

## Discuter en terminale

**Michel Vignard**, Professeur de philosophie au lycée G. Berger de Lille (Nord)

On peut se demander si la question de la discussion est d'actualité en philosophie<sup>1</sup>. Au regard de la forme orale du dialogue, dont le socratisme nous a légué la tradition, ou de la forme médiévale de la disputatio, la discussion apparaît, pour reprendre la distinction du sociologue Louis Pinto, comme un "concept bas": expression de la doxa, confrontation de points de vue sans conclusion, bavardages de café du commerce ou de café-philo. En un mot, du temps perdu dans une éducation philosophique déjà fort restreinte.

Mais c'est moins en comparaison avec les formes de l'oralité que la discussion est dévaluée, qu'en fonction du modèle écrit qui régule globalement la philosophie. Dans l'enseignement philosophique, l'oral n'a pas d'autonomie. Le cours, quelle que soit la part qu'il accorde au dialogue ou à l'improvisation, est l'expression d'une parole magistrale, démarquage de l'écrit (ou des écrits) sur le(s) quel(s) s'appuie explicitement ou implicitement le professeur<sup>2</sup>.

Pourtant l'expérience quotidienne de la classe de terminale souligne les insuffisances du modèle magistral face à un public dont les droits se manifestent de plus en plus par le partage de la parole. Sans remettre en cause la légitimité du discours du professeur qui incarne, par fonction, une tradition vivante à laquelle il doit ouvrir son public, force est de constater que sa rationalité sollicite à chaque instant des moyens (arguments, preuves, autorité des textes) qui supposent eux-mêmes des dispositions intellectuelles et culturelles pour être reconnus comme tels. Tout discours, pour être perçu et reçu, exige un accord entre les différents interlocuteurs, car le sens et la valeur d'un arbitrage supposent que l'arbitre soit préalablement et également reconnu par les deux adversaires pour que, le moment voulu, sa décision s'impose à tous malgré le préjudice qu'elle peut - momentanément - représenter pour les uns ou les autres. Dès lors, peut-on faire comme si les élèves n'avaient ni existence concrète ni manières d'être et de communiquer propres? Sauf à considérer qu'une rupture magique aurait lieu au seuil de la classe de philosophie et que le public s'y présenterait dans une posture idéale d'ouverture et d'apprentissage, ce qui revient à postuler sous la forme d'un certain habitus social et culturel ce qu'il s'agit justement de produire dans le rapport pédagogique.

### UN EXEMPLE

Il s'agit de ce comportement typique qu'on appelle la "frime". Le rapport que le professeur de philosophie entretient avec le langage appelle volontiers chez les élèves des "répliques" où se mêlent mauvaise foi et exagération, art de l'artifice et de la manipulation des signes du corps et de la pensée. Dans la frime, la communication passe du propos à l'à-propos: l'humour, la légèreté, l'embrouille et la tchatche s'opposent trait pour trait au questionnement, à l'examen critique, à l'analyse et au souci de clarté. Le professeur incrédule qui

s'appuie sur des normes éthiques, logiques et rhétoriques de la tradition philosophique expérimente douloureusement l'efficacité de tels procédés qui constituent pour lui un obstacle pédagogique inattendu. Ils le conduisent en effet sur le terrain d'une éristique qui, quels qu'en soient les résultats, s'aperçoit sa légitimité. Il sort par la rupture autoritaire du dialogue (forme de l'aveu d'impuissance) ou par l'emprunt des armes de ses interlocuteurs (autrement dit la reconnaissance de la supériorité de leurs moyens sur les siens).

La "solution" qui préconise la limitation des interventions des élèves revient le plus souvent à enfermer le professeur dans son discours, c'est-à-dire à renoncer à toute ambition pour ses élèves qui, à quelques exceptions près, abandonnent à leur tour le maître à son solipsisme. Selon le public auquel il s'adresse le pire est même à craindre d'un pareil déni.

L'hypothèse que je défendrai est la suivante: c'est seulement en faisant participer les élèves aux conditions de l'accord que la philosophie exige d'eux qu'on peut les faire participer à la logique du discours du professeur, jusques et y compris dans la formulation des désaccords possibles entre les interlocuteurs. Autrement dit, les modalités de l'accord et du désaccord ne doivent plus être considérées comme acquises au seuil de la classe de terminale mais doivent être construites (ou du moins éprouvées) pour sous-tendre l'échange propre à un enseignement, philosophique de surcroît.

