La visée d'une certaine éloquence, une médiation propice à l'apprentissage de la philosophie en classe de terminale ?

The Aim of a Certain Eloquence, a Mediation Favorable to the Learning of Philosophy in 12th Grade?

Anne-Claire Husser

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/4420>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.4420

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-326-7

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Anne-Claire Husser, « La visée d'une certaine éloquence, une médiation propice à l'apprentissage de la philosophie en classe de terminale ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 99 | 2021, mis en ligne le 08 décembre 2021, consulté le 11 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/4420> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4420>

Ce document a été généré automatiquement le 11 décembre 2021.

© Recherches & Travaux

La visée d'une certaine éloquence, une médiation propice à l'apprentissage de la philosophie en classe de terminale ?

*The Aim of a Certain Eloquence, a Mediation Favorable to the Learning of
Philosophy in 12th Grade?*

Anne-Claire Husser

- 1 L'apprentissage de la pensée philosophique en classe de terminale peut-il, et à quelles conditions, s'articuler à celui du discours éloquent qui fait aujourd'hui l'objet d'un regain d'intérêt en particulier dans l'enseignement des lettres ? Pour actuelle que soit une telle question avec la constitution du nouvel enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie » dans le cadre de la réforme du lycée, celle-ci n'en apparaît pas moins embarrassante dans la mesure où elle interroge le rapport foncièrement ambigu que la tradition philosophique scolaire entretient avec la rhétorique.
- 2 À première vue, la perspective d'une convergence entre l'apprentissage de l'éloquence et celui du philosophe paraît problématique en vertu du soupçon originel que le second nourrit à l'égard de l'art de persuader, soupçon cristallisé dans la figure du sophiste. Si les sophistes mis en scène par Platon constituent des adversaires sérieux pour Socrate, ils font aussi office de modèles repoussoirs à l'exercice de la parole philosophique orientée vers la quête dialogique de la vérité, plutôt que vers la production d'un discours efficace. Dans le même temps cependant, la philosophie ne saurait demeurer tout à fait étrangère à la rhétorique qu'elle rejoint sur le terrain de l'argumentation, laquelle constitue l'une des trois opérations constitutives du philosopher¹. Rappelons que jusqu'à la réforme du lycée de 1902, l'apprentissage de la rhétorique constituait une véritable propédeutique à l'enseignement de la philosophie² : les élèves apprenaient à composer des discours à la manière des grands auteurs en classe de rhétorique avant d'accéder à la classe de philosophie qui

couronnait les études secondaires classiques. Avec la disparition d'une telle propédeutique, les professeurs de philosophie reconnaissent volontiers de nos jours le caractère d'obstacle de l'incompétence rhétorique pour la pratique de la philosophie. Dans son *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, l'ACIREPH³ constatait ainsi en 2001 que « [...] les élèves, dans leur grande majorité, sont très loin de courir le risque d'un excès de rhétorique. Le problème est bien plutôt qu'ils manquent généralement des outils de la rhétorique la plus élémentaire, la plus nécessaire et la plus légitime pour élaborer et développer leur pensée⁴ ».

- 3 On peut estimer cependant qu'une telle reconnaissance d'un besoin de rhétorique pour l'enseignement de la philosophie n'implique qu'une articulation minimale, qui ne rend guère justice à la rhétorique. Cette rhétorique minimale demeure en outre bien en deçà du travail de l'éloquence proprement dite laquelle ne se réduit pas à la capacité de produire et lier entre eux des arguments de manière cohérente mais engage tout un art de la performance discursive, un souci d'efficacité et une visée esthétique. Associer une telle visée à l'enseignement de la philosophie ne va pas de soi car s'il est assurément des discours philosophiques éloquents, cette qualité, pour appréciée qu'elle soit chez les auteurs, les professeurs ou les élèves, n'est pas en tant que telle constitutive de l'argumentation philosophique. Celle-ci ne vise pas tant en effet (en tout cas pas prioritairement) à défendre des thèses qu'à examiner celles-ci à partir des problèmes qu'elles posent ou auxquels elles tentent de répondre. S'ensuit-il que la philosophie doive se méfier de l'éloquence à moins d'y perdre son âme ? C'est ce que nous examinerons dans le présent article en nous appuyant sur deux démarches développées dans les années 1990 par la section philosophie du Groupe français d'éducation nouvelle : le procès et le colloque des philosophes.

