

Art dialectique ou tristes topiques?

Author: J.-L. Solère

Persistent link: <http://hdl.handle.net/2345/4003>

This work is posted on [eScholarship@BC](#),
Boston College University Libraries.

Published in *enseignement philosophique*, vol. 41e année, no. 6, pp. 13-31, Juillet-Août 1991

Jean-Luc SOLERE

ART DIALECTIQUE OU TRISTES TOPIQUES ?

ART DIALECTIQUE OU TRISTES TOPIQUES ?

La philosophie en exercices

Autant que par des ruptures, les apparitions successives de nouvelles institutions scolaires se signalent par la permanence de structures administratives (facultés, collèges, recteurs, doyens...), de cursus et de titres (baccalauréat, licence, maîtrise), de division et de hiérarchisation des savoirs (grammaire-rhétorique-philosophie), enfin de formes d'enseignement, d'apprentissage et d'examen. Quelques études sur l'origine de nos établissements scolaires ont mis parfaitement en lumière la continuité qui les relie, contre toute attente, aux institutions médiévales. Nos modernes lycées sont en effet les héritiers directs des lycées napoléoniens, qui eux-mêmes n'ont pas été créés de toutes pièces, mais n'ont été, après la parenthèse des « écoles centrales » de la Révolution, que la version laïcisée et étatisée des collèges de jésuites de l'Ancien Régime, lesquels ont pour une bonne part pris modèle sur les universités léguées par le Moyen-Age.

Lorsqu'on est averti de cette filiation, on est moins surpris qu'aient pu se perpétuer certains types de pratiques pédagogiques. Nous voudrions indiquer ici quelques points de repère qui permettent de comprendre comment s'est constitué, dans le cadre institutionnel scolaire, un mode de discours philosophique, qui s'exerce encore aussi bien dans la leçon du maître que dans ce qu'on appelle en France la "dissertation". Cette forme de réflexion n'est nullement d'invention récente, mais est au contraire chargée d'une histoire qui en éclaire le sens et la valeur. Nous ne voulons nullement soutenir que seul est valable ce procédé. Mais la remise en mémoire de ses origines lointaines peut rendre compte du fait que, dans la dissertation par exemple, on ne requiert pas du candidat qu'il écrive une démonstration *more geometrico*, ou un dialogue socratique, ou une diatribe stoïcienne (encore qu'on lui en reconnaisse le droit), mais, le plus souvent, qu'il discute à fond un problème qu'il aura posé, en faisant valoir tour à tour des points de vue qui s'affrontent. La nature même de la dissertation, son projet, le type

de réflexion qu'on attend qu'un élève y investisse ("ce que le candidat est supposé, non pas dire, mais faire dans la dissertation"), est, croyons-nous, un mode de pensée qui s'est constitué dans le cadre de l'université médiévale par l'institutionnalisation scolaire de la méthode aristotélicienne de discussion, et qui s'est perpétué dans la succession des établissements d'enseignement.

I

Pour en avoir oublié l'origine, on manque parfois le sens, l'esprit de ce procédé. Une critique courante mais un peu amnésique dénonce par exemple dans le plan traditionnel : thèse-antithèse-synthèse la dictature idéologique d'un hégélianisme qui se voudrait la vérité de la réflexion philosophique. Il se peut que l'introduction de l'étude de Hegel en France ait validé et conforté une telle organisation tripartite. Mais cette dernière régnait dans les exercices scolaires bien avant Hegel. En fait de dialectique, ce rythme ternaire n'est à l'origine pas celui de la vie de l'Esprit hégélien, mais celui de la *disputatio* scolastique ("pro-contradeterminatio") qui est l'oeuvre d'un dialecticien "ad mentem Aristotelis", "selon l'esprit d'Aristote", c'est à dire mettant en oeuvre des règles qui n'ont rien à voir avec le processus de l'auto-réalisation du Concept.

Rappelons brièvement ce qu'est la dialectique pour Aristote. Il s'agit d'abord de l'art d'argumenter par questions et réponses, dans une situation dialogique, c'est à dire dans le cadre d'une joute oratoire, conçue comme un exercice, un jeu de rôles régi par des lois bien précises, et non comme une démonstration d'éristique (1). Le questionneur a pour but de faire admettre au répondant une certaine proposition, et doit solliciter son assentiment à des prémisses adéquates d'où il pourra déduire ladite proposition. Il prend donc appui sur des "Idées admises" ("ex endoxôn") par le répondant, c'est à dire sur ce qui est "probable" ("approuvable" par l'interlocuteur). C'est pourquoi la dialectique peut être définie comme l'art du probable.

La probabilité est ici un critère extrinsèque. Rien n'empêche que les prémisses soient vraies, en soi, de droit, et la dialectique ne se cantonne pas nécessairement à ce qui est laissé pour compte par la science, à la *doxa* telle que l'entendait Platon. Mais elles sont élues au titre de prémisses par le fait que l'interlocuteur les accepte. La situation dialogique interdit en effet une longue régression vers les principes, qui, de toute façon, bien qu'évidents par soi, ne seront peut-être pas reconnus pour tels. Il faut donc choisir un point de départ parmi les thèses qui sont vraisemblables pour l'interlocuteur, c'est à dire reçues dans un certain contexte social, qu'Aristote précise ainsi : « sont des idées admises les opinions [ta dokounta] de tous les hommes, ou de presque tous, ou des gens compétents [oi sophoi], et parmi ces derniers, ou de tous, ou de presque tous, ou de ceux qui sont les plus connus et dont l'opinion est la mieux reçue [endoxois] » (*Topiques*, 100 b 21-23).

Ainsi, en outre de son utilité d'exercice, la dialectique pourra servir d'instrument pédagogique au philosophe, s'il veut s'adresser à ceux qui ne sont pas savants sans partir de « pré-suppositions qui leur seraient

(1) Cf. L'introduction de J. Brunschwig à son éd. et trad. des *Topiques* d'Aristote, Paris, Les Belles-Lettres, coll. G. Budé, 1967.

étrangères » (*Top.*, I, 2, 101 a 30-34). Mais de plus, bien qu'Aristote attribue souvent un statut inférieur à la dialectique par rapport au discours scientifique (connaissance par principes propres et non par "lieux communs"), il lui reconnaît un rôle pleinement philosophique (*Top.*, I, 2 101 a 34-36) : elle rend capable de développer une "aporie", d'explorer en tous sens une difficulté, ce qui est la condition d'une recherche bien menée (*Métaphysique*, B, 995 a 35-39). La réflexion débute par une problématisation, dont la matière peut être fournie par les opinions diverses émises sur le sujet. La dialectique donne alors l'impulsion à une enquête effectuée en-dehors d'une situation de débat, pour soi-même et dans le souci scientifique de la vérité. C'est même ainsi qu'Aristote procède de fait dans ses ouvrages scientifiques, de sorte que P. Aubenque peut écrire que la méthode d'Aristote ne consiste « en rien d'autre qu'à se frayer un passage entre les thèses en présence, en conservant de chacune ce qu'elle comporte de vérité » et qu'on ne peut distinguer chez Aristote « dialectique et recherche proprement dite » (2). C'est sous cet aspect de dialectique permanente, en acte, que la philosophie d'Aristote va passer à la postérité, si bien que Cicéron pourra dire ; « J'ai toujours aimé la méthode des Péripatéticiens et de l'Académie [i.e. : la Nouvelle académie], qui consiste à traiter le pour et le contre en tout sujet < *consuetudo de omnibus rebus in contrarias partes disserendi* > ... Aristote fut le premier à la pratiquer et ses successeurs la reprurent » (3).

