Une discussion des fondements philosophiques habermassiens de la discussion à visée philosophique à l'école et du rôle du maître en son cours

*A discussion of the philosophic habermassienne foundations the Discussion with
philosophic aim (DVP) at school and of the role of the primary teacher in his
class*

Pierre Usclat

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5253>

DOI : 10.4000/ree.5253

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Pierre Usclat, « Une discussion des fondements philosophiques habermassiens de la discussion à visée philosophique à l'école et du rôle du maître en son cours », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5253> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5253>

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.

Une discussion des fondements philosophiques habermassiens de la discussion à visée philosophique à l'école et du rôle du maître en son cours

Pierre Usclat¹

Résumé

L'intention que nous désirons poursuivre dans cet article est de prendre l'objet de notre recherche, à savoir l'émergence de la discussion à visée philosophique (DVP) à l'école primaire, comme étant lui-même un objet de discussion. En effet, alors que notre thèse a cherché un ancrage de cette pratique émergente dans les apports de la philosophie de J. Habermas et a tenté, à partir de là, de poser un possible rôle du maître comme participant à part entière lors de la DVP, il nous paraît important d'éprouver la recevabilité de nos analyses par les exigences de la discussion telle qu'envisagée par Habermas. Ainsi, après avoir rappelé les liens que nous avons établis entre la pensée de ce philosophe allemand et la DVP, nous tenterons de prendre à notre charge les critiques qui nous sont adressés par les principaux chercheurs impliqués sur cette question de l'émergence de la DVP. A cet effet, nous essaierons notamment de répondre à la critique voulant que Habermas peut éclairer la forme de la discussion mais non sa philosophicité. Tout comme nous nous confronterons aux interpellations pointant que nous entretenons une proximité loin d'aller de soi entre philosophie et démocratie, que nous transposons peut-être de manière indue les concepts habermassiens dans un domaine qui leur est totalement étranger ou, encore, qu'avec notre rôle du maître comme participant au même titre que les élèves lors de la DVP nous n'apportons rien de nouveau.

Notre contribution à l'émergence de la DVP à l'école se fait en poursuivant deux axes intimement liés l'un à l'autre. Tout d'abord, nous nous saisissons d'une interrogation majeure dans le cadre de cette innovation, à savoir celle de lui apporter un fondement philosophique. Et dans la droite ligne de ce premier point, nous prenons à notre charge la question d'un possible rôle du maître au cours de telles discussions. En effet, en regard de l'un et de l'autre, il s'avère que les concepts majeurs de J. Habermas apportent des étayages théoriques de premier plan et, consécutivement à cela, que le maître d'une classe peut être un participant au même titre que les élèves lors de la DVP, et ce en s'engageant sur le fond de la pensée. La pragmatique universelle développée par ce philosophe allemand, la situation idéale de parole qu'il délimite, ainsi que son approche de l'argument le meilleur et sa théorie de l'agir communicationnel, tout autant d'ailleurs que son approche de l'espace public, permettent, effectivement, de lire philosophiquement les invariants constituant le cœur de la DVP mais aussi d'établir que ce possible rôle du maître est fondé².

Cependant, à rappeler l'intention de notre contribution, il nous faut immédiatement accepter d'affronter une limite qui pourrait finalement en révéler la fragilité. En effet, notre espoir inavoué n'est-il pas que la renommée que nous reconnaissons à Habermas, et l'extrême densité de ses propos, jouent en faveur de ce que nous poursuivons et lui apportent immédiatement une crédibilité et une légitimité ? D'autant plus qu'il est une évidence : nulle part dans les écrits

¹ Chercheur rattaché au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation (LIRDEF), Université de Montpellier II.

² Nous renvoyons à ce propos à notre thèse mais aussi à différents articles que nous avons produits et que nous référençons en bibliographie

habermassiens, nous ne trouvons trace d'une quelconque réflexion sur la DVP. Cette pratique est même absolument étrangère aux problématiques sur lesquelles ce philosophe a fait porter ses travaux. De la sorte, la remarque critique que nous venons juste de nous adresser s'en double d'une autre. Ne prenons-nous pas le risque de tirer la teneur de la pensée de Habermas dans un sens qui nous conviendrait bien ? Et, si tel est le cas, cela ressemblerait en tout point à un détournement...

Aussi s'il n'est pas possible de passer sous silence ces interpellations, nous voudrions mettre à l'épreuve, à l'occasion de cet article, la solidité de notre référence habermassienne. Pour ce faire, rappelons que dans ce genre précis de situation, valant remise en question, Habermas nous invite à passer sur un autre registre de la communication, à savoir celui de la discussion pour tenter de rétablir l'accord par le consensus. C'est pourquoi, en nous situant de plain-pied dans l'exercice philosophique, puisé dans l'histoire de la philosophie, des « réponses aux objections », nous entendons clairement nous engager ici dans une véritable *disputatio*. A ce titre, peut-être, arriverons-nous à corriger quelque peu les biais que nous entrevoyions plus haut. Et pourquoi pas à embrasser, après que nous ayons pris le soin de rappeler dans une première partie les liens que nous établissons entre la pensée de Habermas et la DVP, la complexité de ce que nous tentons de promouvoir dans toutes ses dimensions...

1. L'ancrage de la DVP et du rôle du maître en son cours dans la philosophie habermassienne

Qu'il y ait plusieurs façons de faire de la philosophie en classe, et que l'on puisse définir différents courants marquant des spécificités propres (ce qu'il est très répandu de désigner par : courant d'apprentissage de la réflexion philosophique, courant

psychologique des préalables à la pensée, et courant d'éducation à la citoyenneté) n'est pas contradictoire avec un fonds commun que tous partagent. Ce fonds commun, comme l'ont fait M. Tozzi et S. Solère-Quéval (Tozzi & Solère-Quéval, 2004), s'élabore empiriquement par la mise en évidence de présupposés convergents présents au cœur des différentes pratiques. Très précisément, toutes emploient le mot philosophique, s'incarnent dans une communauté de recherche, mobilisent une éthique communicationnelle, et, enfin, placent au premier plan l'activité des élèves. Or, à nos yeux, pour chacun de ces points, nous trouvons un ancrage dans la philosophie de Habermas, ce qui, de la sorte, nous la fait apparaître comme un fondement philosophique à ce qui fait la DVP à l'école.