Bref retour sur les rapports de la philosophie et de la rhétorique en classe de terminale

- 4 En dépit de la voie ouverte par la *Rhétorique* d'Aristote d'une part, et d'autre part de la réhabilitation plus récente de l'œuvre des sophistes⁵, il faut bien reconnaître que l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, enseignement qui constitue pour la plupart des élèves une découverte et une initiation à la philosophie, fait largement fond sur une condamnation de la figure du sophiste comme *l'autre* du philosophe dont Socrate représente pour sa part l'incarnation originelle.
- 5 La distinction entre l'action de *persuader* et celle de *convaincre* constitue à cet égard un des lieux communs du cours de philosophie. Plus qu'un lieu commun, c'est d'ailleurs un objet d'enseignement figurant dans le programme à l'intérieur de la liste des « repères », ces distinctions conceptuelles transversales que les élèves doivent apprendre à manipuler au cours de l'année. Cette distinction entre persuader et convaincre vise à attirer l'attention de ces derniers sur la différence de nature existant entre deux processus d'adhésion de l'esprit à une proposition : d'un côté, une modalité plus ou moins inconsciente en tant qu'elle repose sur la mise en branle de causes psychologiques (d'ordre affectif ou mobilisant des schémas de pensée relevant de l'automatisme et du préjugé) ; de l'autre, une modalité d'adhésion qu'on pourrait qualifier de « lucide » au sens où l'assentiment résulte de l'identification d'une preuve valide et concluante ou à défaut de raisons mûrement examinées. Le *convaincre* vise

dans cette optique à susciter la seconde modalité d'adhésion, le *persuader* relevant pour sa part de la première⁶.

- 6 Il y a bien entendu dans cette manière d'isoler les deux processus une part d'abstraction dont personne n'est tout à fait dupe mais cette distinction permet généralement aux professeurs de mettre en évidence la dimension libre penseuse de l'activité philosophique comme mise en examen réflexif des présupposés et d'introduire le principe de suspension du jugement comme préalable à toute conviction bien pesée.
- 7 De cet effort pour faire percevoir aux élèves la finalité critique de la philosophie (dont la philosophie n'a certes pas le monopole), résulte une vision assez dépréciatrice de la rhétorique, laquelle apparaît alors avant tout comme un art de l'illusion et de la manipulation faisant l'économie de la validité des arguments. Serge Cospérec exprime ce soupçon de manière assez claire dans un article de 2011 de la revue *Diotime* : tout en défendant la nécessité de renforcer l'apprentissage de l'argumentation dans l'enseignement de la philosophie, il tient à rappeler qu'à la différence de l'« approche linguistique⁷ » (qu'il associe à la conception de l'argumentation à l'œuvre dans le cours de français), « [l]'oubli de la norme de vérité fait problème pour le philosophe » parce qu'« en philosophie, la perspective est toujours normative : la philosophie implique une réflexion critique sur la validité des arguments et de leur enchaînement, la nature des preuves ou des arguments⁸ ». Si l'exigence d'argumentation est bien centrale en philosophie, elle se situerait autrement dit plutôt du côté de la logique que de celui de la rhétorique. Les élèves rencontrent bien l'argumentation dans leur cursus scolaire avant la classe de terminale, concède Serge Cospérec, mais celle-ci n'est abordée, en cours de français que « sous un angle technique (les procédés argumentatifs) et pragmatique (leur efficacité en fonction de l'auditoire)⁹ ». Or la prise en compte du destinataire, qui est essentielle dans la perspective rhétorique, s'oppose à la visée universelle de l'argumentation philosophique, n'en déplaise à Perelman (« un auditoire universel reste un auditoire » constate Cospérec).
- 8 Sans nier l'utilité de la logique pour la philosophie, peut-on pour autant affirmer que celle-ci n'ait rien à voir avec la rhétorique ? Sans doute faut-il, pour envisager une réponse négative à cette question, se donner une définition moins restrictive de la rhétorique que celle mobilisée dans l'extrait cité qui tend à couper celle-ci de son *ethos*. Cospérec identifie en revanche un aspect de l'argumentation philosophique qui nous semble bien plus décisif pour distinguer celle-ci d'autres formes d'argumentation, à savoir la subordination de la « fonction argumentative » à la « fonction problématisante¹⁰ ».
- 9 Le philosopher ne s'épuise pas, autrement dit, dans la défense ou la réfutation de thèses mais suppose la capacité à articuler celles-ci à un questionnement qui intègre comme donnée fondamentale la pluralité des positions raisonnablement soutenables. Cette exigence permet d'éclairer les enjeux et les formes spécifiques de la culture de l'éloquence lorsque celle-ci parvient à se faire une place dans l'enseignement philosophique.