Notons enfin que la dialectique doit rendre capable de « raisonner déductivement sur tous les sujets qui peuvent se présenter » (*Top.*, 100 a 19-20). En effet, puisque le dialecticien tient compte, non de la vérité intrinsèque des propositions, mais de leur réception dans les milieux autorisés, il n'est pas nécessaire que lui-même soit en possession de la démonstration de ces assertions, qu'il soit compétent en la science dont elles relèvent. La dialectique n'est pas une science, même pas la science des généralités. Mais le dialecticien pourra parler de tout, parce que son discours n'est lié à aucun objet particulier. Comme l'a montré P. Aubenque, son universalité sans compétence spécifique n'est pas celle du sophiste qui prétend tout connaître ou sait faire illusion. Son art est de savoir interroger qui que ce soit sur quoi que ce soit, de déceler l'incompétence, de tout soumettre à une "critique" de type socratique, à une *peirastique* comme l'appelle Aristote lui-même. Il possède une culture, une formation ("paidela tina", différente du "savoir de la chose", "epistêmê tou pragmatos" propre au spécialiste) qui le rend capable de juger de tout discours, non par la connaissance scientifique de tous les contenus possibles, mais par l'aptitude à évaluer la plausibilité du contenu en fonction de sa forme au sens large, de sa démarche (*Parties des animaux*, I, 1, 639 a 1-10).

De là on peut remarquer que si cet art de la discussion s'est imposé au Moyen-Age comme méthode et a marqué la pédagogie jusqu'à l'enseignement actuel de la philosophie, il n'est pas surprenant que, en retour, la conception actuelle de la philosophie dans le cadre scolaire,

(2) « Sur la notion aristotélicienne d'aporie », in *Aristote et les problèmes de méthode*, 2^e éd., Louvain-la-Neuve, éditions de l'Institut supérieur de philosophie, 1980, p. 11.

(3) *Tusculanes*, II, 3, 9. Cité par P. Aubenque, *Le Problème de l'être chez Aristote*, 2^e éd., Paris PUF, 1986, p. 256.

de sa nature, de ses moyens et de ses buts, soit apparentée à l'idée qu'Aristote se faisait de la dialectique. Il semble en effet qu'habituellement, ce que le professeur cherche à transmettre à l'élève est plutôt une "paidéia tina" qu'une "epistémè tou pragmatos", et qu'il n'attend pas de lui la maîtrise d'une "Encyclopédie des sciences philosophiques" ni la pratique d'une "Phénoménologie comme science rigoureuse", mais l'exercice de sa raison comme faculté critique universelle. L'ambition de la philosophie à l'école est de communiquer, non un savoir qu'elle ne détient d'ailleurs pas, mais une méthode, de former à une aptitude : celle d'interroger sur tous les sujets, d'évaluer les discours des spécialistes aussi bien que de l'opinion courante, de démasquer les faux savoirs, bref de juger.

II

La première figure marquante qui ait acclimaté la dialectique au monde latin est Cicéron, dont nous avons vu l'enthousiasme pour la "méthode d'Aristote". On comprendra aisément que l'art du débat ait séduit un avocat et homme politique. Mais il faut replacer cette séduction dans un cadre théorique qu'on appellera plus tard "l'idéal cicéronien". L'homme ne se distinguant des animaux que par le langage, mieux on parle plus on est humain. L'éloquence est une éthique : celui qui la cultive cultive sa propre dignité. Elle n'est pas une pure technique rhétorique sans contenu : son but est de former un homme capable de participer aux affaires publiques, accomplissant sa nature dans la citoyenneté. Mais il sera vraisemblablement amené à parler sur tout sujet. Il faut donc lui donner la formation la plus complète possible, il faut en faire un *doctus orator* ("un orateur instruit") en lui enseignant les arts libéraux. Cependant Cicéron rencontre en ce point le dilemme classique : on ne peut parler avec une éloquence vraie que de ce que l'on connaît, et d'autre part on ne peut tout savoir. La solution est évidemment que l'orateur instruit n'est pas un improbable polymathe, mais un esprit formé à apprendre aisément ce que les circonstances exigent qu'il sache, et à en parler avec pertinence, vraisemblance et art. On reconnaît là l'idée directrice de la dialectique aristotélicienne : habileté à parler de ce qu'on ne connaît pas forcément, en s'instruisant d'une manière critique auprès du spécialiste, en évaluant les opinions, en évoluant dans le probable.

Tous les Pères latins de l'Eglise, références majeures pour le Moyen-Age, ont, c'est là le fait fondamental, reçu cette formation intellectuelle préconisée par Cicéron et codifiée par Quintilien (4). Saint Augustin (ancien professeur de rhétorique) ne fera que donner à son tour un autre nom à l'homme éduqué selon ces règles : *vir christianus dicendi peritus* ("un homme chrétien habile à parler"). Tel est son apport capital dans la constitution de la culture chrétienne : il a montré que l'on peut conserver tout entière la culture classique, en lui assignant une nouvelle fin que les païens ne connaissaient pas, celle du *vir christianus*. Augustin se livre donc à un commentaire suivi du *De Oratore* de Cicéron, pour expliquer pourquoi et comment l'orateur chrétien doit suivre les préceptes de la discussion. La réflexion d'Augustin

(4) Pour tout cela voir : E. Gilson, *Histoire de la philosophie au moyen âge*, Paris, Payot, 1976, t. I, pp. 173-179 ; H.-L. Marrou, *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, Paris, E. de Boccard, 1938 ; G. d'Onofrio, *Fons scientiae. La dialettica nell' Occidente tardo-antico*, Naples, Liguori, 1986.

tin (*De Doctrina christiana*, *De Dialectica*) sur l'*eloquentia christiana* explique que l'enseignement des arts libéraux en général et de la dialectique en particulier se soit perpétué dans le monde chrétien. Boèce fut un des relais essentiels de cette tradition.

On peut étudier le devenir de la dialectique dans la scolastique selon deux trajets. D'un côté, plus technique, le rôle de la théorie des "lieux" dans la constitution de la logique proprement dite (5). De l'autre, qui doit seul nous occuper ici, le rôle de la dialectique en dehors de la logique, notamment dans la théologie, où résidaient les enjeux intellectuels majeurs de l'époque, et d'une manière générale dans la constitution des formes de pensée, de recherche et d'exposition (6).

Témoinnage de l'ardeur mise à l'étude du *trivium* (les trois disciplines du langage : grammaire, rhétorique et dialectique), en plein XI^e siècle, Béranger de Tours n'hésite pas à soumettre le dogme aux exigences de la logique, et même à la critique de la dialectique. Un peu plus tard, mais dans un autre esprit, les preuves anselmiennes de l'existence de Dieu sont typiquement dialectiques en ce qu'elles consistent en la discussion d'une pure notion (elles ne partent pas de données naturelles), et procèdent par réduction à l'absurde (et non selon une démonstration directe). Cette démarche apagogique est caractéristique de la dialectique en ce que :

1^o/ elle est plutôt une démonstration pour autrui que pour soi, une méthode d'exposition et de discussion destinée à emporter l'adhésion plutôt qu'une preuve menant à l'acquisition de nouvelles connaissances (*Prem. Analyt.*, II, 14, 62 b 35). En d'autres termes, il faut partir de la conclusion qu'on veut démontrer, la nier et poser cette négation en prémisses ; la preuve apagogique suppose donc qu'on connaisse la conclusion à laquelle on veut arriver : c'est une technique de réfutation et non une méthode heuristique.