En effet, la communauté de recherche et la philosophicité de la pensée qu'entend promouvoir la DVP entrent en résonance respectivement avec la pragmatique universelle et la théorie de l'argumentation de ce philosophe allemand.

Dans le cadre de la pragmatique universelle, Habermas n'hésite pas à poser que tout échange communicationnel recèle des présuppositions pragmatiques qui sont autant de prétentions à la validité, nous faisant entrer en relation les uns avec les autres dans un mouvement d'intercompréhension. Notons alors que c'est exactement cela que veut solliciter la communauté de recherche.

Et, de surcroît, dans le cadre de la théorie habermassienne de l'argumentation, il nous faut souligner avec insistance le rôle de ce que ce penseur appelle « l'argument le meilleur » (Habermas, 1976, p.347), qui ne peut être tel non pas absolument mais uniquement parce que l'ensemble des protagonistes d'une discussion lui donne son accord, et ce de manière consensuelle. Or, faire de la philosophie à l'école, c'est certes chercher ensemble la vérité sur des problèmes porteurs d'une dimension existentiellement parlante pour les enfants, mais c'est surtout engager la réflexion et la raison dans une collaboration et une coopération dans lesquelles l'entente n'est pas une conséquence de la vérité. Cette vérité recherchée est bien au contraire le fruit du consensus et de l'accord. Point de vérité préexistante qu'il s'agirait de découvrir, mais bien davantage la volonté commune de s'épauler en avançant dans une dynamique dans laquelle ce n'est pas le point d'arrivée qui importe mais le chemin parcouru.

Il est alors facile de comprendre l'importance d'une éthique communicationnelle, s'exprimant notamment par l'acceptation de la diversité, le respect de l'autre, l'impartialité, etc., dans la DVP. Mais quand cette dernière en éprouve le besoin empiriquement, Habermas, avec ce qu'il dit de la « situation idéale de parole » (Habermas, 2005, p.322), la pose comme une nécessité. Car pour que l'argument le meilleur soit précisément le meilleur, encore faut-il que les présuppositions pragmatiques et les prétentions à la validité s'énoncent dans le cadre de métanormes, ou encore de normes idéalisées, comme la symétrie et la réciprocité, ce que Habermas nomme précisément situation idéale de parole.

Enfin, en croisant la dimension de communauté de recherche dans la DVP et la théorie consensuelle de la vérité au travers de l'argument le meilleur chez Habermas, il ressort que la DVP est une *praxis* en ce qu'elle développe une co-construction de sens. Pragmatique universelle et praxéologie impliquant un engagement dans le monde s'y côtoient donc. A cela, rien de bien étonnant ! N'oublions pas en effet ce que Habermas a défini comme étant « l'agir communicationnel » (Habermas, 1987, p.102), dans lequel se condensent la compréhension de ce qui est dit, l'engagement à agir, et la volonté de poursuivre dans la discussion par l'argumentation.

Aussi, à la vue de tout ce qui précède, comment alors ne pas comprendre la DVP comme un véritable « espace public » (Habermas, 1978), tant les principes qu'elle mobilise (autonomie intellectuelle, non-exclusion et solidarité, égalité des chances), sont autant de droits fondamentaux reconnus par Habermas pour que l'espace public soit dans un mouvement permanent de formation éclairée de la volonté ?

Fort de tout cela, il est alors possible de défendre que le maître, pendant la DVP, puisse être un participant au même titre que les élèves. De fait, dans une droite ligne habermassienne, il y a une contradiction performative à la non-participation de l'enseignant. En effet la philosophicité de la discussion, en passant par la recherche du meilleur argument comme nous l'avons rappelé un peu plus haut, convoque le « principe d'universalisation "U" » (Habermas, 1986) consistant en ce que « je ne peux pas ne pas vouloir que mon argument puisse être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou qui pourraient l'être » (Haber, 2001, p.172). De la sorte, exclure le maître de la participation ce serait engager les interactions dans des modalités contredisant ce qui est nécessairement anticipé. Ou, formulé autrement, vouloir ce que je ne peux pas vouloir !

De plus, dans toute discussion, et n'oublions pas que la DVP en est une, Habermas refuse toute position surplombante d'un observateur. A cela la raison est simple : dans une discussion, ce n'est pas de compréhension qu'il s'agit mais d'« intercompréhension » (Habermas, 2005, p.135). Ainsi, un rapport d'extériorité à la signification des propos n'y est pas de mise, car ce qui s'y joue c'est une co-construction de sens. Certains auteurs vont même jusqu'à parler de « communi'action » (Brassac) en lieu et place de la traditionnelle communication, pour éclairer cette élaboration de sens entre les participants. Il nous est facile alors de comprendre que la DVP répond à une dynamique englobante et non excluante et que cela justifie que le maître y participe.

Ainsi donc, si c'est sur ces quelques points rappelés brièvement que nous avons concentré nos efforts pour établir que c'était à partir d'eux que pouvait se réaliser une possible lecture philosophique de la DVP et du rôle du maître³, c'est aussi à leur lumière qu'il nous faut maintenant engager la discussion.