Des pratiques pédagogiques faisant une certaine place à la culture de l'éloquence dans le cadre du cours de philosophie

- 10 Sans prétendre faire le tour des possibles ou de l'existant en la matière, nous étudierons à titre d'exemple deux dispositifs développés dans les années 1990 au sein du Groupe français pour l'éducation nouvelle (GFEN) et qui ont connu un certain succès auprès des professeurs sans que l'on puisse pour autant parler d'une généralisation de leur usage : le procès et le colloque des philosophes. Ces démarches relèvent toutes deux d'une pédagogie de l'oral en même temps qu'elles traduisent un effort pour réformer l'enseignement de la philosophie et le rendre accessible à tous. Elles prennent en particulier acte du rapport problématique de nombreux élèves vis-à-vis de l'écrit ainsi que de leur difficulté à percevoir les enjeux d'un texte philosophique et à produire eux-mêmes un cheminement de pensée ordonné et argumenté. Elles poursuivent à la fois une visée d'enrôlement des élèves dans l'activité philosophique, une visée de médiation vers les exercices canoniques de la dissertation et de l'explication de textes et une visée d'appropriation de corpus relevant de la tradition philosophique.

Le colloque des philosophes

On trouve une première présentation de cette démarche dans le deuxième numéro de la revue *Pratiques de la philosophie*, organe du secteur philosophie du GFEN, sous la plume de Colette Fouilloud, Marie-Laure Segal et Daniel Faraud¹¹. Le dispositif sera par la suite développé et enrichi par des retours d'expérience et des variantes possibles. En 2006, il a d'ailleurs fait l'objet d'un supplément au manuel des éditions Bréal pour les séries technologiques¹².

- 11 Il s'agit de mettre en scène une discussion entre plusieurs auteurs autour d'une question donnée. Chaque auteur est représenté par un texte remis à un groupe d'élèves qui doit l'étudier afin de préparer une intervention pour le colloque. Un orateur désigné au sein de chaque groupe aura à charge de défendre la position de l'auteur étudié par son équipe en restituant fidèlement son argumentation mais en anticipant également de possibles objections ou demandes d'éclaircissement, en recherchant des exemples à l'appui de la thèse défendue. Il ne s'agit donc pas seulement d'un exercice de restitution mais d'une appropriation requérant une part d'invention à partir de la trame fournie par le texte et éventuellement une connaissance plus large de la pensée de l'auteur.
- 12 L'échange oral dure généralement une heure et est suivi d'une reprise réflexive qui peut prendre une pluralité de formes : bilan oral visant à analyser les temps forts de l'échange et les acquis pour la réflexion, prolongement écrit demandé aux élèves ou encore dissertation.