(5) Sur ce point, on peut dire en bref que dans les logiques où priorité a été donnée au syllogisme catégorique, la topique est restée dans le statut épistémologique subordonné qu'elle avait chez Aristote, tandis que les logiques où priorité a été donnée au syllogisme hypothétique (d'ascendance stoïcienne via Boèce), la topique a acquis une importance nouvelle au point de devenir fondement de la théorie. En effet, dans le premier cas, les syllogismes hypothétiques sont considérés comme des enthymèmes, des syllogismes incomplets, et le lieu est censé fournir la prémisse manquante, d'une manière probable seulement, car le moyen-terme étant ignoré, c'est la cause réelle de la conclusion qui est inconnue, et le lieu qui indique la relation entre les deux extrêmes est seulement un signe de leur connexion. La séparation reste donc forte entre syllogisme dialectique et syllogisme démonstratif (p. ex. chez Abélard). Lorsqu'au contraire une place à part entière a été donnée aux syllogismes hypothétiques, aux « *consequentiae* », alors on a eu tendance à considérer les raisonnements topiques comme aussi contraignants et démonstratifs que les syllogismes catégoriques, à les intégrer aux « *consequentiae* », et même, à partir du moment où on a fondé les syllogismes catégoriques dans les « *consequentiae* », dans une théorie générale des inférences), on a pu considérer que la topique était la base du raisonnement. C'est ainsi que Simon de Faversham par exemple a pu dire que toute conséquence valide est fondée sur une relation topique (commentaire des *Sophistici elenchi*, p. 32). Ce fut la direction du développement le plus fertile et le plus « actuel » de la logique du Moyen-Âge. Sur la conception de la place de la dialectique dans l'*Organon* au Moyen-Âge, nous nous permettons de renvoyer à notre article : « Nature et sens de la logique aristotélicienne d'après E. Weil et quelques commentateurs scolastiques », dans *Eric Weil et la pensée antique*, Cahiers Eric Weil, n° 2, Lille, PUL, 1989.

(6) On pourra se reporter très utilement, pour plus de détails sur ce qui va suivre, aux articles de M. Lemoine : « L'enseignement de la philosophie au Moyen-Âge », et de F. Jacquet-Francillon : « L'exposé scolastique », dans l'*Encyclopédie Philosophique*, t. I (PUF, 1989), pp. 795-799 et 849-852.

2^o/ elle est d'une valeur scientifique moindre que la preuve directe (par les principes) en ce qu'elle ne fait pas voir la raison de la conclusion. Kant expliquera que : « La preuve directe ou ostensive, dans toute espèce de connaissance, est celle qui joint à la conviction de la vérité la vue des sources de la vérité, tandis que la preuve apagogique peut sans doute produire la certitude, mais non la compréhension de la vérité au point de vue de l'enchaînement des raisons (...) Le vrai motif pour lequel on se sert des preuves apagogiques dans diverses sciences, c'est que, quand les principes d'où l'on doit dériver une certaine connaissance sont trop divers ou trop profondément cachés, on cherche à voir si ~~l'on~~ ne pourrait pas l'atteindre par les conséquences » (7). Il en est bien ainsi, selon Anselme, pour l'existence de Dieu : nous n'en voyons pas la connexion intime avec son essence, mais nous pouvons montrer qu'il serait contradictoire que cette essence, mais nous pouvons montrer qu'il serait contradictoire que cette essence (définie comme ce qui est tel qu'on ne peut rien concevoir de plus grand) n'existât pas.

Avec Anselme, la dialectique acquiert donc définitivement droit de cité dans la réflexion théologique. Son effet majeur sur les modes d'expression du Moyen-Age est la "question". La pratique en a peut-être pris naissance chez les juristes ; pour nous, le point de repère majeur dans son histoire est Pierre Abélard, qui l'a codifiée et lui a donné sa formulation méthodique : amener une thèse comme solution d'une difficulté née de la contradiction (du moins apparente) entre des opinions autorisées (des autorités, c'est à dire des personnes dignes d'être des auteurs - *auctores* -), et dans cette résolution traiter d'une façon ordonnée les divers aspects du problème. Abélard est sans doute inspiré par Boèce qui avait déjà thématiqué cette procédure dans son commentaire des *Topiques* de Cicéron et son *De differentiis topicis*. A propos du second des textes de Boèce, Abélard explique que si la "quaestio" est "dubitabilis", "douteuse", ce n'est pas qu'elle soit ni vraie ni fausse, c'est qu'elle est constituée de deux propositions contradictoires dont on se demande laquelle est vraie.

Cette manière de douter apparaît d'abord à l'occasion de la lecture des textes (pratique constante d'Abélard), dans les gloses et commentaires (8) : plus précisément à l'occasion du scandale qui s'élève lorsqu'il y a conflit entre deux autorités ou entre deux passages d'un même auteur, car la vérité paraît alors entrer en lutte contre elle-même. Il faut travailler cette contradiction et lui donner une solution : trancher ou concilier (9).

Mais Abélard a donné à cette méthode d'explication textuelle son autonomie : elle vaut spéculativement par elle-même. Son fameux *Sic et non* est un recueil d'opinions contraires, émanant d'autorités d'égal poids, sur des problèmes théologiques. Ce n'est pas (ainsi qu'on l'a souvent compris) la démarche sceptique d'un libre-penseur qui a entrepris de ruiner le crédit des autorités en les opposant les unes aux autres.

(7) *Critique de la raison pure*, trad. Tremesaygues et Pacaud, 9^e éd., Paris, PUF, 1960, pp. 534-535.

(8) Cf. F. Jacquet-Francillon, art. cit., p. 850. Nous parlerons plus bas des commentaires médiévaux.

(9) Voir dans J. Jolivet, *Arts du langage et théologie chez Abélard* (2^e éd., Paris, Vrin, 1982), pp. 198-199, l'exemple typique de traitement dialectique d'un passage posant problème dans les *Gloses sur Porphyre*.

Il s'agit de la mise en place de bases pour des recherches dialectiques : le *Sic et non* fournit un point de départ pour 158 *quaestiones*. Abélard légitime ce procédé non par Pyrrhon ou Sextus Empiricus (qu'il ne connaît pas), mais par Aristote : « La première clef de la sagesse, c'est une interrogation continuelle (...) Aristote a dit qu'il n'est pas inutile de douter de chaque chose. En effet, qui doute est conduit à chercher ; qui cherche saisit la vérité » (10). Inversement, le *Sic et non* n'est pas non plus l'oeuvre d'un esprit dogmatique qui dresse un simple inventaire destiné à mesurer le poids des avis autorisés en présence et à voir de quel côté penche la balance (pour reprendre une image qu'utilisera Descartes). C'est le même Abélard qui dans le *Dialogue entre un philosophe, un juif et un chrétien* fait cette déclaration d'intention : « quel que soit l'objet de la discussion la démonstration rationnelle a plus de poids que l'étalage des autorités » (11).

À l'époque d'Abélard encore, on disposait seulement d'outils portant sur les mots et les formes conceptuelles. Au cours du deuxième tiers du XII^e siècle, avec l'arrivée de la *logica nova* (*Analytiques, Topiques, Réfutations*) sont redécouvertes la théorie de la science et la théorie de la "probabilité" : « la dialectique elle-même passe du régime des sept arts (Varron) à la qualification d'une méthode à penser (Aristote) » (12). Puis, fin XII^e-début XIII^e, avec l'apparition du reste du corpus aristotélicien et de ses commentaires antiques et arabes, les *libri naturales* (*Physique, Métaphysique*, etc.) et l'éthique, ce ne sont plus seulement des techniques mais des objets conceptuels nouveaux que le maître es arts peut traiter (il n'est plus seulement logicien, il devient philosophe).

