La salle de classe et le discours de l'enseignant

The classroom and the teacher's discourse

Wanderley C. Oliveira

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2502>

DOI : 10.4000/ree.2502

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Wanderley C. Oliveira, « La salle de classe et le discours de l'enseignant », *Recherches en éducation* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 26 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2502> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2502>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La salle de classe et le discours de l'enseignant

Wanderley C. Oliveira¹

Résumé

Avec Hannah Arendt, nous avons identifié la rhétorique comme la forme spécifique du discours politique ; alors que la dialectique apparaît comme appropriée au discours philosophique. La rhétorique est destinée à la persuasion. Avec elle, le but est d'imposer le point de vue de l'un sur celui des autres. Avec la dialectique, ce qui est recherché, c'est parler de quelque chose avec quelqu'un. Ainsi, alors que la rhétorique produit le pouvoir de l'un sur l'autre, la dialectique favorise l'amitié avec l'autre. Entre ces deux façons de parler, où situer le discours de l'enseignant dans la salle de classe ? Pour tenir compte de cette question, nous avons d'abord caractérisé la rhétorique et la dialectique. Ensuite, nous avons préparé un tableau en les comparant. Enfin, nous essayons de voir ce qu'il peut arriver lorsque nous les relient au discours de l'enseignant dans la classe. Le discours de l'enseignement lié à la rhétorique, même s'il favorise la connaissance, vise, en dernier lieu, le pouvoir. D'où l'importance du passage par l'ironie comme recours en faveur de la dialectique, qui, au lieu du pouvoir de l'un sur l'autre, crée l'amitié fondée sur le respect et la confiance de l'un avec l'autre.

Nous avons commencé l'écriture de cet article à partir d'une conversation avec des étudiants en cours de pédagogie dans la discipline Philosophie de l'éducation. En petits groupes nous avons débattu de la question suivante : « d'après votre expérience et à votre avis, de la première année du primaire en passant par le niveau intermédiaire jusqu'à l'enseignement supérieur, qui parle le plus en salle de classe, l'enseignant ou l'étudiant ? » D'après les réponses données par les dix groupes formés lors du cours, l'enseignant est identifié comme celui qui, dans la plupart des cas, parle le plus en classe. Et, même si ce n'est pas le cas, même s'il choisit des méthodes dialogiques telles que les séminaires, les débats, les études de groupe, les lectures ou les vidéos commentées, là encore le discours de l'enseignant est celui dans lequel l'étudiant a le plus confiance. Ces résultats ne surprennent personne. Au contraire, ils sont apparus comme naturels.

Pourquoi en est-il ainsi ? À différents égards, les réponses ont tourné autour de l'idée que l'enseignant parle plus parce qu'il en sait plus que les étudiants, du moins on le suppose ; ou parce qu'il a un *logos* ou un discours plus riche que celui des étudiants, « enrichi par la mémoire culturelle [...] celle formée par des expériences accumulées et qui a été enrichie au long du temps » (Trigueiro, 1968, p.226). Donc, pour les étudiants eux-mêmes, il semble naturel que l'enseignant puisse parler plus ou que sa parole donne lieu à une écoute privilégiée. On pense qu'il parle exclusivement pour promouvoir le savoir : 1) celui qu'il a et doit transmettre aux étudiants ; 2) ou le savoir que l'étudiant apporte de sa propre expérience et qui sera renforcé ou révélé dans la relation à l'enseignant ; 3) ou encore, le savoir que l'étudiant fabrique ou acquiert, avec l'aide de l'enseignant, dans le rapport au savoir déjà produit dans notre culture. Dans tous les cas, d'après les opinions qui ont émergé dans le débat, l'enseignant peut (dans le sens où il a le droit) parler plus, et son discours a plus de pouvoir (dans le sens où il est mieux accepté par l'étudiant, sinon par le respect et la confiance, du moins par la peur relative de l'examen), parce qu'on suppose qu'il parle au bénéfice du savoir.