³ Pour que notre présentation ne verse pas dans une spéculation coupée des investigations que nous avons menées, et qui établissent expérimentalement ce que Habermas nous autorise à penser théoriquement, nous voulons tout d'abord rappeler que, à l'occasion d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'élèves ayant pratiqué la DVP avec leur enseignant s'engageant au même titre qu'eux dans la réflexion, et ce en respectant, comme les élèves, les règles qui organisent le protocole de la discussion, il ressort que trois quarts des points de vue recueillis se prononcent sur une identité du statut participatif entre eux et le maître. Identité du statut participatif qui, de plus, se trouve dans la très grande majorité des analyses produites doublée du fait que la participation de l'enseignant, et donc ses propositions de pensées, est pointée comme non contraignante à penser comme lui. Cela est notamment visible lors de ce passage d'une DVP en CM2. Alors que le sujet de cette discussion était « qu'est-ce que le pardon ? », les élèves, par des échanges vifs, formulaient l'idée que le pardon était ce qui permettait de

2. Le maître participant : rien de nouveau ?

Il est tout d'abord particulièrement frappant de noter que défendre l'engagement de l'enseignant de la classe sur le fond des échanges lors d'une DVP peut ne représenter aucune nouveauté. A la vue des pratiques ordinaires et courantes de classe, le maître n'a jamais perdu le rôle qui était le sien de s'exprimer. Ni d'être institutionnellement posé comme celui qui, par ses interventions, a la responsabilité de guider les enfants dans leurs apprentissages.

De la sorte, il semblerait qu'il n'y ait rien de radicalement différent entre la posture d'un maître en classe qui s'exprime pour répondre aux obligations qui sont les siennes, et celle du même enseignant au cours d'une DVP lorsqu'il y prend la parole. C'est pourquoi approcher le rôle du maître dans le cours de la DVP sous l'angle de son interventionnisme relèverait davantage d'une évidence que d'un nouveau positionnement.

L'objection n'est pas privée de densité, tant il est difficile d'y déceler le moindre manquement à la cible qu'elle vise et qu'elle se donne pour objectif. En appelant à l'évidence, elle atteint même les bases sur lesquelles nous étayons nos élaborations. En effet, elle en arrive à établir de façon serrée que ce qui constitue la problématique ayant pour vocation de déclencher notre proposition n'est en rien un réel problème.

Toutefois, nous estimons devoir préciser que notre intention n'a jamais été de positionner l'enseignant de la classe lors de la DVP dans le registre d'un quelconque interventionnisme. Bien davantage, nous voulons davantage légitimer qu'il lui est possible d'être un participant comme les élèves. Et, pour nous, cette différence entre l'intervention et la participation n'a rien de minime. Elle fait tout l'enjeu de la posture que nous essayons de développer.

Nous acceptons sans hésiter que le rôle du maître débouche nécessairement sur la promotion de son interventionnisme quand il reste maître. Pour autant, nous pensons que la participation de ce dernier au même titre que les élèves ne peut s'appréhender que quand sont prises des distances par rapport à son statut de maître et d'adulte référent. Dans ce cadre, il n'est plus tout à fait, ou du moins plus uniquement et complètement, le maître en ce que, comme les élèves qui ne sont plus seulement des élèves, ils ont accédé les uns avec les autres à leur statut partagé de participant.

Autrement dit, lors de tout apprentissage, lorsque le maître intervient en raison de l'interventionnisme inhérent à sa responsabilité d'enseignant, les enfants sont du même coup cantonnés dans leur rôle d'élève. Du fait de leur non-inscription dans ce qui constitue l'obligation professionnelle du maître, ils n'ont effectivement pas accès à ce même interventionnisme. Et cela est significatif. Car, à partir de là, nous percevons que la différence des statuts ne peut que rejaillir sur une singularisation et une particularisation des manières de se positionner devant les prises de parole. Quand l'enseignant intervient – cela ne pouvant que suggérer une élaboration construite, élaborée, voire planifiée – il n'est laissé aux élèves que la possibilité de s'exprimer dans une sorte d'immédiateté évidente. Et rapporté au cas spécifique de la DVP, ce que nous pointons ici prend une tonalité significative.

Que ce soit dans le cadre d'un interventionnisme strict, ou plus simplement discret, et même lorsqu'il s'agit de faire intervenir un professeur de philosophie venant d'ailleurs, il n'en demeure

restaurer la relation à l'autre quand un préjudice avait été causé. Ils lui reconnaissent même une dynamique libératrice en ce que, obéissant à l'idéale possibilité que la personne ne commette plus les mêmes actes, il rétablit la confiance. Face à cela, le participant-maître fait entendre une thèse radicalement différente. Thèse ancrée dans le principe de réalité et voulant que « si je sais qu'il va recommencer, je vais pas lui pardonner puisque je sais qu'il va recommencer dans ce cas-là ça sera jamais mon ami ça sert à rien qu'il me *demande pardon* ». Or, alors qu'il était tout à fait possible, à regarder les choses par la seule asymétrie entre le maître et les élèves, que cette intervention marque un coup d'arrêt dans la discussion, c'est en fait au maître qu'il a été adressé une contre-objection ayant catalysé la discussion. En effet, deux prises de parole plus loin, un élève énonce à l'encontre de la prise de parole du participant-maître : « bah moi je suis pas d'accord avec vous monsieur on peut jamais savoir s'il va recommencer ou pas ».

pas moins que le philosophe chez les enfants est toujours visé sous l'action d'un principe extérieur. C'est pourquoi, en reprenant à notre compte l'esprit des propos de F. Galichet (Galichet, 2007) s'exprimant au sujet des différents paradigmes organisateurs de la DVP, nous pouvons affirmer que l'interventionnisme du maître situe la signification et la finalité de la DVP en dehors d'elle-même.

De fait, à vouloir délibérément se placer à côté des élèves, il est évidemment établi que ce rôle consiste à agir sur l'accès au penser par eux-mêmes des enfants, sans toutefois s'y retrouver impliqué. Plus précisément, nous pouvons dire que cet interventionnisme cherche à avoir une incidence sur le philosophe des enfants sans le pratiquer lui-même. A chacun donc un rapport différent à l'acte de penser et à son mode d'expression, parce que le maître intervenant n'est pas ce que sont les élèves apprenant à penser.

En revanche, en raison du fait de qualifier de participant au même titre que les élèves un possible rôle du maître lors de la DVP, il nous faut remarquer que la participation que nous cherchons à promouvoir comme équivalente entre lui et eux relève d'une communauté d'engagement entre eux.