On transpose également ces acquis à la théologie, ce qui induit une transformation du travail du théologien. Il doit désormais traiter de problèmes spéculatifs que la simple lecture cursive de la Bible ne soulève pas. L'élargissement de l'ancien programme d'exégèse se fait sous la forme de *quaestiones doctrinales* soulevées pour elles-mêmes. Dans cet effort d'élaboration systématique, organique, de la théologie, on en arrive, par une application systématique du procédé de la *quaestio*, à mettre en question non seulement les passages faisant difficulté, mais tous les contenus théologiques, même les moins susceptibles de doute ("Dieu existe-il ?"). Les glossateurs traditionnels ne manquèrent pas d'être scandalisés par l'audace de cette forme de pensée et d'explication, qui suppose qu'une question soit posée et donc que l'on mette en jeu toute proposition, toute vérité aussi première soit-elle. Mais, même si c'est la foi qui recherche la compréhension ("fides quaerens intellectum"), il reste qu'elle doit en passer par les exigences qui seules peuvent imposer une conviction rationnelle là où elle est possible. Elle doit accepter une problématisation initiale, une mise en doute qui surgit du choc des opinions opposées, et qui se résout par le jeu des réponses aux objections, du moins lorsqu'on ne peut procéder par une déduction continue à partir de l'intuition des principes tout à fait premiers (c'est bien le cas lorsqu'il s'agit de l'existence de Dieu, puisque

(10) *Ouvrages inédits d'Abélard*, éd. V. Cousin, Paris, 1836, pp. 16-17 ; 1349 A-C.

(11) Trad. M. de Gandillac, in *Oeuvres choisies d'Abélard*, Paris, Aubier-Montaigne, pp. 261-262.

(12) M.-D. Chenu, *La Théologie comme science au XIII^e siècle*, Paris, Vrin, 1957, p. 20.

nous ne voyons pas son essence). Le modèle de discussion employé par Aristote dans ces recherches (et théorisé au début de *Métaph.* B) s'impose donc comme le seul propre à engendrer la certitude dont nous sommes capables dans ces matières, conviction qui naît devant ce que nous pouvons approuver. Comme le dit A. de Libera, la rationalité médiévale est une rationalité dubitative, un art de raisonner en disputant ("ratio per quaestiones disputandi"), une mise en crise universelle de la vérité ("universalis dubitatio de veritate") (13). Elle pratique la "méthode d'Aristote" dont parlait Cicéron : "traiter le pour et le contre en tout sujet".

Il est vrai que les *Topiques* n'ont été connues qu'après l'apparition de la *quaestio*, et que le détail des règles contenues dans cet ouvrage n'est pas appliqué systématiquement (14). Toutefois son schéma d'ensemble correspond à l'usage général qu'Aristote fait de la dialectique, c'est à dire comme outil de recherche plutôt que comme exercice oratoire, usage qu'il décrit ainsi dans l'éthique de Nicomaque : « Il faut donc, comme nous l'avons fait ailleurs, établir les faits tels qu'ils apparaissent, reprendre la discussion et exposer le plus largement possible l'opinion commune relative à ces passages, ou tout au moins ce qui en est le principal et l'essentiel. Si nous dissipons les difficultés, et si nous voyons subsister l'opinion commune, notre démonstration sera suffisante » (VII, 1, 1145 b 2-7).

De plus la méthode scolastique répond, au-delà de l'extension universelle ("transgénétique") et du conflit des opinions qui en sont aussi les caractéristiques, à l'idée initiale de la dialectique d'Aristote en ce qu'avant d'être une *quaestio* (un écrit), elle est une *disputatio*, c'est à dire une joute orale entre interlocuteurs, qui se tient devant un public dans un cadre institutionnel scolaire (15). Son statut fondamental est celui d'une méthode d'enseignement dialogique et agonistique. La dispute en effet ne se conçoit pas hors de son cadre, qui est l'université, c'est à dire un lieu social institutionnel où se pratiquent des rencontres selon des règles (des rituels) précises et dans un cursus bien défini. Cette précision n'est pas une banalité, car de telles institutions scolaires organisées sont une des créations originales de la civilisation occidentale de l'époque. On pourrait rattacher ainsi la *disputatio* au mouvement d'urbanisation (lié à une certaine prospérité économique) qui a fait passer le foyer des études des centres monastiques et des écoles cathédrales à des écoles indépendantes (comme celle qu'a créée Abélard sur la Montagne Sainte-Geneviève), ouvertes à la "modernité". L'enseignement n'y avait plus la même finalité et les mêmes voies que la *lectio*

(13) Art. « Pensée médiévale » in *Encyclopaedia Universalis*, éd. 1990.

(14) Notamment le fait de dialoguer tout au long avec questions et réponses ; cela n'est observé du moins pas partout, mais peut-être dans les *sophismata*. Cependant l'intitulé de la *quaestio* correspond bien à ce qu'Aristote exige de la prémisse (*protasis*) dialectique (*Top.*, I, 10, 104 a 8-9) : à savoir qu'elle soit une interrogation qui, note Tricot d'après Pacius, ouvre une option entre l'affirmation et la négation. Ainsi la question « le monde est-il éternel ? » est une prémisse dialectique alors que la question « qu'est-ce que le monde » ne l'est pas. Remarquons en passant que la plupart de nos sujets de baccalauréat sont en ce sens des prémisses dialectiques.

(15) Il faudrait pouvoir insister ici sur le fait que la civilisation médiévale est encore une culture de la voix (cf. A. de Libera, art. « Pensée médiévale », loc. cit.), et que l'écrit n'est qu'un aide-mémoire. Jusqu'au XVII^e siècle, dans les établissements d'enseignement, l'acte d'écrire, en tant qu'acte manuel, est considéré comme « servile », et l'exercice de prestige n'est pas la dissertation rédigée mais l'oral.

monastique. A Paris par exemple, l'augmentation du nombre des élèves et des écoles, le problème des rapports avec les pouvoirs ecclésiastiques et temporels, ont conduit ces établissements (*studia*) à se grouper en une *universitas*, une communauté des maîtres et des étudiants. Sur le modèle des corporations des gens de métier, elle est devenue une entité autonome (liée directement à la papauté), capable de se gouverner, de recevoir des fonds (dons, legs...), de conférer des grades, de recruter ses enseignants.

Notons qu'était nouvelle l'idée d'examen, où un étudiant devait faire ses preuves devant un jury de maîtres, en répondant à des questions sur des textes inclus dans un programme, puis en faisant une leçon, en conduisant une discussion, procédé qui ne nous est pas devenu étranger. Le cursus de l'étudiant consiste à parcourir les différents rôles du jeu de la *disputatio* (16) : *opponens*, puis *repondans*, il conquiert le grade de *magister* lorsqu'il est autorisé, lors de séances solennelles, à jouer le rôle du maître, à donner sa propre *determinatio*, c'est à dire "solution" (n'est-ce pas encore notre manière de faire ?). Durant ce long apprentissage l'étudiant est rompu aux exercices de discussions publiques auxquelles il a dû participer activement, et devenu maître en théologie à son tour il assume les trois obligations statutaires : "lire, prêcher, disputer". C'est pourquoi la *disputatio* est le ferment de la vie intellectuelle au Moyen-Age. On a pu la comparer au tournoi médiéval. Mais il faut bien voir aussi, comme le précise A. de Libera, que l'imprégnation intellectuelle de cet art de la joute en faisait non pas un phénomène seulement universitaire, mais culturel, présent même dans la littérature (17).