Bref, par la discussion avec la classe, l'enseignant peut parler plus et sa parole a plus de pouvoir parce que, par son discours, il promeut le savoir. Mais est-ce bien toujours le cas ? Et si le pouvoir dû à la parole de l'enseignant pouvait être utilisé pour promouvoir plutôt son pouvoir sur les étudiants ? Et si le *logos* de l'enseignant en classe était au service, non de la connaissance mais du pouvoir de l'un (l'enseignant) sur les autres (les étudiants) ? À l'horizon de ces

¹ Professeur au Département des Sciences de l'Éducation, Université Fédérale de São João del Rei - Minas Gerais (Brésil).

questions, nous allons ici essayer de relier le discours de l'enseignant dans la classe à deux façons de parler entre les Grecs au temps de Socrate, identifiées et caractérisées par Hannah Arendt (1993) dans son livre *La dignité de la politique*. Les deux modes du discours distingués sont la rhétorique et la dialectique. Notre intention est de réfléchir à la question suivante : où devons-nous situer le discours de l'enseignant dans la classe ? Nous commencerons par une caractérisation de la rhétorique et de la dialectique. Ensuite, nous établirons une comparaison pour ensuite examiner la question centrale : où placer le discours de l'enseignant ? Lié à la rhétorique, le discours d'enseignement, même s'il promeut le savoir, vise en fin de compte le pouvoir. D'où l'importance de passer par l'ironie, ou plutôt par l'auto-ironie, comme ressource en faveur de la dialectique qui, à la place du pouvoir de l'un sur l'autre, crée l'amitié fondée sur le respect et la confiance de l'un avec l'autre.

1. Caractérisation de la rhétorique et de la dialectique

En ce qui concerne la rhétorique, elle a été créée par Protagoras d'Abdère et s'est imposée à Athènes vers 450 avant notre ère, sous la forme de la sophistique. Athènes à cette époque était au sommet de la démocratie. Dans la ville, tous les citoyens, dès l'âge de dix-huit ans, pouvaient participer à l'assemblée qui avait pouvoir de décision en matière de guerre, paix, traités, législation et travaux publics, bref, pour toutes les activités gouvernementales. L'assemblée était un grand rassemblement en plein air, tous les citoyens pouvaient y assister. Les décisions étaient issues du vote des citoyens par majorité simple (Finley, 1988).

Dans cette démocratie, pleine de jeunes ambitieux et avides de pouvoir, le sophiste apparaît comme « le maître dévoué, qui enseigne qu'il n'y a pas de vérité en soi, qu'il n'y a que des opinions variant avec les individus ou avec les cités ; et [...] l'opinion, la meilleure est celle qui assure la réussite » (Reboul, 1998, p.12). Le relativisme est donc la base de la rhétorique sophistique. Avec elle, la parole devient un instrument au service du pouvoir, par laquelle la droiture de ce qui est dit est moins importante que la façon de le dire pour l'imposer à l'autre. « Devenir habile à parler afin de rendre l'homme puissant » (Manon, 1992, p.39), c'est l'art de la rhétorique, dont le but est de convaincre les autres, « faire que l'argument le plus faible devienne le plus fort » (Reboul, 1998, p.12). Voilà pourquoi Arendt (1993) définit la rhétorique comme le discours, par excellence, persuasif. Et nous entendons « par "persuader" l'acte de susciter chez autrui une croyance par des moyens aussi bien affectifs que rationnels » (Reboul, 1998, p.7).

Ouvrière de la persuasion, la rhétorique mène à la croyance (Platão, 1989). Et croire, comme définit Manon (1992, p.35), c'est « consentir pour des raisons autres que [les siennes], adhérer sans avoir en soi la ressource pour distinguer l'idée fausse de l'idée vraie ». Dans la croyance, nous quittons notre capacité de discerner par nous-mêmes et nous nous soumettons au jeu de l'autre. Et c'est précisément ce que vise le rhéteur : qu'on le croit. Pour obtenir cela, c'est-à-dire, pour susciter dans son auditoire la croyance en son opinion, il cherche à l'atteindre aussi bien par le *logos* que par le *pathos*. En même temps « par la vérité et par la luxure », comme disait Pascal (Reboul, 1998, p.8). Manipulant sentiments et arguments, déductions et séductions, le rhéteur agresse ses auditeurs tant dans la tête que dans le cœur, s'introduit dans l'autre en lui imposant sa loi ; le rhéteur paralyse la pensée critique et l'accable en lui laissant toutefois l'impression de rester libre.