Si l'interventionnisme se contente de permettre que se recoupent l'action de l'enseignant et les interventions des élèves, sans qu'ils ne se confondent jamais par ailleurs, la participation ne répond pas à cette logique. Elle tend à assimiler les modalités de prises de parole du maître et des élèves en mettant en avant une nature commune entre elles. Ce qu'elle fait de surcroît sans les confondre. Effectivement, dans ce penser par soi-même qu'elles partagent, elles ne s'inscrivent pas au même niveau. C'est alors que nous revendiquons que s'aventurer sur de tels chemins ne peut qu'avoir des conséquences intéressantes. Car élèves et enseignant sont placés dans un autre rapport que ce que leur statut de maître et d'élève leur permet de rencontrer d'ordinaire et traditionnellement dans la classe.

En effet, pour nous, que le maître de la classe soit un participant lors des discussions à visée philosophique ne veut rien dire d'autre que de l'inviter à penser avec les élèves, en prenant acte et en attestant du fait incontournable que lui, tout comme eux, est un sujet pensant. Ainsi, pour autant que l'interventionnisme ne puisse se comprendre que dans une logique que nous qualifions de séparative, la participation, elle, ne peut se définir que dans une logique intégrative. Et si les qualificatifs que nous employons ici paraissent trop tranchés, nous pouvons les pondérer par le fait que le rôle du maître dans la DVP, quand il prend la forme d'un interventionnisme, spécifie, alors que la participation qu'il entend partager avec les élèves réunit.

C'est donc en raison de quoi nous nous croyons autorisé à réaffirmer ce qui constitue le cœur de notre proposition. Car, en suivant les pistes qu'elle explore, il s'agit non pas de permettre aux élèves d'accéder au philosophe sous l'action d'un principe extérieur, mais de pointer qu'il n'y a rien de saugrenu pour le maître de la classe à s'y engager avec eux. C'est-à-dire non pas de les y rejoindre ou de les y précéder, mais d'y être présents ensemble et en même temps.

Venons-en maintenant à la vive interpellation qui peut nous être adressée sur le rapport que nous établissons entre Habermas et la pratique de la discussion à visée philosophique dans ses fondements.

3. Habermas un étranger à la DVP ?

Notre tentative d'ancrer l'émergence de telles pratiques à l'école dans une forme quasi unanimement discussionnelle peut souffrir d'une confusion dont nous n'arrivons pas à nous départir entre la forme des échanges et leur fond.

Quand il est parfaitement légitime d'apporter un éclairage habermassien à la dimension éminemment délibérative en laquelle s'incarne la DVP, il faudrait que nous nous arrêtions à ce

stade afin de ne pas entacher le philosophe de quelque chose qui lui est en tout point étranger. Penser, en effet, la discussion à partir de ses réquisits que sont la réciprocité, la symétrie, la non-contrainte, etc., s'avère être nécessaire pour que la discussion en soit légitimement une. Mais la rationalité dont cela s'accompagne ne peut qu'en arriver à être disjointe du philosophe. Car, estimer ce dernier à l'aune d'une raison communicationnelle, radicalement différente de son acception classique, ne se résout qu'à une approche indue.

Dans ce cadre, nous sommes invité à être particulièrement vigilant à ce que le consensus ne puisse être atteint au titre de son rétablissement que par le biais de l'argumentation fondée sur l'universalisation. Or, cette argumentation, et cela est particulièrement le cas dans l'approche que nous en fournit Habermas, ne se pose que de manière autoprésuppositionnelle. Pour la solliciter, encore faut-il le vouloir, c'est-à-dire se plier à la normativité d'exigences ou de valeurs qui sont convoquées comme principielles alors qu'elle entend les fonder quand elles sont remises en question.

C'est pourquoi, prenant acte de ce cercle vicieux, il semblerait acquis que la théorie de l'argumentation de Habermas ne nous apprenne rien sur le caractère philosophique des DVP. Ce dernier leur provient bien plutôt, d'après F. Galichet, de l'affrontement des croyances qu'il présente comme étant exclusives les unes des autres (Galichet, 2007). Exclusivité qui cependant leur permet de satisfaire aux requêtes de l'universalité, sans prendre les formes de la raison scientifique, et qui impulse un mouvement de responsabilisation pédagogique vers l'autre qui surgit devant moi en ne les partageant pas, et en ne pensant pas comme moi. Ce qui ne peut être pour moi qu'impossibilité voire même scandale.

Ainsi, sommes-nous invité à revoir la corrélation que nous avons tenté de mettre en évidence entre les apports habermassiens concernant la discussion et la philosophicité de la DVP.

Pour satisfaire à cette demande, nous pouvons déjà commencer par souligner que l'objection à laquelle nous faisons face ici se formule par un argumentaire qui, outre le fait qu'il est bien construit, cherche avant toute chose à produire des raisons suffisamment convaincantes pour pouvoir emporter notre adhésion. Bien évidemment, nous ne saurions nous contenter de signifier que ce qui nous est objecté emprunte le canal de ce que nous désirons promouvoir. Il en va davantage de quelque chose de plus essentiel qui pourrait en arriver à ce que les positions respectivement engagées ne soient pas si éloignées que cela.

Certes, les modèles convoqués semblent, de prime abord, entretenir un certain antagonisme entre eux. Et de là à dire qu'ils mobilisent une conception particulière du philosophe ayant statut de croyance dans sa normativité originaire, il n'y a qu'un pas que nous franchissons bien volontiers. Pour autant, la singularité qui les caractérise chacun en propre n'est en rien étrangère à une approche plus complexe et donc plus synthétique.

Car, une fois que ce qui les distingue est posé parce qu'il est constaté, nous ne pouvons nier que la relation pédagogique qui découle de toute divergence entend s'exprimer par un usage de la raison argumentant. Et ce rapport de l'un à l'autre n'a pour nous rien d'aléatoire. Il est surtout et irrémédiablement ordonné à ce que, consécutivement à l'incompréhension générée par l'étrangeté des points de vue, fait suite une intercompréhension qui est sollicitante comme objectif que nous nous donnons à atteindre.

