), le travail envisagé comme valeur morale (dans un texte de Weber sur le protestantisme), etc. Cette reconnaissance du concept sous le mot, et du concept comme inséparable d'un problème (car si les philosophes utilisent le même mot en des sens différents, c'est bien parce qu'ils posent des problèmes différents, parce qu'ils déplacent le problème posé par les philosophes antérieurs, le « revisitent » avec d'autres concepts) me paraît être une compétence indispensable à faire acquérir aux élèves pour qu'ils puissent disserter (que ce soit sur un sujet ou sur un texte). Comment, en effet, leur demander de problématiser sans cela ? Bien sûr on peut le leur dire, le leur expliquer, mais cela ne suffit pas à faire qu'ils le comprennent et que cela devienne un outil de pensée et d'écriture pour eux. Il faut qu'ils en fassent l'expérience, qu'ils rencontrent cela comme **obstacle** au débat et qu'on surmonte ensemble cet obstacle, pour qu'ils puissent mettre en œuvre la

compétence de problématisation. C'est pour cela d'ailleurs que je dis que le colloque est plus qu'un exercice : c'est une expérience de pensée. Et ce colloque permet, à mon sens, aussi de traiter le problème du relativisme, car on cesse alors de voir la diversité des thèses philosophiques comme une diversité d'opinions, mais on la voit comme une diversité d'approches problématiques d'un objet qui n'est le même qu'en apparence, approches qui ne s'excluent pas forcément, mais dont il faut penser l'articulation. Le sens du travail philosophique (à la fois le leur, celui qu'on leur demande, et celui des philosophes dans l'histoire) est alors, je crois, beaucoup plus clair pour les élèves. Pour reprendre l'exemple du colloque sur la valeur et les significations du travail, au départ, mes élèves de cette classe de ES pensaient que Marx se contredisait, puisqu'il affirmait dans un texte que le travail permet de développer les facultés humaines, et dans un autre, que le travail aliène et détruit les facultés du travailleur, jusqu'à ce qu'ils découvrent la distinction conceptuelle dont j'ai parlé plus haut entre le travail au sens anthropologique et les conditions de travail historiquement déterminées. Ils ont alors compris que la critique marxiste de l'exploitation et de l'aliénation n'annulait pas, bien au contraire, son analyse de la valeur anthropologique du travail, et qu'au contraire, celle-ci pouvait venir renforcer celle-là.

Il me semble donc que cette forme de débat en classe - débat fortement contraint par des consignes strictes et par les exigences de sa forme, précisément - vaut bien au-delà du plaisir ludique qu'elle procure (ce qui ne serait déjà pas négligeable !). Elle vaut comme mode d'appropriation de contenus complexes, comme exercice d'argumentation, et, à condition qu'on la travaille en ce sens, comme apprentissage de quelques-unes des compétences nécessaires à l'écriture de la dissertation.

Je conclurai, comme je l'ai annoncé, par la confrontation de ce type de débat avec la discussion philosophique. J'ai cru comprendre, au cours de plusieurs discussions avec Michel Tozzi, que l'axe de son travail consiste à cerner une définition *a priori* de la discussion philosophique, les conditions de la « philosophicité » de la discussion, conditions qui me semblent s'exprimer de son point de vue sous forme de « règles » : il s'agirait d'instituer des règles formelles qui suffiraient à rendre possible une discussion philosophique. Cela ne semble pas suffisant. Pourtant, j'emploie moi aussi le mot forme puisque je parle de « forme colloque » (et de « forme procès »). Mais je crois que c'est en un autre sens : c'est une forme qui est contraignante, non par ses règles, mais par son contenu (les textes des philosophes, qui ne sont pas choisis au hasard) et par l'activité intellectuelle, je dirais même la posture épistémique qu'elle exige de l'élève. C'est la posture du décentrement, de penser au lieu de l'autre, d'assumer la parole d'un autre énonciateur ; c'est l'exigence d'argumenter, d'objecter et de répondre aux objections, de conceptualiser. Je crois que j'entends « forme » en un sens plus fort de forme d'activité contrainte par un contenu et une situation d'interlocution qui sont en eux-mêmes des matériaux

problématiques, et que c'est cette contrainte qui libère vraiment la pensée, plus qu'une discussion « libre » simplement « tenue » par des règles. Il me semble que le mot *débat* dit mieux cela que le mot *discussion*. Et puis, il y a une formule de Canguilhem que j'aime bien : « la philosophie n'est pas un temple, mais un chantier¹ ». Le débat me semble être plutôt du côté du chantier, même s'il n'est pas certain que la discussion soit toute entière du côté du temple !

Nicole Grataloup

¹ G. Canguilhem : « Qu'est-ce qu'un philosophe en France aujourd'hui ? », conférence du 10 mars 1990 à la Société des Amis de Jean Cavailles, texte ronéoté.

État de la Recherche

Spinoza aujourd'hui Les grands traits de la recherche actuelle en France (1990-2005)

Spinoza laisse rarement indifférent. *Maledictus* ou *Benedictus*, il est tour à tour innommable ou il porte bien son nom, à tel point qu'il continue à faire école. Aujourd'hui encore certains philosophes se définissent comme « spinozistes », et cette épithète qualifiant une manière de vivre et de penser fait sens, alors que les étiquettes de « platonicien », de « malebranchiste », ou de « husserlien », par exemple, n'éveillent guère d'écho et ne sont pas massivement revendiquées actuellement. Indéniablement, l'engouement pour la philosophie de Spinoza reste très fort, non seulement chez les philosophes, mais dans la communauté scientifique en général, comme en témoigne la prolifération de manifestations et d'ouvrages qui se réclament de lui aussi bien parmi les neurobiologistes¹, que les chercheurs en sciences économiques et sociales.² Le nombre important de thèses et de publications récentes atteste de la vitalité d'une recherche et d'un intérêt qui ne s'est pas démenti depuis une quarantaine d'années. Au-delà du phénomène de mode, qu'en est-il au juste de l'état de la recherche actuelle sur Spinoza et quel bilan peut-on en tirer ?

Après les grands travaux de M. Gueroult, d'A. Matheron, et de B. Rousset³, fondés sur l'ordre des raisons et l'architectonique du système, ainsi que ceux de G. Deleuze et de R. Misrahi⁴, qui ont profondément renouvelé les études spinozistes dans les années 70, la recherche actuelle en France se caractérise par un certain nombre de tendances dont il s'agira de dessiner les contours à défaut d'en restituer toute la richesse et la diversité. Sans désavouer les méthodes d'analyse structurale interne, les investigations menées dans les quinze dernières années témoignent d'une volonté de resituer davantage

¹ Cf. A. R. Damasio, *Spinoza avait raison*, Odile Jacob, 2003.