La rhétorique définit ainsi « le pouvoir à l'état pur, celui qui est exercé sans être reconnu, qui asservit aussi, avec le consentement de ceux qui s'y soumettent » (Manon, 1992, p.36). Dans ce sens, pour Arendt, la rhétorique est une sorte de violence, de gouvernement par la violence, à la différence près qu'au lieu d'utiliser la force physique ou des armes, elle utilise les mots. « La violence seulement avec des mots [...] la violence avec de simples mots » (Arendt, 1998, p.96). C'est la tyrannie sympathique de la *doxa* de l'un sur celle des autres.

Selon un des sens distingués par Arendt (1993, p.96), la *doxa* est la « formulation en parole [...] de ce qui me semble ». Dans cette perspective, elle est équivalente à la vraisemblance, ce qui

semble vrai, qui peut ou ne peut pas être vrai. Dans la *doxa* donc nous exprimons notre compréhension du monde tel qu'il nous apparaît. Fondée dans cette position de la conscience en face du réel ou du spectacle du monde tel qu'il nous apparaît ou comme nous le voyons d'où nous sommes, la *doxa* n'est pas un simple « fantasme subjectif » ou le résultat de la décision arbitraire de celui qui parle (p.96), elle découle de notre point de vue sur le monde et à cet égard, il n'y a aucune violence dans l'acte de quelqu'un qui veut exposer à d'autres sa *doxa* dans un sujet déterminé.

Toutefois, pour Arendt, la violence se pose lorsqu'on veut imposer sa propre opinion comme « quelque chose d'absolu et qui s'applique à tous » (p.96), lorsqu'on cherche à considérer son propre point de vue sur le monde comme s'il était une vue complète du monde. À partir de ce moment, quand le rhéteur universalise son point de vue, ce qu'il vise c'est supprimer ou dissimuler d'autres vues sur la réalité, en occultant la réalité elle-même, car elle ne devient visible que de son point de vue. En effectuant cette inversion, dans laquelle elle soustrait son point de vue de la totalité et veut que cette perspective particulière soit universelle, c'est bien là où la rhétorique s'affirme comme un discours qui vise, surtout, le pouvoir. Car, bien que ce soit une perspective sur le monde, elle cherche à étouffer les autres et à se présenter comme la seule véritable façon de voir le monde. En bref et par conséquent « le problème moral que pose la rhétorique n'est pas celui du mensonge », parce que la *doxa*, en principe, n'est pas nécessairement fausse, « mais celui du pouvoir » (Reboul, 1998, p.109). C'est ainsi qu'Arendt (1993, p.91) la concevait comme la « forme spécifiquement politique de parler » qui recherche essentiellement le pouvoir de l'un sur l'autre.

Considérons maintenant la dialectique. Arendt l'identifie comme la « façon spécifiquement philosophique de parler » (1993, p.95). Dans la dialectique, l'objectif est de « discuter quelque chose jusqu'au bout avec quelqu'un » (p.96). Ainsi, pour la philosophe, contrairement à la rhétorique, la dialectique « est seulement possible dans un dialogue entre deux » (p.96). Chez Socrate, par le biais de la maïeutique, elle se présente comme « l'art de l'obstétrique », par laquelle le philosophe aiderait « les autres à donner naissance à ce qu'eux-mêmes pensaient, afin de découvrir la vérité dans leur *doxa* » (p.97).