Le procès¹³

- 13 Le second dispositif s'inscrit, comme son nom l'indique, dans le registre judiciaire. Il vise, à l'occasion du jugement d'une action singulière, à traiter une question d'ordre plus général et/ou à permettre aux élèves de s'approprier un concept ou un moment de l'histoire de la philosophie. Le procès d'Antigone invite ainsi les élèves à se demander s'il est légitime de désobéir à la loi positive et au nom de quoi ; celui de Socrate¹⁴

questionne le sens d'un engagement existentiel au nom de convictions éthiques et politiques ; celui de Galilée explore de manière concrète et documentée le concept de rupture épistémologique¹⁵. Les élèves doivent se préparer à assumer un rôle dans le procès, que ce soit du côté de l'accusation, de la défense ou qu'il s'agisse d'incarner des jurés ou des observateurs.

- 14 Pour se préparer, les élèves disposent d'un matériau plus ou moins important selon le sujet traité. Assez resserré dans l'exemple du procès d'Antigone proposé par Nicole Grataloup où il consiste en deux extraits de la pièce de Sophocle¹⁶, il s'avère beaucoup plus conséquent dans celui du procès de Galilée tel que le présente Claude Billard, l'objectif étant dans ce cas d'amener les élèves à prendre conscience que la révolution copernicienne recouvre un processus plus vaste et plus long que le seul moment Galilée-Copernic, ce qui implique la convocation d'autres figures clefs comme Nicolas de Cues ou Giordano Bruno, quoique ceux-ci ne fussent plus de ce monde en 1633. L'enjeu n'est pas de conduire une reconstitution historique du procès de Galilée mais de saisir analytiquement les enjeux d'un moment de l'histoire des sciences. L'exposé du réquisitoire, des plaidoiries et des témoignages est suivi par une phase de délibération, parfois différée, conduisant à l'énoncé du verdict et à l'exposé par les observateurs de leur analyse du procès.
- 15 Revenons à présent à la place de l'éloquence dans ces deux dispositifs.

Une exploitation du ressort rhétorique de la parole plutôt qu'une formation à l'éloquence

- 16 Dans le cas du procès comme dans celui du colloque, les élèves doivent produire un discours argumenté en s'appuyant sur une trame qui leur est préalablement fournie mais l'éloquence n'est pas en tant que telle désignée comme un critère de réussite explicite. Aucune ressource spécifique n'est d'ailleurs fournie aux élèves pour travailler dans ce sens. C'est la situation de travail, à savoir la mise en scène d'une confrontation évoquant la joute oratoire, qui génère, de manière implicite pour les élèves, l'exigence de faire preuve d'éloquence. Cet horizon est inhérent à la représentation du genre judiciaire mais l'invitation à « défendre » la position du philosophe qu'on représente la suscite également en dramatisant la situation du colloque par rapport à sa pratique universitaire de référence. Autrement dit, sans se donner l'éloquence comme objectif de formation, le procès et le colloque des philosophes mettent les élèves en situation de chercher à produire une parole efficace et non pas seulement à rendre raison de leur lecture et à la mettre au service du traitement d'un sujet donné. C'est cette tension vers la parole efficace que les professeurs identifient lorsqu'ils indiquent dans leurs comptes rendus que les élèves « se prennent au jeu », c'est-à-dire qu'ils se mettent eux-mêmes dans une position d'acteurs, qu'ils cherchent à être crédibles et à emporter l'adhésion de leur auditoire.
- 17 Au moment de dresser le bilan de l'activité menée en classe, les professeurs identifient ainsi comme indices de sa réussite des performances d'élèves qui comportent indéniablement une dimension rhétorique : le fait que certains soient parvenus à « développer une vérité du personnage ou du raisonnement », ou encore qu'ils aient fait preuve d'inventivité argumentative dans le « feu de l'action¹⁷ ». L'horizon de l'éloquence apparaît dans ces conditions comme un moyen de pression, un levier