Cette structuration de la vie intellectuelle par la dialectique se retrouve bien sûr dans les écrits philosophiques et théologiques, et en explique la nature et la forme. Une catégorie fort courante d'ouvrages, les *quaestiones*, ne sont que la retranscription des disputes déterminées par un maître, pendant lesquelles un secrétaire a pris des notes (regroupées par thème, p. ex. : *Questions sur l'âme*). Autre catégorie : les "sommès", qui sont « l'aboutissement des techniques d'enseignement et de recherche propres à l'institution universitaire, et une tentative autonome, systématique, de mise au point critique des données authentiques ou magistrales véhiculées par la tradition » (18). La *Somme de théologie* de Thomas d'Aquin, par exemple, a pour but de produire un résumé clair, ordonné, progressif des contenus doctrinaux avec leur démonstration. La pensée qui se développe là est aux prises avec elle-même, non avec un interlocuteur réel. Mais elle adopte spontanément la forme dialectique, totalement intériorisée. Les différents points de doctrine sont répartis en rubriques, les *quaestiones* (existence de Dieu, simplicité de Dieu, perfection de Dieu etc.), elles-mêmes divisées en articles. Chacun est introduit par une interrogation dialectique ("utrum..."), dont les deux membres de l'alternative sont appuyés par

(16) Cf. la description des différents types de dispute dans l'article de F. Jacquet-Francillon : « L'exposé scolastique », loc. cit., p. 851.

(17) Cf. A. de Libera, art. « Pensée médiévale », loc. cit. Pour plus de détails sur le sujet, cf. la revue *Argumentation* (Reidel, Dordrecht), n° 4, 1987.

(18) A. de Libera, *La Philosophie médiévale*, Paris, PUF, 1989, p. 32. Cf. également M. Grabmann, *La Somme théologique de saint Thomas d'Aquin*, Paris, 1925, et *Geschichte der scholastischen Methode*, Herder, 1909-1911.

des "endoxa" (citations bibliques, patristiques, ou philosophiques, raisonnements, notions communes : différentes sortes d'opinions approuvables). La discussion commence par une reprise du problème : analyse des concepts, distinction des sens, des domaines etc., intégrées dans un long raisonnement qui aboutit à la conclusion propre de l'auteur. Puis elle se termine par une réponse à chacune des objections initiales, qui soit les réfute totalement, soit tente une conciliation et leur fait droit en y reconnaissant la part de vérité qui peut s'y trouver.

Présentation scolaire, "scolastique" même, si l'on veut, mais nullement artificielle : l'opposition initiale des opinions n'est pas le procédé rhétorique qu'un savoir déjà constitué utilise pour s'exposer, mais l'interrogation réelle d'une pensée qui cherche sa voie en doutant, ou doute en cherchant sa voie (19). D'une façon générale, l'organisation stéréotypée des sommes (de théologie, mais aussi de philosophie, de morale, d'ascétique, de logique etc.) n'exclut nullement l'originalité de la pensée de chaque auteur. Dans le cadre de l'institution universitaire s'est installé l'homme de métier (rémunéré comme tel dans le cas des séculiers), qui est une individualité dont les déterminations font école : « Ainsi se constitue, fût-ce dans le même personnage, à côté du docteur de la foi, le professeur, disons le professionnel, ayant certes qualité pour parler doctrine [ayant "licence d'enseigner"], mais engageant dans son enseignement des données philosophiques et spirituelles personnelles, et développant son savoir dans un genre littéraire tout extra-scripturaire, avec ses techniques, ses formulaires, ses auditoires spéciaux, ses rites... » (20).

La dialectique a également joué un rôle dans la constitution d'un autre genre de la littérature philosophico-théologique : le commentaire (nous avons vu plus haut que la *question* est née de la pratique des textes). Il y a d'abord les commentaires sur les *Sentences* de Pierre Lombard. L'ouvrage du Lombard (rédigé sans doute vers 1155-1157) est le premier effet scripturaire majeur de la technique dialectique issue d'Abélard et d'Anselme de Laon. Il organise une mise en crise des autorités par l'affrontement de textes bibliques et patristiques, avant de réduire la difficulté et de donner une solution argumentée. Cet archétype (devenu manuel de théologie, étudié après la Bible) a servi de modèle à divers autres manuels, et de base à des commentaires lui appliquant à son tour le procédé dialectique (exercice obligé du nouveau professeur de théologie, ce commentaire est le point de départ de son oeuvre personnelle).

Les commentaires d'autres oeuvres (d'Aristote par exemple) sont moins directement liés à la procédure de la *quaestio*. Mais dans la perspective du rôle émancipateur de la dialectique, il serait également intéressant d'étudier la genèse de cet exercice scolaire que nous pratiquons aujourd'hui encore. « L'histoire du commentaire, écrit en effet A. de Libera, est une histoire de la libération progressive de la pensée

(19) Le « *sed contra* » (la deuxième série d'opinions, opposée à la première) n'est « ni la thèse de l'auteur, ni l'argument autoritaire qui sert de base à sa propre position ; c'est de soi la présentation de l'autre partie de l'alternative », écrit M.-D. Chenu (*Introduction à la lecture de saint Thomas d'Aquin*, p. 80). Autrement dit, l'article ne part pas d'une solution donnée, mais l'établit progressivement.

(20) M.-D. Chenu, *La Théologie comme science...*, p. 26.

philosophique par rapport aux données de la tradition » (21), et la formation des normes du commentaire est imputable pour une bonne part à la dialectique, dont les principes ont été transposés en règles de lecture. Abélard (dont la majeure partie de l'oeuvre consiste en commentaires sur Aristote, Boèce, Porphyre, ce qui ne l'a pas empêché de faire oeuvre personnelle, puisque c'est au contraire là qu'il a le plus innové) est le premier qui en ait élaboré une théorie détaillée (22). Il appartient par exemple au dialecticien d'étudier le changement des significations des noms selon le contexte de leur emploi. De vant une difficulté, une contradiction dans le texte ou entre textes, il faut se demander : si l'auteur exprime son propre avis, s'il pose une question, s'il emploie les mots dans un sens ordinaire etc. En multipliant ce genre de règles, Abélard construit une méthode de la lecture correcte des textes. Cette technique du commentaire ~~à~~ au XIII^e siècle donné la forme classique de la *lectura* philosophique à son apogée : « la leçon comprend d'abord une division du texte, distinguant des parties principales et des parties secondaires aux multiples subdivisions ; vient ensuite l'explication de la lettre articulée en deux parties : la *sententia* qui dégage en quelques lignes la substance doctrinale du texte, l'*expositio litterae* qui en donne le mot à mot ; vient enfin l'examen de questions de portée générale (*quaestiones, dubitationes*) qui intègrent un ensemble de discussions anciennes ou contemporaines sur les difficultés du texte et les problèmes de doctrine » (23). Il faudrait examiner si cette technique n'a pas définitivement fixé la norme scolaire du commentaire. Qu'attendrait-on aujourd'hui d'un devoir idéal sinon qu'il satisfasse à ces exigences d'une lecture intégrale, méthodique et intelligente du texte ?

Au total il faut bien voir que, malgré ses contraintes formelles qui peuvent nous sembler trop routinières et limitatives, la procédure dialectique était pour l'époque un formidable instrument de libération intellectuelle. La formule disputationnelle, toute réglementée qu'elle soit, est révélatrice de ce rationalisme de la scolastique : dès lors que la seule forme de présentation exige que tout savoir soit littéralement mis en question (et non pas seulement pour faire semblant, mais en opposant autorité à autorité, opinion de poids à opinion de poids), on n'a pas affaire au discours soliloquant du dogmatisme ou du fanatisme qui se déroule d'une manière linéaire à partir de ses propres prémisses. La *quaestio* débute par un doute, qui pour n'être pas cartésien, n'en est pas moins un acte philosophique fondamental. On peut dire que toute la technique scolastique de la discussion trouve sa justification dans le commencement du livre B de la Métaphysique, où Aristote, relève Thomas d'Aquin, recommande de "bien douter" ("*bene dubitare*" : "*to diaporēsai kalos*", bien développer l'aporie), méthode que le Stagirite met lui-même en pratique dans la suite du texte, puisqu'il procède *modo disputativo*, commente Thomas, en montrant « ce qui est douteux quant à la vérité des choses », pour ensuite « déterminer la vérité » (24). Etre dans le vrai sans avoir disputé (reconnu et discuté des objections), c'est ne pas avoir acquis la vérité, c'est donc en fait ne pas la détenir.