Avec Socrate et son « art de sage-femme des esprits » (Gresson, 1956, p.83), nous voyons la dialectique engagée à « générer cette vérité que chacun a en potentiel » (Arendt, 1993, p.97). Pour Socrate, dans la ville, il ne s'agissait pas d'engendrer le pouvoir de l'un sur l'autre, mais de « rendre la ville plus véritable, faisant que chaque citoyen donne naissance à sa vérité » (p.97). Ce n'est pas l'intention de la dialectique d'avoir le pouvoir ou de « dire des vérités philosophiques », mais de rendre tout un chacun « plus véritable » (p.97). Pour « révéler la *doxa* en sa vérité » (p.97), la méthode était « la *dialogesthai*, discuter jusqu'à la fin » mais il n'y avait pas nécessairement besoin d'arriver à cette vérité. Dans la perspective socratique, « avoir discuté de quelque chose jusqu'à la fin, avoir dit quelque chose sur la *doxa* d'un citoyen, ça semblait déjà un résultat suffisant » (p.98).

Ainsi, nous voyons la dialectique comme le type le plus commun de dialogue entre amis qui, comme écrit Arendt (1993, p.98), en parlant de ce qu'ils ont en commun les uns avec les autres, devient beaucoup plus commun entre eux, « non seulement le sujet gagne une articulation spécifique, mais il se développe, se dilate et finalement, au fil du temps et de la vie, commence à constituer un petit monde particulier, qui est partagé dans l'amitié ».

Donc, au lieu du pouvoir de l'un sur l'autre, la dialectique favorise l'amitié entre l'un et l'autre. Et l'amitié, comme l'explique Arendt (1993, p.99) se référant à Aristote, fait « que les amis deviennent [...] des partenaires égaux dans un monde commun ». Dans ce sens, ce que nous accomplissons avec elle « c'est précisément la communauté » : une communauté fondée sur le dialogue dans lequel nous ne cherchons pas à imposer notre propre opinion mais tentons de « comprendre la vérité inhérente à l'opinion des autres » (p.99), de voir le monde « du point de vue de l'autre » (p. 99). Dans ce « monde commun, construit sur la compréhension de l'amitié » (p.100), du respect et de la confiance en l'autre, le gouvernement, le contrôle ou le pouvoir de l'un sur les autres n'ont pas de raison d'être et sont sans utilité.

2. Rhétorique et dialectique dans la salle de classe : tableau comparatif

<i>Dans la rhétorique</i>	<i>Dans la dialectique</i>
La <i>doxa</i> ou l'opinion de l'autre (l'étudiant) n'est pas considérée.	On prend en considération la <i>doxa</i> ou l'opinion de l'autre.
Est présent un échange unilatéral visant à la persuasion, c'est-à-dire faire croire et imposer à autrui une opinion.	Est présent un échange de paroles visant à découvrir la vérité dans l'opinion de l'un et de l'autre.
La prise de pouvoir de l'un sur les autres en découle.	L'amitié et la confiance entre l'un et l'autre sont créées.
Le discours sert l'obtention du pouvoir.	Le discours sert l'obtention du savoir.
Il repose sur un dualisme : une parole est considérée comme vraie et les autres comme fausses.	Toutes les paroles peuvent être partiellement vraies.
Un noyau central émet le discours soi-disant vrai.	La source de la vraie parole ne se concentre pas sur une seule personne.
L'endoctrinement est potentiel dans la mesure où l'étudiant peut être attiré par ce discours soi-disant vrai.	L'éducation est centrale dans la mesure où l'étudiant est amené à rencontrer l'autre et à faire une recherche commune de la vérité.