² Cf. F. Lordon, *La politique du capital*, Odile Jacob, 2002.

³ Cf. M. Gueroult, *Spinoza, Dieu*, Aubier, 1968, et *Spinoza, L'âme*, Aubier, 1974 ; A. Matheron *Individu et communauté chez Spinoza*, Editions de Minuit, 1969 ; *Le Christ et le salut des ignorants*, Aubier Montaigne, 1971 ; B. Rousset, *La perspective finale de l'Éthique et le problème de la cohérence du spinozisme*, Vrin, 1968.

⁴ G. Deleuze, *Spinoza et le problème de l'expression*, Minuit, 1968 ; *Philosophie pratique*, 1970, Minuit (édition augmentée en 1981) ; R. Misrahi : *Le désir et la réflexion dans la philosophie de Spinoza*, Gordon and Bridge 72.

Spinoza dans l'histoire des idées et de confronter sa pensée au champ philosophique contemporain. Il est ainsi possible de dégager trois traits principaux qui résument les grandes lignes de la recherche actuelle.

I) L'orientation textuelle

Premièrement, au niveau des textes, les études sont moins centrées sur l'*Ethique*, qui a fait l'objet de nombreux travaux et qui a été magistralement éclairée par le commentaire proposition par proposition de P. Macherey¹. D'une part, elles sont davantage orientées vers les œuvres de jeunesse, notamment vers l'examen du *Traité de la réforme de l'entendement*, qui a donné lieu à une prolifération d'éditions et de traductions récentes², et visent à prendre en compte les étapes de la formation du système et son histoire. Cette voie d'investigation reste toutefois limitée, car les *Principes de la philosophie de Descartes* suivis par l'appendice des *Pensées métaphysiques* ainsi que le *Court Traité* sont encore largement ignorés. Peu de travaux sont entrepris dans cette direction pour des raisons qui tiennent au statut problématique des textes et à l'absence d'édition scientifique. En ce qui concerne le *Court Traité*, bien qu'une nouvelle édition soit en cours, il manque encore en France un instrument de travail analogue à celui que constituent les éditions de cet ouvrage en Italie, par F. Mignini (l'Aquila, 1986), en Espagne, par A. Dominguez, (Alainza, 1990) et en Allemagne, par W. Bartuschat (Felix Meiner Verlag, 1991). Depuis les travaux d'A. Lécivain consacrés à « Spinoza et la physique cartésienne »³, peu de recherches portent sur les *Principes de la philosophie de Descartes* et le livre de Y. Prelorentzos qui traite de la conception spinoziste de la durée dans cet oeuvre fait figure d'exception⁴. Quant aux *Pensées métaphysiques*, elles continuent d'embarrasser les commentateurs qui abordent rarement cet étrange texte ni tout à fait cartésien ni tout à fait spinoziste. La parution en 2004 aux publications de la Sorbonne d'un ouvrage collectif, *Les pensées métaphysiques de Spinoza*, sous la direction de C. Jaquet, devrait permettre de relancer et d'ouvrir des recherches autour du rapport entre le philosophe et la scolastique hollandaise réformée et de mieux comprendre comment Spinoza élabore son propre système en déconstruisant la métaphysique classique.

D'autre part, les recherches se tournent davantage vers le *Traité théologico-politique*⁵ grâce à la publication aux PUF, en 1999, d'une édition scientifique et

¹ Cf. *Introduction à l'Ethique de Spinoza* en cinq volumes, PUF, 1994-1998.

² *TRE*, préface, traduction et commentaires par A. Scala, Pocket, 1991 ; *TRE*, traduction, notes et commentaires par B. Rousset, Vrin, 1992 ; *TRE*, traduction et Postface de S. Auffret, Mille et une nuits, 1996 ; *Traité de l'amendement de l'intellect*, traduction B. Pautrat, Alia, 1999 ; *TRE*, présentation et traduction par A. Lécivain, G.F. Flammarion, 2003. Sur le *TRE*, voir la thèse d'Adrien Klajnman : *Méthode et art de penser chez Spinoza. Etude sur l'idée vraie donnée*, (à paraître chez Kimé).

³ *Cahiers Spinoza* I et II, 1977-78.

⁴ *La durée dans les Principes de la philosophie de Descartes de Spinoza*, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1996.

⁵ S. Zac et A. Tosel, chacun dans leur registre, avaient déjà attiré l'attention sur cet ouvrage, Cf. *Philosophie, théologie, politique dans l'œuvre de Spinoza*, Vrin, 1979, et *Spinoza ou le crépuscule de la servitude. Essai sur le Traité théologico-politique*, Aubier, 1984.

d'une nouvelle traduction française par F. Akkerman, J. Lagrée et P.-F. Moreau¹. Cette réorientation conduit à mieux prendre en compte les divers modes d'expression du système, son ancrage historique, et à moins le considérer comme une totalité close sur une éthique démontrée *more geometrico*. Elle a permis notamment de réévaluer la place de l'imagination, de la connaissance prophétique et le rôle exact imparti à la religion dans la pensée de Spinoza², qui ne se résume pas à l'ontologie de la substance et à la théorie de connaissance adéquate et inadéquate développées dans l'*Ethique*. L'introduction et l'apparat critique érudit de J. Lagrée et P.-F. Moreau dans la nouvelle édition du *Traité théologico-politique*, constituent des instruments précieux pour comprendre comment Spinoza, dans cet ouvrage de circonstance où il intervient publiquement dans les débats civils et religieux des Provinces Unies, fourbit de nouveaux concepts pour trancher les querelles de son temps, et construit ce faisant son système. Dans le prolongement de cette édition, le livre de J. Lagrée, *Spinoza et le débat religieux*³, restitue le contexte intellectuel de rédaction du traité, sa réception tumultueuse et en dégage les thèses fondamentales concernant les rapports entre raison et Écriture sainte, sens et vérité, et leurs effets féconds, comme la critique des miracles, la tolérance...

Signalons enfin pour compléter ce panorama des textes privilégiés par la recherche actuelle, un intérêt pour le *Traité politique* qui est demeuré constant depuis la publication dans les années 80 des livres d'A. Negri⁴, d'A. Matheron⁵ et d'E. Balibar⁶, et qui devrait connaître un nouvel essor avec la parution prochaine d'une nouvelle traduction et présentation par C. Ramond⁷. C'est cependant moins une étude systématique fondée sur une analyse chapitre par chapitre du traité que le thème de la politique qui retient l'attention des chercheurs⁸. De fait, cette attitude illustre bien ce que l'on peut appeler la seconde tendance qui se dégage des investigations récentes sur Spinoza.