(21) *La Philosophie médiévale*, p. 26.

(22) Cf. J. Jolivet, *Arts du langage et théologie chez Abélard*, op. cit., ch. IV.

(23) A. de Libera, *La Philosophie médiévale*, p. 27.

(24) In *Duodecim Libros Metaphysicorum Expositio*, éd. Cathala et Spiazzi-Turin, 1950.

Il importe (pour conclure sur la place de la dialectique dans la période médiévale) de souligner le fait que ces impératifs d'ordre, de discursivité claire et raisonnée, d'étude systématique et intégrale (tant pour la dispute que pour le commentaire), ne sont pas les produits spontanés d'un "bon sens" intemporel. Autrement dit, on ne peut objecter que rechercher une genèse des exercices scolaires est inutile parce que de telles formes auraient pu naître, sans passé, à n'importe quel moment étant donné qu'elles sont une exigence répondant à la nature des choses. En matière de pratiques culturelles, il n'y a pas d'évidence. Ce qui nous paraît "aller de soi" est le résultat d'une habitude mentale (un *habitus* au sens scolastique : un schème acquis d'engendrement de pensées ou d'actions), habitude peut-être devenue une seconde nature, mais qui s'est formée dans l'histoire, dans des conditions données, et qui s'est transmise. Si la manière de procéder des médiévaux nous semble naturelle, c'est que nous sommes "les héritiers inconscients de la scolastique" comme le dit Panofsky (25). L'historien de l'art nous rappelle en effet que le principe de *manifestatio* (élucidation, clarification) n'est, dans le domaine intellectuel pas plus que dans le domaine artistique, nullement éternel. Nous trouvons "normal" que les ouvrages scientifiques (au sens large, y compris donc les thèses de philosophie par exemple) soient écrits d'une manière organique, susceptible d'être schématisée dans une table des matières, et telle que la relation d'une subdivision à la division supérieure soit homologue à la relation d'une subdivision correspondante à la division supérieure correspondante. « Il n'en reste pas moins que ce type d'articulation systématique était absolument inconnu jusqu'à la scolastique », écrit Panofsky (26). Si cette façon de faire nous est devenue conaturelle, il ne faut pas pour autant négliger de la remettre en perspective par son histoire. Dans une institution scolaire dont nous vivons encore s'est définie une forme de pensée que nous pratiquons toujours.

III

Il nous reste à comprendre, précisément, par quel canaux la méthode dialectique du péripatétisme scolaire a pu se perpétuer.

A vrai dire, elle n'a fait longtemps que végéter, puisqu'elle s'est conservée uniquement, ainsi que nous le verrons plus bas, dans une université qui, pour de multiples raisons, s'est sclérosée à la fin du Moyen-Age, et a décliné longuement jusqu'à ce que les réformes du XIX^e siècle lui donnent une nouvelle vitalité. Dans les milieux extra-universitaires, on a fait entrer la dialectique dans la condamnation globale de l'école traditionnelle. A l'intérieur même de beaucoup d'établissements d'enseignement, le centre d'intérêt s'est déplacé vers d'autres formes de discours (27). La redécouverte des belles-lettres en a été la cause immédiate : non seulement en ce qu'il est plus plaisant d'apprendre le grec et lire Platon que de se pencher sur des traités de logique rébarbatifs, mais aussi en ce qu'elle a modifié le statut des arts du

(25) *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Editions de Minuit, 1967, p. 93.

(26) *Ibid.*

(27) Pour tout ceci, voir : E. J. Ashworth, « The eclipse of medieval logic », L. Jardine, « Humanism and the teaching of logic » et W. K. Percival, « Changes in approach to language », dans *The Cambridge history of Later Medieval Philosophy*, Cambridge University Press, 1982, ch. XI, pp. 785-817.

langage dans l'ensemble du savoir et de l'éducation. D'une part le retour aux sources antiques (redécouverte de textes entiers de Cicéron et Quintilien) prises comme modèle absolu a conduit à une réorientation de la dialectique elle-même : à l'exemple de celle de l'orateur romain, elle s'est rapprochée de la persuasion proprement dite, renouant avec son passé d'art du prétoire.

Ce changement d'orientation correspond sans doute à l'afflux d'étudiants venus apprendre un métier et à la prédominance de l'enseignement de l'éloquence, du droit et de la morale. Les facultés des arts préparent désormais davantage à des carrières libérales (juristes par exemple), et sont le vivier des fonctionnaires des états modernes en voie d'organisation. La visée pragmatique est claire au début du XVI^e siècle chez Rudolph Agricola, dont le *De inventione dialectica* devient le manuel, dans les années 1520-1530, de beaucoup des facultés des arts. Le titre même de l'ouvrage indique bien que priorité est donnée à l'*inventio* (liste de procédures-types pour sélectionner des matériaux selon leur utilité dans les différentes sortes de débats) de préférence au *judicium* (confirmation ou démonstration, déploiement des raisons selon l'appareil syllogistique). C'est un allègement de la lourde procédure dialectique au profit d'une persuasion oratoire davantage fondée sur un usage courant et naturel du langage. En France, on trouve chez Ramus la même part faite à l'éloquence et le même but : ~~signifier~~ la dialectique, la ramener aux usages d'une langue simple et commune (d'après Ramus, la correction grammaticale est l'unique critère de la pertinence d'une proposition pour un usage dialectique), et surtout en faire un art d'invention, un instrument maniable pour "penser clairement" dans tous les domaines.

C'est en fait essentiellement cette dernière idée, plus que la préférence humaniste pour la rhétorique, qui va entraîner la mise hors service de la dialectique scolastique. Si Ramus est parfois considéré comme un "précurseur" de Descartes, c'est parce qu'il est à la recherche d'une méthode au sens moderne, c'est à dire d'un moyen universel et infaillible de découverte (il tente de théoriser l'organisation d'unités de discours qui sont des blocs plus larges que les syllogismes). Descartes substituera au paradigme de l'éloquence celui de la science. L'allure linéaire du "mos geometricus" (partir de propositions évidentes par soi et pratiquer une déduction rectiligne) prend le contre-pied de la démarche en ligne brisée de la dialectique. Le triomphe du modèle scientifique impose une rupture totale de la philosophie avec son passé dialectique où on ne trouve « aucune chose dont on ne dispute, et par conséquent qui ne soit douteuse » (28). On n'admettra plus, comme en science, que des vérités absolument démontrées. Cela implique en premier lieu que l'on répute « presque pour faux tout ce qui n'était que vraisemblable » (29) et que l'on fasse table rase de toutes les opinions, même de celles des doctes ; en second lieu, et par conséquent, que l'on emploie cette méthode scientifique qui est à la fois une procédure de démonstration et un véritable *ars inventiendi* ; en troisième lieu, et corrélativement, que l'on emploie cette méthode rigoureuse d'une façon

(28) *Discours de la méthode*, éd. et comm. d'E. Gilson, 5^e éd., Paris, Vrin, 1976, p. 8 l. 21-22.

(29) *Ibid.*, l. 28-29.

identique dans tous les domaines du savoir, contrairement à cet avis d'Aristote : « L'homme cultivé, en effet, se montre en n'exigeant dans chaque genre de recherche que le degré de précision compatible avec la nature du sujet. Faute de quoi on s'exposerait à attendre d'un mathématicien des arguments simplement persuasifs et d'un orateur des démonstrations » (30). On voit donc que la décision cartésienne de construire méthodiquement un savoir de type scientifique s'oppose explicitement à l'esprit de la dialectique aristotélicienne et à la technique de la *disputatio* scolastique. Cela signifie que cette dernière disparaît, à l'âge moderne, de la philosophie vivante, laquelle a pour problématique la méthode au sens cartésien, et pendant deux siècles se développe, du moins en France, hors de l'université, qui n'est désormais plus un lieu d'innovation.