De la sorte, quand la croyance ne peut que se poser en s'opposant à ce qui est la radicalité de l'altérité à laquelle elle est confrontée, elle ne peut assurer sa dimension éminemment pédagogique que par la voie discussionnelle et argumentative. Voie qui prend à sa charge, au nom de ses présupposés contre-performatifs, l'espoir d'une compréhension que nous pourrions réussir à engager entre nous. Et, si tel n'était pas le cas, une fois l'exclusion des croyances avérée, il ne pourrait y avoir que silence et certainement pas relation pédagogique à l'autre. Inversement, il est évident qu'en raison même du fait de cette dernière, c'est toute la place à une inscription de nos échanges sur le mode argumentatif qui est libérée.

Par conséquent, l'enracinement de la philosophicité dans la croyance convoque de lui-même la discussion au sens habermassien du terme. Et ce tout simplement parce qu'il ne peut être que quête de la réduction de ce qui me sépare de l'autre. C'est pourquoi, la question que nous estimons devoir poser est celle consistant à se demander si le modèle du philosophe provenant de la croyance et celui de la délibération discussionnelle et argumentative ont intérêt à être compris dans un mouvement qui les renvoie dos à dos ou, au contraire, dans une relation de complémentarité les faisant se rejoindre comme innervés de la même intention ?

D'autant que cette substantialité partagée entre eux se donne tout aussi bien à voir au nom d'une autre approche de la discussion et de l'argumentation quand ces dernières en arrivent à ce que J.M. Ferry nomme la reconstruction (Ferry cité par Leleux). Sous cet angle, après avoir établi l'argumentation au cœur le plus intime de la croyance, il est tout à fait possible de procéder à l'inverse. Arrêtons-nous un instant sur ce point en nous demandant comment lui donner corps.

Pour ce faire, commençons par réinterroger le fait que nous soyons si sûrs que cela de la transparence à l'égard d'elle-même de l'argumentation, évidemment dans les cas où elle est confrontée à son échec, mais encore, et même surtout, en ce qui concerne toutes les fois où elle réussit ?

Comme nous le rappelle J.M. Ferry, « les raisons *au regard desquelles* les protagonistes d'une discussion ont pu s'entendre, et donc les raisons qu'ils ont pu accepter de part et d'autre au cours de l'argumentation ne recouvrent pas les raisons *pour lesquelles* ces arguments ont pu être acceptés. (Cela ne veut) pas dire que les raisons pour lesquelles les arguments ont éventuellement été acceptés (mais aussi rejetés) ne sont pas de bonnes raisons ou que ce seraient des motifs psychologiques cachés. Même si ce sont de bonnes raisons qui font que l'on accepte tels arguments, ces raisons qui fondent l'acceptation ne sont pas identiques aux raisons auxquelles on accepte de se rendre. Les raisons que (nous) admett(ons) dans un procès d'argumentation ne rendent pas compte des raisons pour lesquelles (nous) les admett(ons), même quand ces dernières sont de bonnes raisons très logiques » (Ferry cité par Leleux).

A la suite de ces propos lumineux de J.M. Ferry, il nous faut prendre acte du fait que tout procès argumentatif se déroule dans un dédoublement de production des raisons. Dédoublement entre les échanges rationnels que nous nous adressons en ce qui concerne la recevabilité argumentée des points que nous cherchons à fonder lorsque des prétentions à la validité sont remises en question, et les justifications qui font que nous souscrivons à cet accord. Or, ces justifications se présentent comme des prises de position personnelles face, ou consécutives, aux productions des précédentes raisons qui se veulent être bonnes.

Quand il est hors de question de rejeter l'ancrage de ce dédoublement dans l'appareil psychique en le réduisant à n'être que l'expression émergente du travail de l'inconscient, tout comme de le surélever à un méta-argumentatif fondant la poursuite de l'argument le meilleur par une universalité davantage abstraite, il ne nous reste qu'à comprendre qu'il opère de manière simultanée à l'argumentation en n'ayant que très rarement le droit de cité. L'approcher ne peut par conséquent se faire que par « auto-réflexion coopérative dans laquelle rétrospectivement les protagonistes se rendent réciproquement clair à eux-mêmes ce que (nous) appeler(ons) volontiers la dialectique du malentendu et de sa résolution » (Ferry cité par Leleux). Ceci signifiant dès lors qu'il y a structurellement une incomplétude de l'argumentation qui ne peut trouver son achèvement que dans cet effort de reconstruction.

Loin de n'être que le dévoilement des motifs que se donnerait la volonté pour souscrire à ce que l'argumentation formule et produit comme bonnes raisons, la reconstruction engage la recevabilité de cette même argumentation. Bien plus, alors que l'argumentation opère sur le registre de la validité, la reconstruction, elle, entend mettre au premier plan l'acceptabilité. Et la différence n'est pas rien ! Car, lorsqu'« argumenter (signifie que) d'un côté, on conteste, de l'autre, on défend ou on justifie rationnellement » (Ferry cité par Leleux), en ne sortant jamais de l'agencement intrinsèque des raisons et des arguments, reconstruire veut toujours dire qu'« on

s'interroge sur le *telos* des pratiques discursives—(et) veut dire d'une part analyser, élucider, et de l'autre, reconnaître » (Ferry cité par Leleux).

Reconnaître, certes, en ce que cela signifie que nous nous inscrivons immédiatement dans un degré de réflexivité différent, mais reconnaître quoi ? Tout simplement « le sol de pertinence qui fait que les arguments que (nous) av(ons) donnés (dans le procès argumentatif) étaient forts » (Ferry cité par Leleux). Sol qui agit comme un schème premier, voire même ultime et indépassable, et qui en dernière instance, c'est-à-dire de manière fondamentale parce qu'il est constitutif de qui nous sommes, étaye les raisons pour lesquelles nous acceptons ou rejetons les arguments produits dans le cours de la discussion.

Aussi, la reconnaissance ne peut qu'en passer par des altérités qui se rencontrent et, en se regardant, se réinterrogent critiquement l'une l'autre. Alors que dans l'argumentation ces mêmes altérités ne regardent qu'en direction de ce qu'elles visent simultanément, à savoir l'entente et la restauration du consensus.