II) L'orientation thématique

En effet, la recherche actuelle s'attache moins à l'examen de l'ensemble du système, qu'à une étude de ses parties ou de concepts problématiques qui le remettent en jeu et l'éclairent sous un jour nouveau. La démarche consiste à examiner le corpus spinoziste à partir de problèmes qui en éprouvent la consistance, la cohérence et la fécondité. Aux grands exposés qui restituent

¹ C'est le premier volume de la nouvelle édition en cours des œuvres complètes de Spinoza aux PUF.

² Cf. le livre d'H. Laux, *Imagination et religion chez Spinoza*, Vrin, 1993.

³ Paru aux Presses universitaires de Rennes en 2004.

⁴ *L'anomalie sauvage. Puissance et pouvoir chez Spinoza*, PUF, 1982.

⁵ *Anthropologie et politique au 17e*, Vrin, 1986.

⁶ *Spinoza et la politique*, PUF, 1985. Voir également du même auteur, *La crainte des masses : politique et philosophie avant et après Marx*, Galilée, 1997.

⁷ C'est le second volume de l'édition des *Oeuvres complètes* aux PUF ; voir également, *Traité politique*, Le livre de poche, 2002, (traduction Saisset révisée et précédée d'une introduction par L. Bove).

⁸ Voir par exemple, *Spinoza et la politique*, publié sous la direction de H. Giannini, P.-F. Moreau et P. Vermeren, L'Harmattan, 1997.

l'architectonique et la logique interne de l'œuvre succèdent des analyses transversales qui opèrent des coupes dans le système et permettent de le sonder en profondeur à partir de ses tensions ou de ses paradoxes apparents. C'est ainsi par exemple que C. Ramond interroge le système à partir des concepts de qualité et de quantité¹, L. Levy à partir des notions de subjectivité et de conscience de soi². Les questions du fini et de sa constitution³, du langage, du signe et de l'imagination dans leur rapport à la pensée rationnelle,⁴ visent à explorer les formes et modes d'expression de l'être chez Spinoza et à mieux cerner la nature de son ontologie de la substance. A défaut de pouvoir recenser la totalité des pistes prospectées, il est possible de dégager des pôles privilégiés sur lesquels se sont focalisées plus particulièrement les investigations.

Le premier a trait au thème de la durée et de l'éternité qui a retenu l'attention des commentateurs, comme P. -F. Moreau, Y. Prelorentzos, C. Jaquet, N. Israël, parce qu'il soulevait un certain nombre de difficultés liées à l'articulation et à la coexistence chez Spinoza d'une existence actuelle présente et d'une existence actuelle éternelle, difficultés qui se sont cristallisées autour de l'énigmatique formule « nous sentons et nous expérimentons que nous sommes éternels ». Il s'agissait alors d'analyser les rapports entre expérience et éternité, en réfléchissant sur les formes de la rationalité⁵, de saisir ce que c'est que durer⁶, de comprendre comment nous pouvons être éternels et durer, et comment nous pouvons concevoir les choses comme actuelles de deux manières : *sub specie aeternitatis*, et en relation avec un certain temps et un certain lieu⁷. Cette interrogation portant sur les formes temporelles ne s'est pas cantonnée à la métaphysique, mais s'est appliquée également au champ politique et a conduit à concevoir l'Etat comme puissance de temporalisation et l'action comme présence d'esprit et saisie de l'occasion⁸.

Ces notions de puissance et d'action sont d'ailleurs au cœur des investigations des chercheurs spinozistes et constituent le second pôle de réflexion privilégié actuellement. Dans le prolongement des très riches analyses d'A. Matheron, d'A.

¹ Cf. Qualité et quantité dans la philosophie de Spinoza, PUF, 1995.

² L'automate spirituel. La naissance de la subjectivité moderne d'après l'Ethique de Spinoza, Van Gorcum, 2000 ; voir également S. Malinowski-Charles, Affects et conscience chez Spinoza, Olms, 2004.

³ Cf. A. Giovannoni, Immanence et finitude chez Spinoza, Kimé, 1999 ; J.-M. Vaysse, Totalité et finitude, Spinoza et Heidegger, Vrin, 2004 ; voir également la thèse de F. Barbaras sur le mode fini.

⁴ Cf. H. Laux, Imagination et religion chez Spinoza, Vrin, 1993 ; J. -P. Juillet : Des vues de Spinoza. Arguments et figures de la « philosophie vraie », Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2001 ; S. Ofman, Pensée et rationnel : Spinoza, L'harmattan, 2003 ; voir également la thèse de L. Vinciguerra, Spinoza et le signe. La genèse de l'imagination (à paraître chez Vrin).

⁵ Cf. P.-F. Moreau: L'expérience et l'éternité, PUF, 1994.

⁶ Cf. Y. Prelorentzos, La durée dans les Principes de la philosophie de Descartes de Spinoza, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1996.

⁷ Cf. C. Jaquet, *Sub specie aeternitatis*, étude des concepts de temps, durée et éternité chez Spinoza, Kimé, 1997 ; sur ce thème, voir également l'étude d'A. Tosel, « Histoire et éternité », *Le matérialisme de Spinoza*, Kimé, 1994, p. 37-77 ; *Les Etudes philosophiques* (Avril-juin 1997) ; *Durée, temps et éternité chez Spinoza*, PUF ; J.-M. Vaysse, « éternité et temporalité », et L. Bove « le réalisme ontologique de la durée chez Spinoza lecteur de Machiavel », in *Préparer l'agrégation et le CAPES de philosophie*, I, Ellipses, 1998.

⁸ Cf. N. Israël, Spinoza, le temps de la vigilance, Payot, 2001.

Negri et de G. Deleuze, les investigations autour de la *potentia*, que ce soient celles de la raison¹, de l'imagination, de la religion ou de l'Etat continuent à se développer et à donner lieu à de multiples publications². L. Bove soutient ainsi la thèse d'une stratégie du *conatus* qui, à travers sa puissance d'affirmation et de résistance dans les domaines éthique et politique, est l'expression d'une ontologie dynamique de la décision des problèmes³.

Le troisième pôle de convergence des recherches concerne la question du corps et de l'esprit, de leur unité problématique et des affects qui les modifient⁴. F. Zourabichvili élabore une physique de la pensée et analyse le problème de la transformation et de l'identité psychophysique⁵. C. Jaquet remet en cause la doctrine du « parallélisme » psychophysique qui introduit une certaine forme de dualisme, pour penser l'égalité de l'esprit et du corps à travers les variations de leurs affects⁶. Les affects en tant qu'ils mettent en jeu la puissance d'agir aussi bien physique que mentale offrent un immense champ d'exploration des rapports du corps et de l'esprit, des variations de perfection des individus quelles que soient leurs formes, humaines ou politiques. Il s'agit ainsi de penser le passage de la passivité à l'activité, de la servitude à la fortitude, et de comprendre les formes de l'amour pour atteindre la béatitude⁷.