Une fois les différences entre la rhétorique et la dialectique explicitées dans ces principaux points, il nous reste maintenant revenir à notre question de départ. Où situer, entre la rhétorique et la dialectique, la parole du professeur dans la salle de classe ? La réponse semble être évidente : du côté de la dialectique, dirions-nous. Ce qui permettra de changer cette scène bien connue : des dizaines d'étudiants qui écoutent et copient des contenus qui, ayant été conçus comme « vérités absolues » ou « connaissance jamais faite », sont « lancés en abondance de la chaire » (Trigueiro, 1968, p.230) par l'enseignant, sans prendre la peine de les coordonner avec le *logos* de l'étudiant, sans exiger leur participation active, parce que le rythme, la séquence et la complexité du contenu, entre autres, sont déterminés par la rhétorique enseignante, en ne laissant aux étudiants que la tâche de stocker les connaissances transmises qui seront ensuite vérifiées dans l'examen.

Même si l'enseignant parle « bien » et a un « bon » contenu, en cédant à la rhétorique, son chant de sirène se pose comme un « effort unilatéral » qui est davantage un bavardage et une loquacité stylisés qu'un verbe, démontrant ainsi qu'il n'y a pas de confiance donnée en la créativité de l'étudiant (Trigueiro, 1968, p.230). Comme nous en sommes avertis par Alain (1978, p.103), « personne ne s'instruit en écoutant », personne n'apprend à écrire et à penser en écoutant quelqu'un qui parle et pense bien. Il faut que chacun essaye ; il faut faire et refaire jusqu'au moment où l'on prend le métier pour ainsi dire. La connaissance se fait par la relation entre l'élève et l'objet, et non par l'action de l'enseignant. C'est dans le dialogue avec la pensée, avec la culture, les œuvres et les pratiques sociales que l'élève apprend auprès d'un l'enseignant qui est un médiateur, et non un émetteur ou transmetteur, de la connaissance (Chauí, 1980).

Cependant, opter pour la dialectique ne signifie pas que l'enseignant doit cesser de parler en classe, mais qu'il fasse de son discours une parole dialogique, c'est-à-dire, ouverte au *logos* de

l'étudiant. Un *logos* moins riche que celui de l'enseignant, un *logos* encore immature ; toutefois, « pas une immaturité table rase, mais une immaturité d'ouverture » (Trigueiro, 1968). Il faut donc faire confiance à l'étudiant et lui donner le droit de se mettre au dialogue, dépassant ainsi ce modèle de communication entre l'enseignant et l'élève si commun dans nos classes et si présent entre « le riche et le pauvre, l'acte et la puissance, l'éclairé et le mal informé » (Trigueiro, 1968, p.226), bref, entre l'enseignant qui soi-disant sait tout, donc, il parle et enseigne, et l'étudiant qui ne sait rien, doit alors se taire et apprendre.

Selon Trigueiro (1968), l'erreur la plus commune, de ce point de vue, est de ne pas faire confiance à l'élève et de refuser de concevoir qu'il ait son propre *logos*, que ce dernier puisse être à la base une « véritable communication avec le *logos* du maître », et qu'il « soit valide pour lui-même, et non par simple complaisance, démagogique ou paternaliste » de la part de l'enseignant (p.226). Toujours en suivant les réflexions de Trigueiro, ce qui est nécessaire est de trouver « la façon de capturer les *logoi* : de l'élève par l'enseignant, et de celui-ci par celui-là » (p.226). Ainsi, nous allons dialectiquement faire de la classe une conversation entre deux *logoi*, nécessitant un « temps de germination » (p.230). L'un propose, l'autre accueille. « Et en retour à ce qui a été proposé, la réponse sera un refus par la proposition d'un autre verbe, ou l'adhésion dans laquelle le verbe de celui qui a reçu s'intègre - s'enrichissant – dans le verbe de celui qui a donné » (p.230).

Mais si ce qui est proposé ici est l'abandon du monologue rhétorique en faveur du dialogue ou de la *conversatio* dialectique, cette option n'est pas libre de tout risque. Nous devons nous demander : quel serait le verbe diffusé dans cette conversation entre les deux *logoi* ? Le risque que nous courons est de faire de la *conversatio* un espace où transite un sujet qui n'ajoute en rien à la capacité (de l'enseignant et de l'élève) de compréhension, de discernement de la réalité dans laquelle ils se trouvent. Le passage de la rhétorique à la dialectique, du monologue persuasif au dialogue ne signifie pas faire de la classe un espace pour le verbiage : beaucoup de mots, mais peu de substance.