mobilisant le travail sur les textes et la recherche argumentative au service d'une performance discursive. Mais dans le même temps, les professeurs ont à cœur de ne pas se laisser déborder par cette dimension rhétorique à l'œuvre dans l'exercice. Dans une variante du colloque organisée par une formatrice lors d'un stage du GFEN en 2007¹⁸, Lila Echard regrette ainsi que « l'échange entre les philosophes ait laissé place à une joute rhétorique dans laquelle les participants-professeurs se complaisaient ». « C'était, écrit-elle, devenu un jeu et non l'objet d'un réel débat sur la démocratie¹⁹. »

- 18 Une crainte souvent formulée à cet égard est celle de la perte de la dimension dialogique au profit d'une confrontation rigidifiant les positions au risque de la caricature, avec pour effet désastreux de donner aux élèves une vision de la philosophie comme « lieu où s'affrontent deux ou trois philosophes de manière très tranchée²⁰ ». Il s'agit donc de circonscrire le jeu oratoire pour renforcer la philosophicité de la démarche, enjeu du temps de reprise réflexive qui clôt l'activité et vise à « réintégrer le moment rhétorique dans un moment analytique ». Ce moment réflexif, où « on reprend la main » comme l'écrit Nicole Grataloup²¹, est celui où on va reconstruire le problème philosophique sur la base de la confrontation des positions exprimées. C'est aussi le moment où l'on revient sur la production d'argumentaires cohérents avec les textes distribués comme cadre de référence. Cela peut éventuellement passer par le visionnage de certains passages de l'échange (lorsqu'il a été filmé) pour « repérer les moments d'inventivité fidèles à l'esprit du texte ainsi que les moments de flottement coïncidant souvent avec un défaut de compréhension ou du maîtrise de l'argumentation²². »
- 19 Si les professeurs reconnaissent bien la présence d'une composante rhétorique dans l'argumentation philosophique, comme l'inventivité argumentative ou l'art de l'exemple, ils s'intéressent assez peu en revanche à la nature de la contribution spécifique que peut apporter le plaisir rhétorique à l'apprentissage de la philosophie, probablement parce que celui-ci leur apparaît d'abord comme un levier motivationnel pour l'apprentissage du philosophe. On peut toutefois se demander si le plaisir pris à la production d'une parole efficace ne constitue qu'un adjuvant extrinsèque à l'enseignement philosophique. Ne fournit-il pas plutôt l'indice d'une intrication étroite, substantielle, de la rhétorique et de la philosophie ?

Enseigner la philosophie comme un art du discours

- 20 Au-delà de l'invitation à s'approprier les textes et à les faire dialoguer au service d'un questionnement partagé, la mobilisation du ressort rhétorique à l'œuvre dans le procès et le colloque des philosophes conduit les élèves à expérimenter une approche artisanale de la philosophie en mettant au jour sa dépendance à l'égard de savoir-faire discursifs et en les amenant à éprouver l'impact de ces derniers. Souci de la composition, progressivité, stratégie argumentative, recherche du mot juste ou de la formule percutante, art de l'exemple sont autant de gestes techniques indispensables à la production d'argumentations efficaces, et ils ne sont assurément pas étrangers à notre appréciation des textes philosophiques, ni au cheminement de la pensée.
- 21 On conviendra que la technicité philosophique n'est pas seulement de nature rhétorique, ou peut-être devrait-on plutôt dire qu'elle relève d'un genre spécifique d'art rhétorique tourné vers la conceptualisation et la problématisation. Lorsqu'il ne s'agit pas à proprement parler d'argumenter pour défendre une thèse ou la discuter,

mais d'élaborer un concept ou un problème, la philosophie n'est en effet jamais dissociable d'un art du discours, l'efficacité des opérations de la pensée demeurant tributaire des ressources de la parole. En ce sens, il n'est pas accessoire que les élèves soient mis dans des situations où ils éprouvent le désir de produire une parole efficace et il est précieux qu'ils y prennent du plaisir, plaisir qui s'apparente à la satisfaction de l'artisan face au beau travail²³. À charge aux professeurs de les aider à cerner les contours d'un beau travail philosophique et de les accompagner dans l'identification des règles de sa production.