III) L'orientation historique

Enfin la troisième tendance qui se dessine au sein des recherches actuelles tient au souci d'ancrer Spinoza dans l'histoire des idées et à une volonté d'élargir la méthode d'analyse structurale interne qui conduit parfois à placer artificiellement le système en état d'apesanteur historique et à le considérer comme une totalité autonome et isolée. Dans cette optique, les recherches ont consisté non seulement à examiner le contexte et les sources, mais également à confronter Spinoza avec d'autres auteurs et à évaluer les effets de sa pensée sur la postérité.

¹Cf. *Puissance et impuissance de la raison*, coordonné par C. Lazzeri, PUF, 1999.

² Cf. par exemple *Puissance et ontologie*, sous la direction de M. Revault d'Allones et H. Risk, Kimé, 1994 ; C. Lazzeri, *Droit, pouvoir et liberté, Spinoza critique de Hobbes*, Paris PUF, 1998.

³ Cf. *La stratégie du conatus*, Vrin, 1996.

⁴ Cette question est au cœur des recherches de R. Misrahi, Cf. *Le corps et l'esprit dans la philosophie de Spinoza*, Delagrangé, 1992 ; *Spinoza, un itinéraire du bonheur par la joie*, Jacques Grancher, 1992.

⁵ Cf. *Spinoza une physique de la pensée*, PUF, 2002, et *Le conservatisme paradoxal de Spinoza*, PUF, 2002.

⁶ Cf. *L'unité du corps et de l'esprit, Affects, actions passions chez Spinoza*, PUF, 2004 ; voir également sur ce sujet la thèse de P. Gillot : *Fonction et limite du parallélisme dans la philosophie de Spinoza*.

⁷ Cf. *Spinoza et les affects* sous la direction de F. Brugère et P.-F. Moreau, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1998 ; *Fortitude et servitude, lectures de l'Éthique IV*, sous la direction de C. Jaquet, P. Sévérac, A. Suhamy, Kimé, 2003 ; *Spinoza, Philosophe de l'amour*, sous la direction de C. Jaquet, P. Sévérac, A. Suhamy (à paraître en 2005) ; voir également la thèse de P. Sévérac, *Spinoza et le devenir actif*, (à paraître aux éditions Honoré Champion).

Au niveau des sources et de l'éclairage du contexte, les principaux acquis concernent le milieu d'Amsterdam, la communauté juive et le cercle d'amis¹, mais cette voie d'investigation reste moins développée en France qu'aux Pays-Bas ou en Italie. En revanche, les études comparées connaissent un essor considérable et portent notamment sur Spinoza et l'Antiquité², Spinoza et le baroque³, sur le rapport à la pensée moderne, Descartes, Hobbes, Leibniz⁴, sur le rapport au matérialisme et à Marx⁵, ou à l'idéalisme allemand et à Heidegger⁶. L'étude de la réception du système au cours des siècles a également fait l'objet d'une recherche abondante visant à mettre au jour non seulement l'impact de Spinoza sur la postérité, mais son actualité, voire son avenir. A la série des ouvrages collectifs analysant la réception de Spinoza du XVIIIe au XXe siècles entrepris sous la direction d'O. Bloch, puis d'A. Tosel⁷ ont succédé des travaux dirigés par L. Vinciguerra sur les spinozismes à venir⁸ et un grand colloque international et interdisciplinaire à Cerisy en 2002 organisé par M. Delbraccio et P.-F. Moreau consacré à « Spinoza aujourd'hui »⁹, preuve s'il en était besoin, que l'œuvre de Spinoza est un bien communicable et partageable par tous.

Chantal Jaquet

Université de Paris I

¹ Cf. H. Méchoulan, *Amsterdam au temps de Spinoza. Argent et liberté*, PUF, 1990 ; I. S. Revah: *Des Marranes à Spinoza*, textes réunis par H. Méchoulan, P.-F. Moreau, C. L. Wilke, Vrin, 1995 ; *L'Écriture sainte au temps de Spinoza et dans le système spinoziste*, textes réunis par J. Lagrée et P.-F. Moreau, Presses de l'Université de Paris Sorbonne, 1992 ; Louis Meyer, *La philosophie interprète de l'Écriture Sainte*, traduction et présentation par J. Lagrée et P.-F. Moreau, Paris, Intertextes, 1988 ; Cahiers Spinoza, n° 6, 1991.

² Cf. *Spinoza, Epicure, Gassendi*, Archives de philosophie, t. 57, cahier 3, juillet-septembre 1994 ; Voir également la thèse de F. Manzini sur le rapport entre Spinoza et Aristote.

³ S. Ansaldi, *Spinoza et le baroque, infini désir et multitude*, Kimé, 2001 ; voir aussi son édition française des écrits de C. Gebhardt, *Spinoza, Judaïsme et baroque*, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2000.

⁴ Cf. B. Rousset, *Spinoza lecteur des objections faites aux méditations de Descartes et de ses réponses*, Kimé, 1996 ; *Geulincx, entre Descartes et Spinoza*, Vrin, 1998 ; C. Lazerri: *Droit pouvoir et liberté, Spinoza critique de Hobbes*, PUF, 1998 ; E. Yakira: *Contrainte, nécessité, choix, la métaphysique de la liberté chez Spinoza et Leibniz*, Editions du Grand Midi, Zurich, 1989 ; R. Bouveresse : *Spinoza et Leibniz, l'idée d'animisme universel*, Vrin, 1992 ; sur le rapport à Descartes voir également les thèses de P. Drieux et de C. Nicco-Kérinvel.

⁵ Cf. A. Tosel, *Le marxisme au miroir de Spinoza, Guest lectures and seminar papers on Spinozism*, Rotterdam, 6, 1988 ; *Du matérialisme de Spinoza*, Kimé, 1994.

⁶ J.-M. Vaysse, *Totalité et subjectivité: Spinoza dans l'idéalisme allemand*, Vrin, 1994 ; *Totalité et finitude, Spinoza et Heidegger*, Vrin, 2004.

⁷ *Spinoza au XVIIIe*, présentation par O. Bloch, PUF, Méridiens Klincksieck, 1990 ; *Spinoza au XXe*, sous la direction d'O. Bloch, PUF, 1993 ; *Spinoza au XIXe siècle*, sous la direction d'A. Tosel et J. Salem (à paraître aux Publications de la Sorbonne en 2005).