Comme l'a déclaré Paulo Freire dans ses dialogues avec Ira Shor (2001, p.101), « une expérience dialogique qui ne se repose pas sur la gravité et la compétence est bien pire qu'une expérience "bancaire" où l'enseignant simplement transfère la connaissance ». Faire de la classe un lieu pour le bavardage entre le professeur et l'étudiant contient le risque de donner aux élèves une image « d'irresponsabilité intellectuelle », de transmettre l'impression que « l'apprentissage est une chose impulsive et désorganisée [...], que la connaissance est quelque chose qui se passe [...] par hasard » (p.101). La connaissance exige de la discipline et n'a de sens que si elle sert d'instrument pour la compréhension et la transformation de la réalité (Morin, 2000). Ainsi, la tâche de l'enseignant dans la perspective dialectique est, avec respect et confiance, aider l'élève à prendre conscience des besoins posés par sa réalité, collaborant à son articulation avec l'objet de connaissance qui a été travaillé par eux (enseignants et étudiants).

Nous voyons donc que l'option pour la dialectique comporte aussi des risques. Cependant, si nous prenons le point de vue d'un *logos* enseignant qui vise le savoir et non le pouvoir, nous avons plus de raisons de placer la parole du maître en salle de classe du côté de la dialectique que de la rhétorique. Mais comme la philosophie a cette manie presque obsessionnelle de créer des problèmes là où rien ne semble problématique, ou poser des questions là où rien ne semble douteux (Thévenaz, 1966), la question sur laquelle nous devons réfléchir encore est la suivante : est-il vraiment possible pour l'enseignant de s'abstenir complètement de la rhétorique dans la salle de classe ?

3. Le passage par l'ironie

Notre réalité en tant que professeur n'est pas nouvelle : nous sommes confrontés à des classes surchargées d'élèves qui n'ont pas toujours le temps, l'humeur ou l'habitude de la lecture, qui ne sont pas toujours intéressés par ce qui est à étudier à l'école, qui n'ont pas toujours de l'argent

pour acheter le livre ou payer la photocopie du texte que l'enseignant a besoin pour ses cours. Dans cette réalité, pouvons-nous vraiment nous passer de la rhétorique ? Nous devrions peut-être admettre que pour enseigner nous avons besoin de la rhétorique.

Combien de fois n'avons-nous pas, juste avec la parole, éveillé l'attention de l'étudiant, maintenu son intérêt, illustré ce que nous disons, créé des images et des arguments qui facilitent leur compréhension. Combien de fois devons-nous convaincre les étudiants de l'importance de ce que nous enseignons, les convaincre de trouver ce que nous voulons qu'ils apprennent. Et toutes ces pratiques du professeur ne sont-elles pas d'ordre rhétorique ? Chaque enseignant sait que dans la salle de classe, souvent pour être crédible, « il ne suffit pas qu'un discours soit vrai [...], qu'il soit clair pour être compris [...], il faut toute une technique pour qu'il soit écouté, assimilé, retenu » (Reboul, 1998, p.110). Et cette technique enseignante pour persuader, stimuler et amener l'étudiant à lire, à étudier et à comprendre ce que nous proposons, est en grande partie d'ordre rhétorique même si l'enseignant n'en a pas conscience.

Nous voyons ainsi qu'il n'est pas si facile d'abandonner la rhétorique dans la salle de classe. Cependant il est possible de l'atténuer, en donnant à voir les usages qu'on fait d'elle, en explicitant aux élèves son utilité dans l'enseignement, en présentant les tableaux conceptuels qui leur permettent de l'identifier et de la maîtriser, au lieu de se soumettre à elle inconsciemment. Ainsi il ne s'agit pas de renoncer à la rhétorique, mais de se méfier d'elle, de son éloquence et de son discours parfois autosuffisant. D'où un recours parfois vital à l'ironie. Mais de quelle ironie parle-t-on ?