En instaurant la discussion entre les élèves, en lui donnant dignité et régulation, on neutralise l'emprise des formes individuelles d'influence et de persuasion qui régissent, en dehors de la classe, les relations des élèves. Loin de "trivialiser" l'espace scolaire, la discussion fait de la classe le lieu d'une épreuve et d'un apprentissage en redistribuant les positions de chacun, par delà les clivages entre garçons et filles, "tchatcheurs" et timides, par delà même les différences culturelles qui doivent mettre à l'épreuve du dialogue et de la réflexion les formes de leur universalité. Les élèves peuvent alors découvrir en acte, les uns vis-à-vis des autres, les moyens du discours et les effets de la parole.

## EN PRATIQUE

J'ai partiellement tenté l'expérience dans une terminale S. Il s'agissait de pousser les élèves à construire, par groupes de cinq ou six, les normes de leur discours, en répondant à la question des conditions sous lesquelles un accord était possible entre eux. Ainsi le silence est-il d'autant mieux apparu comme condition matérielle de l'échange qu'il n'était plus seulement exigé par le discours savant ni sous la seule autorité institutionnelle du professeur mais qu'il symbolisait le respect due à toute parole. La nature et le poids particulier des arguments se sont dégagés lorsque a surgi, dans sa brutalité, l'argument *ad hominem*, et que les élèves ont pu mesurer les effets de la mise en cause personnelle. Ils ont pris conscience, et pas seulement sous une forme scolaire, des ambiguïtés de l'exemple à travers la critique spontanée qu'ils en font eux-mêmes et qui a pu être reprise ultérieurement sous la forme d'une typologie. Enfin, l'administration de la preuve s'est élaborée à

travers les dissensus et les consensus du groupe, et la possibilité de réfléchir chaque fois aux conditions de l'accord consenti et aux récurrences sur lesquelles repose tout accord<sup>3</sup>.

Peut-être un tel bénéfice paraîtra-t-il modeste à ceux chez lesquels les habitus de l'échange intellectuel sont déjà bien ancrés et qui en ont "naturalisé" les normes. Lorsque le public auquel on s'adresse ne connaît pas clairement les limites réciproques de la raison et de la force, de la logique et de la rhétorique, qu'il confond efficacité et vérité, le professeur ne peut rien espérer former de leur esprit sans une épreuve adéquate.

Il s'agit là d'un exemple de ce que peut un enseignement philosophique qui prend en charge les outils de sa propre popularisation. Pour cela, il conviendrait de dédoubler une fraction de l'horaire de chaque série, sur le modèle de ce qui se passe dans les séries technologiques, certes pas pour faire en effectif réduit ce que l'on fait en classe entière, mais pour développer un oral spécifique des élèves en généralisant la forme de la discussion et en construisant les passerelles qui conduisent de l'expression orale à l'écrit. Car le diagnostic qui vaut pour l'oral vaut mutatis mutandis pour l'écrit. Là aussi il faut cesser de postuler les conditions de la maîtrise dissertative pour s'attacher à les produire concrètement sous la forme des implications et des interactions intellectuelles indispensables à une formation réelle des élèves<sup>4</sup>.

---

(1) Notons toutefois quelques exceptions dont celle de la revue *Pratiques de la philosophie*. Cf. C. Fouilloud, M.-L. Segal, D. Faraut, *Le colloque des philosophes*, n° 2; J. Gilbert, *Faire de la radio en cours de philosophie* et C. Billard, *Le procès de Galilée*, n° 3; M. Tozzi, *La discussion philosophique*, n° 5. Ce dernier a développé sa réflexion dans un ouvrage qu'il a dirigé, *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Languedoc-Roussillon, 1999. Notons enfin l'initiative audacieuse de Philippe Meirieu, qui a ouvert à l'INRP une réflexion institutionnelle sur les "Pratiques de l'enseignement philosophique" dont un séminaire a été consacré, en 1999, et pendant deux ans, à la discussion philosophique.

(2) Les Instructions de 1925, qui accordaient déjà une place à la discussion, inversent significativement le problème en présentant celle-ci comme "une sorte de dissertation orale"!

(3) Pour plus de détails, cf. le compte rendu d'expérience publié sous le titre : *Comment se mettre d'accord quand on n'est pas d'accord*, Actes du colloque de l'Acireph. A paraître, *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenir*.

(4) Sur ce dernier point, cf. N. Grataloup, "Quand l'oral prépare l'écrit", *Pratiques de la philosophie*, n°7.