⁸ *Quel Avenir pour Spinoza ? Enquête sur les spinozismes à venir*, Kimé, 2001.

⁹ A paraître aux Editions Edeka.

Débat

Quelques éléments de discussion de la proposition de programme pour les séries technologiques

Pensant que l'ouverture d'une « consultation » sur le nouveau programme des séries technologiques pouvait être prise au mot, cinq membres de l'Acireph ont élaboré ensemble une proposition originale, dont il est bien entendu qu'elle ne prétend aucunement engager toute l'Association, et qu'elle est destinée à provoquer la réflexion collective que la procédure officielle refuse justement d'engager. Cette « maquette de discussion » a été présentée deux fois : au colloque de l'Acireph fin octobre 2004 ; dans la rubrique « Débats » de Côté Philo 5.

Nicole Grataloup réagit ci-dessous. Nous souhaitons bien sûr que le débat se poursuive.

*

* *

Lorsque le « groupe des cinq » nous a présenté son projet de programme, avant le colloque 2004, j'ai formulé les remarques critiques suivantes, qui ont d'ailleurs été remises aux participants du colloque en même temps que le projet.

1. Concernant « l'apprentissage du raisonnement »

1) A mon sens, il serait plus pertinent de parler de « l'apprentissage de l'argumentation » : une argumentation se compose de plusieurs raisonnements articulés entre eux, et elle peut utiliser plusieurs types de raisonnement, pas seulement la déduction et l'induction. Du coup, le point 3 « la structure de l'argumentation » devrait être « la structure du raisonnement déductif : prémisses et conclusion ».

2) D'autres opérations intellectuelles me semblent importantes à mettre en apprentissage, car la difficulté des élèves majoritairement n'est pas qu'ils ne savent pas déduire : l'analyse des pré-supposés d'une question ou d'une thèse ; la capacité à formuler des hypothèses et à les mettre en débat ; la capacité à

formuler des objections et à y répondre ; les divers modes de la réfutation. Le primat qui est accordé dans le projet à la déduction ne me paraît absolument pas justifié, et peut même renforcer une tendance qu'ont beaucoup d'élèves à ne développer qu'une seule idée et à ne pas voir qu'il y a à discuter d'un problème, donc à envisager et à confronter plusieurs hypothèses sur un problème donné : à mon sens la chose la plus urgente à leur apprendre est la « science des points de vue ».

3) Concernant le point 2, « la définition des termes » : ne l'aborder que par « extension et compréhension ; ambiguïté et imprécision » ne me paraît pas juste, et relever d'une conception « chosiste » ou réifiée des concepts. On le voit bien lorsque les élèves, sachant qu'il faut « définir les termes » (d'un sujet, par exemple), recopient deux ou trois définitions du mot dans le dictionnaire et n'en font rien par la suite. Le sens d'un mot se précise en concept par la place qu'il a dans un « corps de concepts » et par les distinctions conceptuelles plutôt que par l'extension et la compréhension. C'est donc plutôt cela qu'il faut leur apprendre, pour qu'ils prennent conscience que le concept est un outil pour penser, et qu'il y a dans la définition des termes des enjeux philosophiques, et pas seulement le danger de l'ambiguïté ou de l'imprécision.

4) Quant aux « règles de la discussion rationnelle », je voudrais bien savoir de quoi il s'agit : des règles « éthiques » telles que Michel Tozzi les formule ? de règles logiques ? ou de quoi encore ?

2) Concernant le programme de problèmes

Je suis d'accord sur le principe d'un programme de problèmes, mais :

1) Je ne pense pas que les huit problèmes du projet répondent à l'ambition de rencontrer l'intérêt des élèves et d'être formulés d'une manière qui leur « parle » directement. En particulier « vraies sciences et fausses sciences » (et d'ailleurs, qu'est-ce qu'une fausse science ?) ou « évolution des connaissances et vérité objective » ne sont pas des « préoccupations » qu'ils auraient spontanément. S'ils ont une question sur les sciences et sur la philosophie (et plus globalement sur la vérité), c'est celle de savoir si tout cela est compatible avec la croyance religieuse.

2) Le projet ne prend en compte finalement que trois domaines de la philosophie : épistémologie, morale, politique. Or, les élèves, lorsqu'ils arrivent en terminale, se posent des questions métaphysiques sur l'existence et la mort, et des questions qui concernent la nature de l'homme (qui suis-je ?), la psychologie de l'individu, l'amour, etc. Je ne crois pas que ces questions soient moins philosophiques ou plus futiles ou moins partie prenante des « enjeux du monde actuel » que celles que propose le projet...

3) Les « ismes » que vous proposez me paraissent pour certains très contestables : autant je vois bien à quoi renvoient « le rationalisme et le scepticisme » ou « le kantisme et l'utilitarisme », autant l'universalisme et le différentialisme, le socialisme, l'anthropocentrisme, tels que vous les utilisez, me semblent prêter à confusion : par exemple, parler d'anthropocentrisme pour

désigner les morales qui n'ont pas un fondement théologique (je suppose que c'est de cela que vous voulez parler.. ?).

4) Même restreints à un problème précis, huit couples de notions, c'est trop pour des classes à deux ou trois heures par semaine, si on veut les travailler correctement, c'est-à-dire en prenant le temps nécessaire pour que les élèves s'approprient vraiment les problèmes et les différentes références philosophiques. Sans compter le temps pour l'apprentissage de l'argumentation.

A titre de contribution à la discussion, j'indique ci-dessous la proposition que j'avais faite au Groupe d'experts Fichant I lorsqu'il s'occupait des séries technologiques :

- Nature et culture
- Langage et pensée
- Autorité et liberté
- L'existence et la mort
- Savoir, croyance et vérité

*

* *

Après la discussion qui a eu lieu au colloque, le débat s'est poursuivi par e-mails avec les auteurs du projet : je donne ci-dessous l'essentiel de mes arguments critiques.

Je suis de moins en moins d'accord avec la partie « apprentissage du raisonnement » telle que vous la concevez, et la conception de l'enseignement de la philosophie qui la sous-tend, et mon désaccord s'accroît encore après vous avoir entendus la défendre au colloque.

Refuser d'inscrire la problématisation dans cette partie, dire que ça n'a pas de sens ; répondre que la « discussion critique », c'est évident donc on n'a pas besoin de l'inscrire explicitement comme compétence à faire acquérir aux élèves ; dire que « le problème, c'est le professeur qui l'explique, parce que les élèves ne sont pas capables de l'inventer » ; dire « les problèmes existent, sont posés dans la tradition philosophiques, il n'y a pas à les inventer » et à ce motif ne pas mettre la problématisation au nombre des compétences à faire acquérir aux élèves : voilà ce avec quoi je suis en désaccord, pour les raisons qui suivent.