Mais, précisément, la dialectique conserve droit de cité dans ces établissements d'enseignement immobilistes, où elle pourra attendre que Victor Cousin (dont l'éclectisme se satisfait sans doute de l'argumentation *pro et contra*), mettant de nouvelles pensées dans des formes anciennes en réorganisant l'enseignement, lui redonne une place (point toutefois sous son ancien nom) dans une philosophie active qui gravite de nouveau autour de l'institution scolaire. Végétant à l'écart de la scène philosophique des XVII^e et XVIII^e siècles, les écoles n'ont pas moins perduré dans la plus grande discrétion, et, avec la formidable inertie qui caractérise l'institution scolaire, ont continué à véhiculer des *habitus* qui, portés jusqu'à nous, ont contribué à former nos procédés de réflexion et d'expression. Nous avons, en commençant, fait remarquer la continuité qui rattache nos modernes lycées aux universités médiévales, *via* les collèges des jésuites et les lycées de Napoléon. C'est bien cette histoire qui explique d'une manière générale l'organisation de l'enseignement en France, l'importance qu'y a le secondaire, et plus spécialement la présence de la philosophie dans ce cycle et certains des caractères de sa pratique (qui marquent également un enseignement supérieur en grande partie axé sur les concours de recrutement du secondaire).

En effet, de ce point de vue, deux faits sont essentiels dans l'évolution de notre système éducatif : l'importance des collèges (dans l'acception ancienne du terme) et leur modelage par les jésuites (31).

Dans l'université médiévale, les collèges ont été d'abord de simples fondations destinées à loger et nourrir des étudiants boursiers qui allaient suivre à l'extérieur les cours des différentes facultés (32). Pour des raisons multiples (entre autres la plus grande facilité d'encadrement des élèves, internes) l'enseignement de la faculté des arts (essentiellement le *trivium*, incluant plus ou moins la philosophie) a été finalement entièrement résorbé dans les collèges (de même la théologie n'a plus été enseignée que dans les couvents et dans deux collèges, ceux de Sorbonne et de Navarre). L'université en tant que telle n'a gardé pour

(30) *Éthique de Nicomaque*, I, 3, 1094 b 233 sqq.

(31) Cf. l'article de M. Martinet : « L'enseignement de la philosophie de la Renaissance à la fin de l'Âge classique », dans *l'Encyclopédie Philosophique Universelle*, t. I, pp. 799-808.

(32) Cf. G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des jésuites. Le « modus parisiensis »*, Rome, Institutum Historicum S.I., 1968, p. 54 sqq., et R. Chartier-M.M. Compère-D. Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècles*, Paris, SEDES, 1978, p. 151.

elle que le monopole de collation des grades. La faculté des arts a de fait disparu comme instance enseignante, égale aux autres facultés. En d'autres termes, l'enseignement des "arts" est devenu une propédeutique (institutionnellement distincte) aux disciplines spécifiquement universitaires, dispensée par les collèges qui, au niveau inférieur, assuraient également l'enseignement de la grammaire (latine). Cette autonomisation des collèges marque la naissance, au XVI^e siècle, de l'enseignement secondaire, ni élémentaire (apprentissage préliminaire de la lecture et de l'écriture) ni supérieur (33).

Dans les collèges parisiens, fortement influencés par l'humanisme, l'apprentissage de la grammaire et de la rhétorique a été comme nous l'avons dit considérablement réévalué au sein du *trivium*. Mais l'introduction de l'humanisme (entendu comme lecture et imitation des belles-lettres de l'Antiquité) dans l'institution scolaire n'a pas marqué, ainsi qu'on pourrait l'imaginer, un recul de la méthode scolastique ; bien au contraire elle a été étendue à l'étude des "lettres humaines". Non seulement la *praelectio* humaniste est la continuation de la *lectio* ou *expositio* médiévale, mais l'habitude des *quaestiones* n'a pas été perdue. Certes les humanistes en avaient critiqué les excès, qui marquaient la prédominance exclusive de ce mode de pensée : on dispute partout et à toute heure, raille Vivès, pendant le repas, après le repas, dans la maison, dans la rue, au bain, à l'église, en ville, à la campagne, en public, en privé (34) ; « on avait opinion que par une manière de dispute continuelle l'on se faisait savant en tous arts et sciences », se plaint Ramus (35). Mais ils ne remettent pas en cause leur principe et s'efforcent seulement de les réformer pour leur redonner leur vraie utilité. Vivès, qui n'a pas négligé d'écrire un *De disputatione*, affirme qu'elles sont l'exercice de la faculté d'examiner la vérité, que Dieu a donné à l'homme (36). Dans les collèges de la Renaissance, on dispute donc et la dialectique maintient son emprise comme méthode pédagogique, et même l'accroît. C'est cette généralisation d'une technique née dans l'enseignement universitaire, son extension aux collèges, qui est une des caractéristiques du *modus parisiensis*, "la manière de Paris", considérée comme la meilleure dans l'Europe d'alors (37).

Les jésuites, au moment ils ont à fonder leurs propres établissements, prennent modèle sur ce *modus parisiensis*, notamment pour les cycles et les méthodes d'enseignement, les exercices et les actes publics (38). En plus de leurs propres fondations, ils reprennent, à partir de la fin

(33) En France du moins, car comme le remarque A. Prost (*Histoire de l'éducation en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin, 1968, p. 22), en Angleterre les collèges ont refusé les débutants, de sorte qu'ils sont restés des institutions universitaires, où est préparé, comme la maîtrise, le baccalauréat ès arts.

(34) Cité par G. Codina Mir, op. cit., p. 115.

(35) Cité par G. Codina Mir, ibid.

(36) Cité par G. Codina Mir, id., p. 118.

(37) Cf. G. Codina Mir, op. cit. p. 109 : « A vrai dire, les modalités qu'elle [la méthode pédagogique] revêt en ce siècle ne sont que les applications concrètes de la méthode traditionnelle employée depuis bien longtemps dans l'étude des arts et de la théologie. En fin de compte, c'est incontestablement la scolastique qui est à l'origine du *modus parisiensis* ! ». Cf. aussi : F. Charmot, *La Pédagogie des jésuites*, Paris, 1951 ; F. de Dainville, *La Naissance de l'humanisme moderne*, Paris, 1940 ; E. Garin, *L'Educazione in Europa (1400-1600)*, Bari, 1957 ; G. Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, 1965.

(38) Cf. G. Codina Mir, op. cit., p. 18 sqq.

du XVI^e siècle, une bonne partie des collèges séculiers, qui connaissaient des difficultés financières. Ils ont donc fini par tenir la majorité de l'enseignement secondaire en France, et y ont établi uniformément leur mode d'enseignement, qui reproduit avec constance la vieille habitude dialectique et disputationnelle.