Dès lors, il nous est facile de conclure que « la reconstruction est plus intersubjective que l'argumentation. Il y a en effet beaucoup plus de reconnaissance réciproque au niveau de la reconstruction qu'au niveau de l'argumentation » (Ferry cité par Leleux). Or, comment ne pas voir dans cette logique de la reconstruction qui se déploie du sein le plus intime de l'argumentation ce que F. Galichet nous dit en ce qui concerne la croyance qu'il pose à la source du philosophe ? N'y a-t-il pas entre elles une communauté de normativité originaire et une relation intimement pédagogique à l'autre ? Pour notre part, ce que nous venons de développer nous incite à répondre par l'affirmative. Loin d'opposer approche discussionnelle argumentative de la DVP et fondement de cette dernière dans l'expérience de la radicalité des croyances, il nous apparaît très nettement que ces deux inspirations se rejoignent intimement.

C'est pourquoi nous revendiquons que ce que nous avons eu l'occasion d'établir quant à la reconnaissance accompagnant tout le travail de l'argumentation, dans le cadre très précis de la DVP, rejoint ce mouvement impulsé par la croyance au sens que lui donne F. Galichet. Et ce précisément parce que cela résonne de la reconstruction telle qu'élaborée par J.M. Ferry.

Mais, ne sommes-nous pas passé trop rapidement, en préambule à l'objection dont nous venons de traiter, sur le fait que la convocation des concepts de Habermas serait tout à fait légitime en ce qui concerne la forme discussionnelle des échanges lors de la DVP ? Certes, cela représente un intérêt certain. Toutefois, le caractère éminemment discutable de cette entreprise demeure.

4. Philosophie *versus* démocratie

Admettons qu'il est possible de nous reprocher le rapprochement délicat que nous opérons entre démocratie et philosophie.

En notant que notre cheminement réflexif consiste à faire de la discussion démocratique, dans sa conception habermassienne, un terreau fertile pour la DVP, nous pouvons être interpellé ouvertement sur l'évidence avec laquelle nous procédons. En effet, l'histoire de la philosophie n'a eu de cesse de témoigner des relations souvent conflictuelles qu'elle a eues avec la démocratie.

A ce propos, rappelons-nous que la philosophie n'est pas nécessairement en soi ouverture à la démocratie. Il n'y a qu'à relire quelques passages fameux de Platon ou d'autres pour nous en convaincre. C'est-à-dire pour ne pas oublier que la philosophie est dans bien des cas une critique très aiguisée de la démocratie. De la sorte, il y aurait quelques contradictions à vouloir que la philosophie se pratique à l'école dans un système et une organisation auxquelles elle peut dénier toute valeur.

Plus explicitement encore, il peut y avoir un vice de forme dans le procédé suivant lequel nous passons d'un terrain d'analyse démocratique à une utilisation dans le cadre spécifique de la DVP des concepts-clés élaborés par Habermas. N'y a-t-il pas là une transplantation sauvage, et

certainement indue, de concepts de leur domaine d'élaboration à un autre qui, vis-à-vis de ces derniers, est radicalement étranger ? Aussi, sommes-nous contraint de clarifier ce qui l'autorise ou l'invalidé, et ce soit pour en prendre acte, soit pour lui donner la perspective d'une migration autorisée.

Ces critiques, qui sont des critiques de fond, risquent de faire vaciller l'ensemble de ce que nous avons cherché à échafauder si elles s'avèrent porteuses. Il nous faut le reconnaître. Or, devant la convocation qu'elles nous adressent, non pas à des fins de justification, mais pour que nous approfondissions nos prises de position, nous ne restons pas sans voix ni sans ressource. Plusieurs pistes de réponses s'offrent à nous.

Dans cet ordre d'idée, commençons par remarquer une inexactitude à laquelle s'exposent ces interpellations relativement à l'emploi que nous faisons des concepts majeurs et fondamentaux de la philosophie de Habermas. D'après elles, le caractère marqué démocratiquement de ces derniers voudrait que nous les manions avec parcimonie quant à leur usage dans le cadre d'une pratique à visée philosophique à l'école.

Si nous recevons l'objection, nous voudrions dans le même temps la pondérer. Car, il n'est pas certain du tout que les concepts que nous empruntons à la philosophie habermassienne soient d'abord, et en eux-mêmes, inhérents à une approche démocratique.

En faisant un bref retour sur la pragmatique universelle, sur l'éthique de la discussion à la lumière de la situation idéale de parole, et enfin sur la théorie de l'agir communicationnel, force est de constater que chacun s'enracine en tout premier lieu dans une réflexion afférente à une approche procédurale de la raison. Initialement, en effet, la grande question de Habermas n'a pas été de défendre ou d'établir philosophiquement la démocratie. Le point de départ de son œuvre immense a bien plutôt été, comme nous le rappelle Y. Cusset, de « reconstruire la raison, (c'est-à-dire de) fonder rationnellement un principe d'espérance qui donne des raisons de croire en la raison, qui se donne ainsi des chances de rendre un modèle alternatif de rationalité praticable » (Cusset, 2001, p.13). Et, pour satisfaire à cela, Habermas a trouvé dans le modèle communicationnel de la raison des perspectives riches d'enseignement.

C'est pourquoi, les concepts que nous lui empruntons n'ont pas pour fonction première de promouvoir et d'assurer la légitimité d'un système politique comme la démocratie. Ils entendent bien au contraire montrer que dans et par nos interactions langagières, aussi courantes soient-elles, il y a un espoir possible quant à l'usage de la raison face à la déconstruction qui la menace. Cet usage de la raison, nourri du consensus à honorer et de l'entente à poursuivre, est ce en quoi consiste la spécificité des apports de la pragmatique universelle, de la situation idéale de parole et de l'agir communicationnel.

Ainsi, si nous avons pu dresser un étayage de la pratique de la réflexion à visée philosophique à l'école primaire en prenant appui sur eux, c'est évidemment en ce que cette pratique relève de cet usage procédural et communicationnel de la raison. Et certainement pas en raison d'une connotation immédiatement et principalement démocratique.