1. D'abord, vous dites : « les problèmes philosophiques existent, sont posés dans la tradition philosophique, il n'y a pas à les inventer ». Mais les concepts, les définitions, les arguments, aussi existent et sont posés dans la tradition

philosophique, et pourtant vous inscrivez bien comme compétence à faire acquérir aux élèves, la définition, et la capacité à argumenter. Donc, il y aurait bien dans la capacité à problématiser, quelque chose qu'il ne faudrait pas apprendre à **faire** aux élèves.

Cette capacité, voilà comment je la définis :

1) apprendre à ne pas se précipiter sur une réponse (même si les termes sont bien définis et les arguments parfaitement déduits, ne comportant aucune « fallacy »), ce qui veut dire apprendre à aller au-delà de « chacun son opinion », sortir du relativisme ou dogmatisme personnel.

2) apprendre à repérer ce qui fait obstacle (*problema* veut dire obstacle, on l'a dit et répété dans la discussion au colloque), dans une question, à l'évidence de la réponse. La définition n'est pas suffisante pour cela : il faut les **distinctions conceptuelles** ; et il faut la **remontée aux présupposés**, donc à la conception du monde qui sous-tend « mon opinion » (notre collègue espagnol, Cesar Tejedor, a parlé au colloque de la cohérence de la pensée, et du conseil qu'il donne à ses élèves de « ne jamais penser un argument isolé »).

3) C'est cela qui permet de comprendre pourquoi le problème se pose, et pourquoi c'est important de connaître les thèses en présence, donc d'identifier les enjeux d'un problème.

Refuser d'inscrire cela comme une des compétences à faire acquérir aux élèves, explicitement, au motif de lutter contre une conception « mystique » (la quête du problème caché etc..) de la problématisation (ce contre quoi il faut lutter, je suis d'accord avec vous sur ce point), c'est refuser d'inscrire une des capacités fondamentales du travail philosophique dans le programme. Et c'est aussi, sur le plan strictement stratégique, laisser ce champ aux tenants de la conception mystique de cette capacité, au lieu d'en définir une approche rationnelle et scolaire.

2. Ensuite, l'un d'entre vous a dit : **le professeur explique** le problème, et les thèses en présence, car il connaît l'histoire de la philosophie et parce que (?) les élèves ne peuvent pas inventer le problème. Soit. Mais cette réponse repose sur la confusion entre ce qui se passe à l'examen et ce qui se passe en cours. Evidemment les élèves ne sont pas capables, et on ne doit pas l'exiger d'eux comme on le fait actuellement, de découvrir seuls devant leur copie d'examen un problème dont ils n'auraient jamais entendu parler. D'où : je suis bien pour un programme de problèmes accompagné de références philosophiques, sous forme d'« ismes » ou de textes comme passages obligés, qui vise à ce que les élèves apprennent des choses précises de l'histoire de la philosophie.

Mais les élèves sont tout à fait capables, ensemble et avec leur professeur dans une séquence de classe, de construire un problème philosophique (pas de

l'inventer *ex nihilo* ni d'inventer un problème qui n'aurait jamais été posé), mais de le découvrir par et pour eux-mêmes comme problème. Et du coup d'apprendre à faire cela, construire un problème, autrement et de façon plus efficace qu'en écoutant le professeur l'expliquer. Un exemple : lorsque je fais en classe le « procès d'Antigone », les élèves passent de la question « est-elle coupable ou innocente ? » au problème du droit naturel et du droit positif, de la loi divine et de la loi humaine, etc.. Donc, ils n'inventent pas ce problème, mais ils le construisent dans le procès ; et dans la réflexion sur ce qu'ils ont fait, en termes d'opérations mentales, pour le construire, ils apprennent ce que c'est que poser un problème philosophique.

Ce n'est pas seulement une question de pédagogie (j'insiste sur ce point, car vous m'avez sur le moment objecté cela) : cela veut dire que dans ma pratique, j'inscris au nombre des compétences que j'ai à faire acquérir aux élèves cette compétence à comprendre pourquoi et comment un problème se pose, au-delà d'une question. Et que cela me paraît essentiel tant du point de vue scolaire que du point de vue « citoyen ». En effet, lorsqu'on est confronté, dans la vie courante, à une question un peu complexe, et qu'on pense que la philosophie peut nous aider à y voir plus clair, vous ne pouvez pas prétendre qu'il suffit de « dégainer » le problème philosophique qu'un professeur nous aurait enseigné : on a besoin de savoir comment s'y prendre avec cette question, comment en repérer les divers aspects, comment déjouer les pièges que comporte sa formulation, pour déterminer si on la pose bien ou mal etc... C'est tout cela qu'on apprend à faire en apprenant à problématiser.

3. Enfin, dire que si on fait un programme de problèmes, on n'a pas besoin d'inscrire la problématisation comme compétence à acquérir, c'est aussi mystificateur que de faire un programme de notions en ne prescrivant pas d'apprendre à définir et à conceptualiser (donc c'est tout aussi mystificateur que le programme de 1973 ou Fichant I et II). Et l'argument selon lequel « c'est évident » que le raisonnement doit servir la discussion critique, comme vous l'avez dit, est aussi peu recevable que ceux qui ont amené nos adversaires à refuser la partie « apprentissage de l'argumentation » du programme Renaut : nous avons toujours dit que ce qui était évident allait mieux en le disant explicitement, réfuté l'argument selon lequel « les professeurs savent bien ce qu'ils ont à faire ». Donc, si c'est évident, alors inscrivons la problématisation dans la partie « apprentissage du raisonnement ».

4. Mais je crains que notre désaccord soit plus profond, car à un moment on a vu surgir dans la discussion au colloque l'argument d'autorité (!!!) : dans aucun des manuels de « critical thinking » la compétence de la problématisation ne se trouve décrite, ni ne fait l'objet d'exercices. Et c'est exact, si j'en juge par ce que j'ai vu (rapidement) dans Blackburn et Fisher. Mais justement, c'est cela qui me pose problème : au nom de quoi devons-nous nous aligner sur cette autorité ? Est-ce aussi cette autorité qui commande la formulation des problèmes qui constituent le programme ? En prescrira-t-elle aussi le mode de traitement ? En

quoi cette conception de la philosophie et de son enseignement est-elle la nôtre, ou devrait-elle être la nôtre ? Ce n'est pas la mienne, et je pense que la diversité des positions dans l'Acireph comporte d'autres conceptions encore (ne serait ce que celle de Tozzi, auquel vous avez concédé « les règles de la discussion philosophique », mais sans dire ce que vous mettiez là dessous).