- 22 Plutôt que de cultiver l'antagonisme de la philosophie et de la rhétorique, il s'agirait donc d'explicitier les caractéristiques d'une rhétorique philosophique et de penser les liens que celle-ci entretient avec les autres formes de rhétoriques sans préjuger de leur étanchéité les unes par rapport aux autres.
- 23 Une telle exploration pédagogique suppose qu'on prenne quelque distance avec la représentation usuelle de la discipline philosophique qui tend bien souvent à identifier la rationalité avec le seul exercice de la rigueur démonstrative. Sans nier l'affinité de la philosophie avec la logique, ce changement de perspective conduit à réinscrire cette dernière dans une raison plus vaste, une raison stratifiée, pour reprendre les termes d'Emmanuelle Danblon dans *L'Homme rhétorique*²⁴. Il s'agit en somme de reconnaître que la raison critique si chère aux modernes n'est pas le tout de la raison mais qu'elle se trouve en permanence travaillée par des couches plus archaïques de rationalité où se mêlent nos affects et notre besoin de donner du sens au monde, de s'en donner une figuration, pour en affronter la complexité. L'enjeu de ce rapprochement entre philosophie et rhétorique n'est pas de récuser l'exigence de méthode ou de nier les spécificités de la critique par rapport à d'autres formes de la rationalité, mais de prendre au sérieux l'impossibilité d'un cloisonnement total de ses différentes strates en envisageant que la contamination de la discursivité philosophique par une discursivité empreinte d'affects et de mythes ne soit pas seulement et pas toujours une source de défaillances mais aussi potentiellement une ressource pour la pensée.
- 24 À cet égard, un des aspects tout à fait piquants du dispositif du procès de Galilée mis en place par Claude Billard et repris par Geneviève Guilpain²⁵ est qu'il donne à voir aux participants que l'argumentaire de Galilée en faveur de l'héliocentrisme et de la mobilité de la Terre n'est pas totalement probant du point de vue logique et expérimental, Galilée étant amené à mobiliser des techniques de persuasion à l'appui de sa thèse²⁶. Venant d'une figure aussi emblématique du tournant moderne, ce recours à la persuasion constitue un argument de poids en faveur du caractère mélangé de la raison, et du fait que celle-ci ne se déploie pas sur un mode strictement logique mais mobilise des ressources plus diverses dont la rhétorique a le mérite de faire cas.

*

- 25 Parce qu'elle fait fond sur la sédimentation de la raison dont elle exploite les résonnances au service d'une parole puissante, l'éloquence constitue un objet d'études et de formations susceptible de donner sens au regroupement de la philosophie et de la littérature dans l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie » introduit par la réforme du lycée. La voie ainsi ouverte est cependant ambitieuse et difficile car la dialectisation des dichotomies qui délimitent les frontières entre les disciplines expose au risque de jeter le trouble dans l'esprit des élèves en les privant de