Quand nous avons demandé aux étudiants, en salle de classe, quelles significations ils donnaient à l'ironie dans le quotidien et dans des expressions telles que "tu es ironique", "ça, c'est une ironie", "ne sois pas ironique", les réponses ont été négatives dans leur majorité. L'ironie est apparue comme une dissimulation, une fausseté, un cynisme, un sarcasme, un mensonge, un recours pour déprécier ou critiquer l'autre, une façon de se positionner comme quelqu'un qui sait plus mais ne veut pas se montrer. Bref, dans les perspectives présentées par les élèves, l'ironie n'est pas une « bonne » chose, surtout pour celui qui en est victime. Dès lors proposer le recours à l'ironie dans le contexte des discours en salle de classe peut paraître un contresens.

Cependant nous tenons à montrer que, au-delà des sens péjoratifs que l'ironie acquiert dans certains de ses usages, et si nous la reprenons dans son sens primordial, notre proposition de sa présence dans la salle de classe peut ne pas être si contradictoire. Pour développer cette réflexion, nous comptons tout spécialement sur Merleau-Ponty (1991) et son *Éloge de la philosophie*, et sur le petit mais très intéressant livre de Vladimir Jankélévitch (1964), *L'ironie*.

Le sens primitif de l'ironie est d'ordre philosophique et est lié à la vie et à la parole de Socrate. C'est dans cette perspective que nous cherchons à la comprendre comme le mouvement négatif de la pédagogie socratique, sans lequel nous n'atteignons pas le moment positif, la maïeutique. Ce moment n'arrive que si l'ironie socratique fait son travail. Il faut que, tout d'abord, par l'ironie, Socrate et son interlocuteur arrivent à la conscience de l'ignorance de chacun d'eux sur ce qu'ils discutent. C'est seulement à partir de ce « *je sais que je ne sais rien* » que la recherche de la vérité peut commencer. Si l'ironie ne fonctionne pas, si l'interlocuteur de Socrate reste accroché à son opinion (*doxa*) comme si elle était une vérité absolue et fixe, la maïeutique se voit bloquée. Il faut, avec l'ironie, libérer l'âme des opinions et accoucher de la vérité grâce à ce dialogue pensé par Socrate comme un procès de recherche partagée de la connaissance.

Nous voyons toutefois que l'ironie est insérée dans la recherche de la vérité. Elle apparaît comme une stratégie de rupture avec le discours dogmatique en faveur de la dialectique. Pourtant l'ironie dont nous parlons n'est absolument pas celle qui dit moins pour blesser plus, qui déprécie la vision de l'autre uniquement pour s'imposer implicitement comme source de vision absolue, face à laquelle toute autre perspective sur la réalité serait partielle ou équivoquée. Il s'agit encore moins de cette ironie qui veut seulement confondre, qui fait des jeux de mots et se base sur « le pouvoir que nous avons en effet [...] de donner n'importe quel sens à quoi que ce

soit » ; cette ironie « fait les choses indifférentes, elle joue avec elles, elle permet tout » (Merleau-Ponty, 1991, p.43).

La personne ironique ne pense pas par principes et se positionne comme qui sait le plus, en se permettant tout, mais ne vit pas sans vérité. L'ironie ici est dans le seul savoir : « il n'y a pas de savoir absolu et [...] c'est par cette lacune que nous sommes ouverts à la vérité » (p.43). Il n'y a pas de vanité dans cette ironie. Elle est une ironie avec soi-même, c'est-à-dire l'auto-ironie, mais aussi avec les autres, c'est un non qui est en chaque oui et un oui qui est en chaque non, c'est le « délicat sourire » (Jankélévitch, 1964, p.54) de Mona Lisa contrastant avec la gravité morale du tableau, c'est la suite naturelle du discours qui, malgré qu'il soit évident, reste ambigu.