Cela étant dit, poussons un peu plus avant ce en quoi, à notre avis, les objections précédentes se méprennent quelque peu au sujet de notre utilisation de la philosophie habermassienne.

Alors qu'il nous faut reconnaître qu'il est tout à fait possible de rejeter philosophiquement la démocratie, nous ne pouvons pas non plus ne pas affirmer que ces critiques appartiennent à l'histoire de la philosophie. Ce que nous voulons dire par-là ce n'est pas que de telles propositions appartiennent à un passé révolu et sans actualité. Mais, au contraire, qu'elles se livrent et se dévoilent à nous en un ensemble de constructions philosophiques organisé et pouvant être embrassé.

De la sorte, il s'avère toujours possible de critiquer philosophiquement la démocratie comme Platon et d'autres. Cela peut même alimenter une critique que nous développerions à titre

personnel, preuve s'il en est de la constante actualité de l'histoire de la philosophie. Cependant, pour que la philosophie puisse critiquer la démocratie, encore faut-il qu'elle philosophe, c'est-à-dire qu'elle inscrive sa démarche réflexive dans le philosophe.

Evidemment, cette remarque peut sembler triviale. Mais, par elle, nous entendons signifier que l'acte même de la pensée philosophique n'est pas le produit culturel figé de la philosophie. Il pourrait même y avoir là un écho à ce que J.M. Ferry développait précédemment lorsqu'il nous invitait à ne pas omettre que, au titre de la reconstruction, les raisons que nous acceptons ne sont pas les raisons pour lesquelles nous les acceptons.

Dans la droite ligne fixée consécutivement à cela, nous pouvons donc dire qu'il y a fondamentalement une distance, ou du moins un *distinguo*, à poser entre « une pensée formulée établie » et « un penser en acte s'établissant ». Et, s'il y a une tension entre démocratie et philosophie, nous l'entendons de prime abord sous l'angle de l'histoire de cette dernière. C'est en effet dans un rapport objectivé de l'une à l'autre qu'elles peuvent se prendre à partie.

En revanche, l'exercice en lui-même de la philosophie nous semble *ipso facto* davantage prémuni de cette possible opposition. Car dans le cours qui est le sien, il n'est qu'en relation avec les conditions de son élaboration. Cela est d'autant plus manifeste pour nous que ce philosophe du point de vue de la DVP – peut-être dans une acception trop didactisée, mais ceci est un autre problème... – du fait de l'argumentation, de la conceptualisation, et de la problématisation qui le caractérisent, rejoint la théorie de la discussion de Habermas.

Si là se trouve l'intention profonde des inspirations de notre proposition ce n'est pour rien d'autre que parce que cette théorie concerne avant toute chose la continuité de nos interactions. Mais aussi la production de l'argument le meilleur dans toute situation de remise en question d'une prétention à la validité. Or, comme cette théorie ne se trouve effectivement pas être à proprement parler ni spécifiquement philosophique, ni principiellement démocratique, à l'inverse, et en cela même, elle peut concerner à la fois la démocratie et la philosophie, sans être réductible à l'une ou à l'autre.

Au bout du compte, il y aurait donc de manière intéressante une différenciation à opérer entre la forme de la discussion et le fond, voire la visée, qui est la sienne. Ce qui nous permettrait de sortir de ce mauvais pas que représentent les rapports parfois houleux entre philosophie et démocratie.

Cependant, il nous faut reconnaître qu'avec notre tentative de comprendre la pratique de la discussion à visée philosophique comme participant d'un véritable espace public au sens habermassien du terme, nous nous exposons sur ce point précis à la critique de la transposition sauvage de concepts. Car, de fait, il paraît difficile de nier que ce concept ait été développé par Habermas dans une autre idée que celle de légitimer une conception délibérative de la démocratie. Pour autant, la DVP s'inscrit dans une toute autre logique que cela. Elle est en effet fondamentalement ordonnée à l'exercice de la réflexion philosophique. Ce qui, de manière évidente, n'entretient aucun rapport avec la promotion d'une organisation politique quelle qu'elle soit.

Dès lors, l'utilisation du concept d'espace public dans un champ comme celui-ci ne peut être recevable qu'à la condition d'explicitier clairement ce qui autorise son emploi dans un contexte différent sans en changer radicalement la signification. Requête paradoxale tant il est délicat de couper la signification d'une élaboration conceptuelle de la réalité dont elle entend rendre compte. C'est pourquoi, de ce paradoxe, nous devons certainement conclure à la position particulièrement délicate dans laquelle nous nous trouvons.

Toutefois, comme E. Morin se plaît à nous le rappeler, « on peut néanmoins dire très rapidement que l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de

disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger en s'agglutinant. Autrement dit, si l'histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre histoire liée et inséparable, est celle des inter-trans-poly-disciplinarités. » (Morin)

A la suite de tels propos, il est acquis que quand l'organisation disciplinaire des domaines de connaissance répond à un souci commode de clarification, d'opérationnalisation, et d'unification en regard de la complexité de la réalité, le dynamisme interne de l'évolution de ces approches disciplinaires ne peut en passer que par des points d'échange entre elles. Sans cette porosité nécessaire, ces dernières ne seraient que confrontées à leur appauvrissement et à leur assèchement.

Si nous reconnaissons de manière à peine voilée sous de telles perspectives, la problématique des concepts nomades à laquelle I. Stengers s'est particulièrement intéressée pour montrer comment les sciences voyagent de l'une à l'autre (Stengers, 1987), nous devons nous demander sur quoi repose cette transposition, et quelle voie de cheminement autorise ces passages et cette circulation.

A cette question, qui n'est rien d'autre que celle des voies de l'interdisciplinarité reprise par B. Dumas dans son article intitulé « Les savoirs nomades » (Dumas, 1999), nous pouvons répondre par les points-clés que nous offre M. Serres sous le principe de la multivalence. En effet, une fois que nous nous sommes interrogé pour savoir « à quelle condition tel concept, tel résultat, telle méthode, sont-ils transportables d'un domaine à un autre » (Serres, 1972, p.54), nous pouvons remarquer que cela se fait comme suit : « Il faut que ce concept soit d'une pureté formelle telle qu'il soit multivalent. La multivalence est alors la condition suffisante de l'exportation (...). D'une certaine manière, (le concept) s'est purifié, il s'est abstrait de son objectif : il a dégagé sa propre universalité. Il est devenu un outil, un cadre conceptuel qui pense tout seul » (Serres).