repères qui, en dépit de leur artificialité, jouent un rôle dans leur compréhension du type de démarche attendu pour les différents exercices académiques auxquels ils doivent s'adonner. En dépit de cet écueil qui rend la tâche ardue pour les professeurs soucieux de faire droit au caractère stratifié de la raison dans leur enseignement, cet effort nous semble constituer un horizon désirable. Dans la mesure en effet où c'est cette raison complète qui se déploie dans l'espace public et la vie sociale, faire le pari de la transférabilité des compétences philosophiques en dehors de la classe suppose de ne pas s'installer dans une dichotomie trop franche entre la raison critique et les autres composantes de la raison stratifiée, sans quoi on tend à faire de la première une abstraction inopérante dans la vie réelle. Cerner les ressorts de la parole éloquente constitue dans ces conditions non une simple habileté mais une véritable initiation à la participation politique au sens d'une intelligibilité accrue de la discussion publique. Ajoutons également que le souci de la parole efficace qui est au cœur de la démarche rhétorique peut aussi constituer un remède contre la parole désengagée qu'induisent bien souvent les exercices scolaires.

NOTES

1. M. Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, thèse de doctorat, université Louis Lumière Lyon II, 1992 et M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie : éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019.
2. B. Poucet, *Enseigner la philosophie histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS éditions, 1999.
3. Association pour la Création des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de Philosophie.
4. ACIREPh, *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, 2001. En ligne sur le site web de l'association : <<https://acireph.org/activites-de-l-acireph/l-acireph/article/manifeste-pour-l-enseignement-de-la-philosophie>> [consulté le 2 mai 2021].
5. Voir par exemple les travaux de B. Cassin, *L'effet sophistique*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 1995. Pour une vision d'ensemble de cette évolution on se reportera à l'article A. Compagnon, « La réhabilitation de la rhétorique au XX^e siècle », dans M. Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, P.U.F., 1999, p. 1261 à 1282.
6. Pour un exposé classique de cette distinction voir J.-M. Muglioni, *Repères philosophiques. Comment s'orienter dans la pensée*, 2010, Paris, Ellipse, p. 33-44.
7. L'auteur fait référence aux travaux sur l'argumentation dans la langue (Oswald Ducrot) et le discours (Ruth Amossy), à la linguistique textuelle (Jean-Michel Adam) et pragmatique (Jacques Moeschler et Anne Reboul), mais aussi à Chaïm Perelman et ses disciples.
8. S. Cosperec, « La place de la logique et de l'argumentation dans l'enseignement secondaire de la philosophie », *Diotime*, n° 49, 2011, disponible en ligne sur : <<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/049/013/>> [consulté le 21 octobre 2021].
9. *Ibid.*
10. *Ibid.*
11. C. Fouilloud, M.-L. Segal et D. Faraud, « Le colloque des philosophes », *Côté-Philo*, n° 2 [1992], 2^e édition, 1998, disponible en ligne sur : <<https://acireph.org/Files/Other/Boite%20a%20outils/3%20Colloque%20des%20philosophes%20debat%20oral.pdf>> [consulté le 21 octobre 2021].

12. N. Grataloup et M. Vignard, *Philosophie Terminales technologiques*, Paris, Bréal, 2006.
13. Pour une présentation du dispositif voir N. Grataloup, « Quand l'oral prépare l'écrit », *Pratiques de la philosophie*, n° 7, juillet 1999, p. 16-18.
14. G. Guilpain, « Un exercice de mise en scène du procès de Socrate », *Pratiques de la philosophie*, n° 10, juin 2008, p. 83-89.
15. C. Billard, « Le procès de Galilée en formation initiale des instituteurs », *Pratiques de la philosophie*, n° 3, 1993, p. 20-26. Pour une reprise de ce dispositif en lycée voir G. Guilpain, « Galilée rejugé : un exemple de travail interdisciplinaire en terminale scientifique » dans *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie*, CRDP des Pays de Loire, 2005.
16. Il s'agit du discours dans lequel Créon justifie l'interdiction de donner une sépulture à Polynice, et le dialogue entre Créon et Antigone dans lequel elle donne ses raisons de transgresser l'interdit.
17. G. Guilpain, ouvr. cité, p. 88.
18. L. Echard, « La consultation des anciens modernes sur la démocratie », *Pratiques de la philosophie*, n° 10, juin 2008, p. 25-32.
19. *Ibid.*, p. 27.
20. L. Echard, « Du colloque au séminaire. À la recherche d'une nouvelle forme de démarche pour le cours de philosophie », *Pratiques de la philosophie*, n° 10, juin 2008, p. 98-109.
21. N. Grataloup, « Une forme de débat oral en classe : le colloque des philosophes », *Côté-Philo*, n° 6, 2005, p. 35.
22. G. Guilpain, ouvr. cité., p. 89.
23. B. Cassin, *Le Plaisir de parler. Études de sophistique comparée*, Paris, Minuit, coll. « Arguments », 1986.
24. E. Danblon, *L'homme rhétorique. Culture, raison, action*, Paris, éditions du Cerf, coll. « Humanités », 2013, p. 112. Voir également l'introduction, p. 9-13, et du même auteur, « La rhétorique, art de la preuve ou art de la persuasion ? », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 66, 2010/2, p. 213-231.
25. C. Billard, « Le procès de Galilée en formation initiale des instituteurs », ouvr. cité et G. Guilpain, « Galilée rejugé », ouvr. cité.
26. Sur les libertés prises par Galilée par rapport à la rigueur démonstrative, voir également P. Feyerabend, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1988.