Donc, il s'agit bien d'un désaccord de fond.

Nicole Grataloup

Lectures

39 petites histoires philosophiques d'une redoutable simplicité

de Roberto Casati et Achille Varzi, Albin Michel, 2005

Quelles lectures conseiller au profane désireux de découvrir la philosophie, si l'on ne goûte pas les cours d'histoire des idées lourdement déguisés en quête initiatique de Sophie ? Que recommander au jeune adolescent impatient d'entrer en terminale, à l'adulte nostalgique de ce qu'il a oublié ou curieux de ce qu'il n'a jamais appris ? Ceux que cette question embarrassait jusqu'ici et qui savent qu'offrir le *Discours de la Méthode* ou les *Fondements de la métaphysique des mœurs* en cadeau d'anniversaire est parfois mal pris, peuvent maintenant compter sur les *39 petites histoires philosophiques* d'une redoutable simplicité de Casati et Varzi¹. Comme le disent les auteurs, « la philosophie naît souvent de tensions conceptuelles, ou de la difficulté à appliquer à des situations nouvelles ou étranges les concepts que nous savons manier dans quantité de situations normales. Il faut savoir sonder l'élasticité de la trame des concepts, mais pour ce faire il faut parfois inventer des scénarios fantastiques dans lesquels ces concepts sont portés à l'extrême. » Rien de tel, autrement dit, qu'une bonne petite parabole pour tester nos intuitions, et, accessoirement, pour faire entrer en douceur un lecteur un peu curieux dans un problème philosophique. Casati et Varzi² ont donc imaginé, le plus souvent sous forme de dialogue ou d'échange épistolaire teintés d'humour et de goût pour l'absurde,

¹ Dans un autre registre, ils peuvent aussi recommander aux non-initiés les excellents *Qu'est-ce que tout cela veut dire ? Une très brève introduction à la philosophie*, de Thomas Nagel, et *Penser. Une irrésistible introduction à la philosophie*, de Simon Blackburn, respectivement aux éditions de L'Éclat et chez Flammarion.

² Achille Varzi enseigne à l'université de Columbia, Roberto Casati est directeur de recherche au CNRS et a également publié en français *La découverte de l'ombre* en 2002 (éd. Albin Michel) et *La Philosophie du son* avec Jérôme Dokic en 1994 (éd. Jacqueline Chambon). Les deux auteurs, intéressés par les objets étranges, ont également publié ensemble un ouvrage non traduit traitant de l'ontologie des « trous et autres surfaces », *Holes and other superficialities*, MIT Press, 1994.

de courtes histoires inspirées d'énigmes ou paradoxes philosophiques, mettant en scène les personnages les plus divers, pour donner en quelques pages de la chair à des questions abstraites, comme celle de la relation temps-espace, de l'identité personnelle ou de la tension métaphysique entre l'Un et le Multiple.

Ainsi croise-t-on, au fil des chapitres, les promoteurs de la construction d'une machine à voyager dans le temps plaidant leur cause auprès d'une quelconque commission d'examen et se voyant démontrer la vanité de leur projet ; la dame angoissée par les voyages en avion qui prend un somnifère annulant la conscience sans modifier aucune des autres facultés du corps et de l'esprit ; les deux jeunes gens discutant pour savoir comment ils peuvent être sûrs que ce que l'un appelle goût de fraise ne serait pas pour l'autre un goût de pistache ; l'agent de voyages tentant de vendre un livre d'images évitant aux touristes d'avoir à parler les langues étrangères ; le président des amibes discutant la pertinence de l'application du principe de raison suffisante dans les questions d'état civil de ses concitoyens ; ou même les 44 paragraphes de « L'autoréférence s'explique d'elle-même » discutant entre eux du rapport entre ce qu'ils sont et ce qu'ils disent... ainsi que, traversant à l'improviste certaines de ces courtes paraboles, un mystérieux Furet métaphysicien et logicien qui semble incarner la permanence et l'impertinence de l'esprit philosophique.

Un tel ouvrage confirme en fait ce que chacun sait plus ou moins d'instinct : qu'un peu d'humour, un récit concis et efficace valent parfois mieux, pour initier des non spécialistes à des questions difficiles, que l'exposition abstraite et la démonstration seules, et qu'il faut souvent s'adresser aux émotions et à l'imagination en même temps qu'à l'intelligence pour enseigner. On peut d'ailleurs parier que cette manière de présenter les perplexités philosophiques trouverait des lecteurs dans les CDI des lycées.

Renaud Dogat

Au courrier

« Cacophonie » méthodologique

La consigne pour le troisième sujet du baccalauréat (le sujet-texte) a été modifiée pour la session 2002¹. Par ce changement, l'Inspection Générale de philosophie entendait clarifier les attendus de l'épreuve. Dans son courriel, notre collègue Jean-Marc LECAT revient sur ce problème et constate avec inquiétude que les divergences d'interprétation subsistent² ; les commissions dites « d'entente » et « d'harmonisation » - par antiphrase ? - suffisent d'ailleurs à en convaincre. Il faut dire que le changement de la consigne n'a jamais fait l'objet d'une explication officielle comme si l'Inspection elle-même était divisée sur la nature de cette épreuve. A moins que ce flou artistique ne soit la garantie de l'inoxydable « liberté-du-professeur ». Le risque d'arbitraire dans l'évaluation est alors loin d'être négligeable, risque encouru, il est vrai, ... par les seuls élèves.

*

* *

Chers Collègues,

Je souhaiterais attirer votre attention sur un problème qui me paraît particulièrement préoccupant à quelques semaines de l'épreuve de Philosophie du Baccalauréat.

Il me semble que nous, professeurs de Philosophie, sommes moins que jamais d'accord sur la définition même de l'épreuve de Philosophie au Baccalauréat dite du "3° sujet".

Pour vous en convaincre, je joins à mon présent E-mail copies des multiples et (très) diverses interprétations de la nature de cette épreuve publiées sur le Net ou dans les éditions du commerce par des enseignants titulaires.

Une si grande discordance dans les interprétations atteste nettement l'ambiguïté de la consigne officielle du « sujet-texte », et me fait craindre de possibles injustices lors de la correction des copies de Bac, certains collègues

¹ La formule « *Dégagez l'intérêt philosophique de ce texte en procédant à son étude ordonnée* » a été remplacée à partir de la session 2002 par celle-ci : « *Expliquer le texte suivant* » et le dit texte lui-même suivi de la mention « *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 question.* ».

² Même si certaines de ses références sont antérieures au changement du libellé, le problème, nous le savons, demeure bel et bien.

admettant ce que d'autres refusent (et je sais par ma longue expérience que c'est là bien plus qu'une simple hypothèse d'"école").