Outre le fait de nous fournir avec la multivalence un outil nous permettant d'évaluer la légitimité de la transposition, de tels propos nous donnent des critères très précis quant à son fonctionnement. La multivalence, effectivement, s'opère par une purification du contenu initial du concept vis-à-vis d'un objectif particulier. Purification qui tend alors à ne garder que la structure formelle d'une certaine universalité ouvrant précisément à la circulation du concept. C'est en raison de quoi, dans le même temps qu'elle génère de l'abstraction, la multivalence décuple l'extension d'application du concept.

Or, dans le cas qui nous intéresse ici, à savoir la reprise du concept d'espace public dans le cadre de la DVP, nous constatons que cette similitude formelle que requiert la multivalence se réalise. De fait, alors que Habermas introduit l'espace public par le vecteur du droit assurant le recouplage face à la disjonction qui est celle du monde vécu et du système, nous retrouvons une structure identique dans le cadre de notre pratique de DVP.

Ayant opté pour un dispositif réglé au travers d'une organisation avec des fonctions institutionnalisées constituant un médium, il y a là tous les risques encourus du basculement en rigidification systématique. Ceci pouvant aller jusqu'à entraver la riche diversité, et la liberté, du profond potentiel qui est compris dans l'activité discursive au travers des échanges qui se vivent. Toutefois, ici aussi, comme nous avons eu l'occasion de le montrer ailleurs⁴, le droit est ce qui permet l'articulation entre les possibilités émancipatrices inhérentes à la pratique discussionnelle de la DVP et le système-dispositif dans lequel elle s'incarne.

Ainsi, cette continuité des structures et des cadres formels, au-delà de la particularité des champs d'application, nous indique que nous sommes bien dans une situation de multivalence. Dès lors, c'est de manière autorisée que nous parlons d'espace public au sujet de la DVP, quand bien même ce concept concernait d'abord, et avant tout, une justification de l'approche délibérative et participative de la démocratie chez Habermas.

⁴ Notamment dans notre thèse (Usclat, 2010).

Conclusion

S'il est temps rendu à ce moment de notre article de conclure, nous voudrions essayer de satisfaire à ce moment incontournable sans verser dans la conclusion.

Alors que nous sommes parti d'une mise en doute du bien-fondé de notre convocation des éléments majeurs de la philosophie habermassienne pour étayer philosophiquement la DVP, et asseoir théoriquement le rôle du maître en son cours, nous paraissions être revenu au point de départ en retrouvant intact ce sur quoi nous prenons appui, et ce quelles que soient les critiques rencontrées. Discuter pour ne bouger que le moins possible semble donc ne représenter qu'un faible intérêt.

Pour autant, si nous acceptons cette remarque, nous voudrions toutefois rappeler qu'à notre sens il n'y a pas grand chose à gagner à plaquer sans autre forme de procès que cela le résultat d'une discussion sur le cheminement parcouru. Quand bien même nous continuons à nous référer effectivement à Habermas, nous avons au moins acquis que nous ne nous en servons pas comme d'un argument d'autorité. Car, de fait, à l'écoute des remises en question que nous avons rencontrées, il est maintenant possible de bien spécifier que le rôle du maître dans la DVP, au sens où nous l'entendons, relève de la participation et non de l'intervention. Tout comme les antagonismes entre différents principes du philosophe, voire même entre philosophie et démocratie, peuvent être replacés dans une dialectique de réinterrogation mutuelle en lieu et place d'un renvoi dos à dos.

Certes, cela n'est peut-être pas grand chose. C'est pourtant ce qui s'inscrit dans le mouvement propre d'une discussion quand celle-ci en est précisément une. Et conscient du nombre de points qu'il y a encore en toute certitude à nous objecter, c'est exactement là que nous souhaiterions conclure sans conclure. Nous ne désirons en effet qu'une chose : poursuivre la discussion...

Bibliographie

CUSSET Y. (2001), *Habermas : l'espoir de la discussion*, Paris, Michalon.

BRASSAC C. (nd), « Processus cognitifs en situation d'interaction. De la compréhension à l'intercompréhension », www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/BRASSAC.pdf, consulté le 14 avril 2008.

DUMAS B. (1999), « Les savoirs nomades », *Sociologie et société*, n°31, pp.51-62.

GALICHET F. (2007), « La discussion à visée philosophique et la question de la croyance », *Apprendre à philosopher par la discussion : pourquoi ? comment ?*, M. Tozzi (dir), Bruxelles, De Boeck, pp.149-160.

HABER S. (2001), *Jürgen HABERMAS, une introduction*, Paris, Pocket.

HABERMAS J. (1976), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.

HABERMAS J. (1978), *L'Espace public*, Paris, Payot.

HABERMAS J. (1986), *Morale et communication*, Paris, Les Editions du Cerf.

HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1 - *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.

HABERMAS J. (2005), *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, Presses Universitaires de France.

LELEUX C. (nd), « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc FERRY »,

http://users.skynet.be/sky95042/iw_ev26.html, consulté le 29 novembre 2010.

MORIN E. (nd), « Sur l'interdisciplinarité », <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm>, consulté le 29 novembre 2010.

SERRES M. (1972), *Hermès II. L'Interférences*, Paris, Editions de Minuit.

STENGERS I. (1987), *D'une science à l'autre : des concepts nomades*, Paris, Seuil.

TOZZI M. & SOLERE-QUEVAL S. (2004), « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège », *La discussion en éducation et en formation : Un nouveau champ de recherche*, M. Tozzi & R. Etienne (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.75-94.

USCLAT P. (2010), *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*, Lille, Association Nationale Recherche Technologie (Thèse).