RÉSUMÉS

Le présent article examine les relations ambiguës qu'entretient l'enseignement de la philosophie avec l'éloquence. Il revient sur la fonction de repoussoir qu'il tend le plus souvent à assigner à la rhétorique pour amener les élèves à identifier les spécificités de l'exercice philosophique. Du fait des simplifications liées à la démarche d'initiation qui caractérise le cours de philosophie en classe de terminale, l'art de persuader apparaît dans cette perspective comme une technique coupée de toute éthique et manifestement étrangère à la rationalité.

Rejoignant par un autre biais les études consacrées à la sophistique dans le champ de l'histoire de la philosophie, certaines démarches pédagogiques développées dans le cadre du Groupe français d'éducation nouvelle invitent cependant à dialectiser cette opposition en montrant qu'il n'est pas

impossible, dans le cadre du cours de philosophie, de faire place à un certain travail de l'éloquence. Elles offrent ce faisant une occasion intéressante d'examiner les conditions et les limites d'un apprentissage conjoint du discours persuasif et du discours philosophique.

This paper will examine the ambiguous relationships of the French philosophy teaching in high school with eloquence. It considers how rhetoric in that context is used as a foil in order to bring students to identify the specific features of the philosophical exercise. As a result of a simplifying process required by the first year of philosophy learning, the art of persuasion tends to appear as an unethical and irrational technic.

Disputed by the historical studies on sophistry, this image of rhetoric is also challenged by some pedagogical experiments developed within the GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Such devices invite indeed to qualify this opposition by making room for a certain aim of eloquence in the class of philosophy. Thus, they offer an opportunity to look into concrete conditions and limits of a combined learning of persuasive discourse and philosophical one.

INDEX

Mots-clés : enseignement, éloquence, littérature, philosophie, exercices, délibération

Keywords : teaching, eloquence, literature, philosophy, exercises, deliberation

AUTEUR

ANNE-CLAIRE HUSSER

Université Claude Bernard Lyon 1 – INSPÉ, membre du Laboratoire Éducation Cultures Politiques, chercheuse associée à l'IHRIM

Anne-Claire Husser est maîtresse de conférences en philosophie de l'éducation à l'INSPÉ de l'académie de Lyon. Dans le prolongement d'une recherche doctorale consacrée à l'œuvre de Ferdinand Buisson, ses travaux explorent les rapports entre tradition républicaine, laïcité et pédagogie dans une perspective généalogique. Elle s'attache plus particulièrement aux modalités et enjeux de la sécularisation dans la sphère éducative et à l'histoire de l'éducation morale scolaire ainsi qu'aux conditions éthiques, politiques et didactiques de sa mise en œuvre aujourd'hui.