Pour finir, permettez moi d'ajouter à la confusion générale mon propre avis sur ce sujet. Cet élément de consigne : « et éventuellement du traitement du problème du texte »¹ semble (?) autoriser les élèves à expliquer un texte sans réagir à ses affirmations, sans dire ce qu'ils en pensent. Or je me demande s'il peut y avoir un sens à poser un problème en se dispensant d'avance d'en chercher (ou d'en discuter) une solution, et si, ainsi conçu, l'exercice même de l'explication de texte ne ressemble pas à une sorte de vain jeu intellectuel.

Ci-joint un fragment de mon enquête sur la « cacophonie » méthodologique :

A. La 2° partie critique est-elle facultative ou obligatoire ?

1^{ère} interprétation : une 2^{ème} partie critique est possible (facultative) :

- « La seconde partie peut être une discussion des idées du texte, mais sans prétention » (Annabac - Philo) (Hatier) (page 18).

2^{ème} interprétation : une 2^{ème} partie critique (non strictement explicative) est obligatoire :

- « Un texte philosophique suscite nécessairement une réflexion » (Recueil Philo) (Nathan 2003) (p. 271).

- « Il faut repenser le texte de manière critique » (« L'Agora », Revue internationale de didactique de la Philosophie).

- « Il faut faire apparaître les difficultés qui subsistent et que le texte ne semble pas surmonter. Il faut se demander si on ne peut pas lui opposer une autre problématique qui rende mieux compte de la question initiale » (Organibac, Philosophie) (Magnard 1983, page 217).

- « La 2° partie réflexive est obligatoire au Baccalauréat » (« Les méthodes en Philosophie », Jacqueline Russ, Cursus, A-Colin, 1992, page 155).

- « Un commentaire doit comprendre une partie réflexive (critique ou intérêt philosophique). L'attitude de soumission respectueuse au texte interdit la critique et dissimule mal une absence de pensée » (« Exercices philosophiques », B. Sève, Hachette Université, 1979, page 136).

- « En un deuxième temps, il s'agit de prendre un certain recul » (L'épreuve de Philosophie, Roëls, Vuibert, 1980, page 13).

¹ NDLR : ce n'est pas la formulation figurant dans la note de service, y aurait-il des fluctuations dans le libellé des épreuves ?

B. Interprétations de la consigne officielle :
« rendre compte du problème dont il est question dans le texte » :

Interprétations énigmatiques :

- « Il faudra, dans un 2° temps, mettre en perspective (sic) le problème du texte » (Annales du Bac, Vuibert).
- « On pourra intégrer éventuellement la mise en perspective fournie par les concurrents imaginaires (sic) » (« L'Agora », Revue internationale de didactique de la Philosophie).
- « Montrer l'intérêt de la démonstration du penseur » (« Sur la méthode en Philosophie », Conseils pour l'explication de texte, (site : Phidalgo)
- « Le cas échéant, vous donnerez votre point de vue (sic) à propos d'une (sic) question que suggère le texte » (Recueil Philosophie, Terminale, Hatier 2004, page 467).
- « On montrera dans une deuxième partie la qualité (sic) de la solution apportée par l'auteur à ce problème philosophique » (« 50 modèles de commentaire philosophique », Arthaz, Marabout, 1996, page 14).
- « On doit critiquer le texte [...] cela ne signifie pas le démolir, mais tenter de dépasser ses contradictions en les intégrant dans un point de vue synthétique et global (sic !) » (« Les méthodes en Philosophie », Jacqueline Russ, Cursus, A-Colin, 1992, page 156).

Interprétation de la deuxième partie comme « relecture critique » :

- « Il faut se demander si le présumé du texte est recevable, si la notion ou la thèse centrales ne sont pas ambiguës » (Recueil Philosophie Terminale, Delagrave 2003, page 271).
- « La deuxième partie consiste à présenter une critique possible du texte » (« Les méthodes en Philosophie », Jacqueline Russ, Cursus, A-Colin, 1992, page 155).
- « Il s'agit de rédiger en quelque sorte (sic) une dissertation sur le texte » (L'épreuve de Philosophie, Roëls, Vuibert, 1980, page 13).

Interprétation du commentaire comme « dissertation » sur le problème central du texte :

- « En philosophie, il n'y a qu'un exercice : la dissertation... L'explication de texte doit être suivie d'une dissertation » (« Bonnes copies du Bac, Philosophie », Profil Formation, Hatier, Tome 1, page 139 et tome 2, page 155).
- « Répondre soi-même au problème posé par le texte » (Philo, ouverture pratique, BelinBac, Belin 2004, page 168).

- « Le texte n'a pas à être étudié pour lui-même, mais en vue d'énoncer son problème philosophique qu'il faut maintenant traiter » (Flash Bac, L'épreuve écrite de Philosophie, Morfaux, A-Colin, 1982).

Interprétation de la deuxième partie comme commentaire « historiciste » (érudit) :

- « Il faut montrer que le texte propose une notion nouvelle féconde pour les auteurs postérieurs, ou qu'il propose une notion originale par rapport aux grands auteurs antérieurs ou contemporains, ou montrer qu'il propose une notion centrale dans son propre système philosophique » (Corrigés de Bac, Nathan, 2004).

- Mêmes consignes dans Philo-initiations et méthodes, Durozoi, Hatier, page 148.

- Et dans : La Philo au Lycée, Nathan, 1985, page 226.

- « On pourra mettre le texte en perspective avec ses concurrents » (« L'Agora », Revue internationale de didactique de la Philosophie).

- « Il faudra montrer l'originalité du texte » (Philo, ouverture pratique, BelinBac, Belin 2004, page 167).

- « Il faudra confronter la réponse du texte avec celles d'autres auteurs » (Philo Terminale, Hatier 2004, page 467).

- « Il faudra mesurer les écarts du texte avec d'autres perspectives » (« Les méthodes en Philosophie », Jacqueline Russ, Cursus, A-Colin, 1992) (page 155).

Interprétation de la deuxième partie comme recherche de prolongement(s) :

- « Il faut prolonger le texte pour le compléter ou l'étayer » (site : Philo-Démarches, 2004).

Interprétation de la 2^o partie comme « évaluation » de la thèse du texte par ses effets :

- « Il faut rechercher l'enjeu du texte, c'est à dire ce qu'il nous fait gagner ou perdre en théorie ou en pratique » (site : Philia-Démarches, 2004).

- « Se demander quelles sont les conséquences de la thèse du texte » (Recueil Philo, Nathan 2003, page 271)

- Même formule dans : Recueil Philo Terminales, Nathan 2004,

etc.

Jean-Marc LECAT,
Lycée Dominique-Villars, Gap