En un mot, l'ironie est un « détachement » (Merleau-Ponty, 1991, p.61). Elle nous permet de prendre nos distances à l'égard de la séduction rhétorique, d'échapper à son mode unilatéral et de nous ouvrir la possibilité, toujours présente, d'un autre regard. « Celui qui a vu Notre-Dame d'en bas et d'en haut, du dehors et du dedans, de face et de côté, obtient sur elle une série d'images ou de photographies mentales qui en composent peu à peu le paysage » (Jankélévitch, 1964, p.31).

Par l'ironie nous apprenons qu'il y a toujours « plus d'une dimension, plus d'un plan de référence, plus d'une source du sens » (Merleau-Ponty, 1960, p.18). Alors, rien n'est pleinement visible ou peut être pleinement dit. Il faudrait un regard ou un discours capable d'aborder tous les plans de référence ou toutes les sources de sens ; ou, si cela est impossible, il faudrait se positionner comme le seul plan ou la source absolue de sens. Mais dans ce cas, nous serions à nouveau en face de l'arrogance rhétorique, du regard sans restriction qui s'affirme comme vision de tout, ou du discours sans pudeur qui soutient avoir tout dit. Face à tels discours, la « salutaire méfiance », que Jankélévitch (1964) définit comme « l'ABC de l'ironie » (p.53), sera toujours une bonne attitude.

Considérations finales

Entre la rhétorique et la dialectique, où situe-t-on la parole du professeur ? La réponse la plus raisonnable se trouve peut-être entre les deux, en utilisant l'ironie pour se méfier de la rhétorique. Dans l'enseignement de masse, avec des conditions douloureuses tant pour le travail de l'enseignant comme pour l'étude de l'élève, le recours à l'ironie n'est pas un chemin facile mais nécessaire à faire, si nous voulons aller au-delà des images, opposées mais soeurs, du professeur en tant qu'ouvrier de la reproduction ou « pèlerin de la révolution » qui « sans discuter la vérité » cherche simplement à mettre dans le plus grand nombre possible de têtes (Freire & Shor, 2001, p.108), cette traversée vers la dialectique. Dans cette perspective, peut-être pourrions-nous apprendre, enseignants et élèves, à respecter et à avoir confiance les uns dans les autres, et faire de la salle de classe, non pas l'espace du pouvoir et du contrôle de l'un sur les autres, mais le lieu du dialogue amical relatif à notre expérience, afin de construire ou reconstruire les savoirs de notre réalité, que ce soit pour la confirmer ou la transformer.

Références

ALAIN (Emile Chartier) (1978), *Reflexões sobre a educação*, São Paulo, Saraiva.

ARENDT Hannah (1993), *A dignidade da política*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, p.91-115.

CHAUÍ Marilena de Souza (1990), « Ideologia e educação », *Educação e Sociedade*, São Paulo, n°5, p.24-40.

FINLEY Moses (1988), *Democracia antiga e moderna*, Rio de Janeiro, Graal.

FREIRE Paulo et SHOR Ira (2001), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Tradução de Adriana Lopes, Rio de Janeiro, Paz e Terra (9^e édition).

GRESSON André (1956), *Sôcrates : sa vie, son oeuvre avec un exposé de sa philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.

JANKÉLÉVITCH Vladimir (1964), *L'ironie*, Paris, Flammarion.

MANON Simone (1992), *Platão*, São Paulo, Martins Fontes.

MERLEAU-PONTY Maurice (1960), *Signes*, Paris, Gallimard.

MERLEAU-PONTY Maurice (1991), *Éloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard.

MORIN Edgar (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo, Cortez.

PLATÃO (1989), *Górgias ou a oratória*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil (3^e édition).

REBOUL Olivier (1998), *La rhétorique*, Paris, Presses Universitaires de France.

THÉVENAZ Pierre (1966), *De Husserl à Merleau-Ponty : qu'est-ce que la phénoménologie ?*, Neuchâtel, Éditions de la Baconnière.

TRIGUEIRO Dermerval (1968), « A universidade e sua utopia », *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol.50, n°112, p.223-231.