Dans leurs collèges s'est également fixé le statut de la philosophie (c'est à dire, outre la logique et la dialectique proprement dite, des contenus : métaphysique, psychologie etc.) comme discipline du "secondaire". Leur ambition était de donner à leurs élèves une formation fondée avant tout sur les humanités classiques. Mais il ne faut pas oublier (39) que la "rhétorique" qu'ils enseignaient était celle qui, conformément au modèle antique, ne se limitait pas à l'ornementation (ce à quoi elle s'est pour nous réduite), mais supposait une "culture générale" dans le meilleur sens du terme : un ensemble de connaissances positives (*eruditio*), et aussi une formation morale, humaine (non seulement une instruction, mais une éducation de la raison). Pour traiter de cette éloquence-là, Erasme a donné significativement à son manuel le titre de *De duplici copia verborum ac rerum* ("De la double abondance des mots et des choses") : richesse du style, mais aussi des connaissances et des idées (40). L'apprentissage de cette rhétorique incluait donc, pour la formation de l'esprit, la lecture d'ouvrages philosophiques comme ceux de Cicéron ou de Sénèque. Puis, à ce début de culture philosophique, est venu finalement s'ajouter un programme entier de philosophie, enseigné après la classe de rhétorique pendant deux ou trois ans (et à raison de sept ou huit heures par semaine !), sans doute parce que, comme l'explique P. Mesnard, « un humanisme conséquent finit toujours par engendrer sa philosophie » (41). Certes, ces années de philosophie étaient occupées par un enseignement scolastique dans le mauvais sens du terme, puisqu'il se bornait à un aristotélisme thomiste officiel et figé. Mais la philosophie était implantée dans le cycle secondaire, conçue comme le couronnement d'une formation humaniste générale, avant l'entrée en spécialisation.

Bien évidemment, l'enseignement philosophique continuait d'être mené selon le mode dialectique, tant à cause de son contenu thomiste que de son enracinement dans la conception cicéronienne de la philosophie, qui fait la meilleure part, on s'en souviendra, à la "manière d'Aristote" et aux procédés dialectiques de recherche et d'exposition. Lorsqu'après l'expulsion des jésuites hors de France, en 1762, il fallut les remplacer dans les collèges, on institua un concours d'agrégation pour recruter des professeurs selon un critère plus sévère que la maîtrise ès arts (devenue souvent un simple certificat d'assiduité, quand elle ne s'achetait pas), concours dans les épreuves duquel figurait toujours, à côté d'explications de textes et d'interrogations sur un programme, la *disputatio* traditionnelle (une nouveauté cependant : des compositions écrites, mais dont les sujets ne différaient pas de ceux que l'on traitait en classe avec les méthodes usuelles). Les jésuites étaient partis mais

(39) Cf R. Chartier et al., op. cit., p. 197. Voir aussi le n° 16 de la revue *Communications* (1970) avec les articles de G. Genette : « La rhétorique restreinte », P. Kuentz : « La rhétorique ou la mise à l'écart », R. Barthes : « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire ».

(40) Cf G. Codina Mir, op. cit., pp. 84-85.

(41) « La pédagogie des jésuites », dans *Les Grands pédagogues*, sous la dir. de J. Châtelet, Paris, PUF, 1961, p. 62.

leurs méthodes demeuraient. Il n'y eut pas de révolution pédagogique à la fin du XVIII^e siècle (42). Sous les changements administratifs (écoles centrales de la Révolution, lycées de Napoléon), les mêmes pratiques continuaient, la même conception des fins et des moyens d'une éducation classique, vouée à l'acquisition de "l'art de conférer" et culminant dans la classe de "philosophie". La Restauration conserve les lycées de l'Empire et leurs programmes, et invite les professeurs à enseigner « conformément aux méthodes en usage dans l'ancienne université de Paris » (43). Dans les premières décennies du XIX^e siècle, les épreuves de philosophie du baccalauréat ne consistent qu'en interrogations orales sur un programme. Par la réforme de Victor Duruy, est introduite une "composition française sur un sujet de philosophie", qui n'est autre que la *dissertation*. Cet exercice était pratiqué jusqu'alors seulement au niveau universitaire, où il avait été créé, nous l'avons vu, en même temps que l'agrégation. Est-ce à dire que la vieille *disputatio* devenait une épreuve écrite ? Point directement, semble-t-il. On a pu remarquer que les manuels de la fin du siècle dernier ne conseillaient guère le fameux plan tripartite (44). Cela ne signifie pourtant pas que l'*habitus* dialectique se soit perdu : le tour d'esprit qu'il façonne est autre chose qu'un mouvement mécanique en trois temps. On peut à juste titre supposer (45) qu'il s'est conservé dans l'enseignement même, dans la façon de concevoir l'activité philosophique. Nous avons le témoignage d'une véritable *disputatio* en plein XIX^e siècle, sous la présidence de

(42) Les projets n'ont pas manqué, mais ils n'ont guère pris corps. Après l'expulsion de la Société de Jésus, les Parlements ont proposé des réformes, inspirées des conceptions pédagogiques de l'Encyclopédie, de l'Oratoire et de Port-Royal, en ce qu'elles avaient d'opposé ou de dissemblable à l'éducation des jésuites. Les révolutionnaires ont repris et développé l'idée d'une extension des matières enseignées (qui devaient apporter des connaissances « positives » et utiles dans le monde moderne), puisqu'ils prévoyaient dans les « écoles centrales » un apprentissage encyclopédique, qui comprenait, un enseignement spécifique du français, les sciences, les langues étrangères vivantes et les techniques (cf Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, 1879, t. 2, pp. 263 et 359). Cette polymathie contredisait explicitement le choix exclusivement littéraire des jésuites, et annonçait le caractère plus ouvert de l'enseignement actuel. Mais les « écoles centrales » n'ont connu aucune réussite (cf Compayré, p. 369), et ont été remplacées par les lycées « où devaient être enseignées les langues anciennes, la morale, la logique, la physique et les mathématiques (...) Les études n'y affectaient plus le caractère scientifique et industriel qu'on avait donné aux écoles centrales : elles se rapprochaient de nouveau des vieilles méthodes classiques » (Compayré p. 373). Sur l'état déplorable de l'enseignement des sciences au XIX^e siècle, cf. Louis Liard, *L'Enseignement supérieur en France, 1789-1893*, Paris, 1894, t. 2 ; sur le combat entre lettres et sciences, conservateurs et novateurs, cf. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, op. cit., p. 56 sqq. Pour l'histoire des lycées en général, cf. aussi Georges Weil, *Histoire de l'enseignement secondaire en France (1802-1920)*, Paris, 1921 ; A. Cournot, *Des Institutions d'instruction publique en France*, Paris, 1864 ; Paul Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1965 ; Félix Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France, 1789-1965*, Paris Sirey, 1965. Pour la question des programmes, cf. Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, 1939 ; J.-Baptiste Piobetta, *Le Baccalauréat*, Paris, 1937 ; Octave Gréard, *Education et instruction, enseignement secondaire*, Paris, 1889 ; Michel Breal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 5^e éd., Paris, 1888 ; Jules Simon, *La Réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, 1874 ; Francisque Vial, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris, 1936.

(43) Cité par M. Jamet, dans l'article « Manuels et anthologies : un même procès ? », dans *l'Encyclopédie Philosophique Universelle*, t. I, p. 837 col. B, note 2.

(44) Cf. l'article de D. Rancière : « La dissertation philosophique », dans *l'Encyclopédie Philosophique Universelle*, t. I, p. 830, col. B.

(45) Cf. D. Rancière, *ibid.*

Victor Cousin (46). Incontestablement, la doctrine comtienne ou hégélienne a dû favoriser le renouvellement du plan ternaire. Mais il paraît non moins incontestable que les nouvelles générations de professeurs ainsi formées ne faisaient que perpétuer une ancienne habitude intellectuelle. Au demeurant, la vieille dialectique aristotélicienne, telle que nous l'avons définie au début de cette étude ("peirastique", formation du jugement, exercice de la raison comme faculté critique universelle) répond bien mieux, nous semble-t-il, au *requisit* habituel d'une dissertation scolaire que la dialectique hégélienne dans son intransigeance.

Cette réconciliation de la philosophie et de la dialectique s'est-elle faite pour le meilleur ou pour le pire ? Constatons seulement que trois cents ans après que Descartes a rejeté une philosophie qui « donne moyen de parler vraisemblablement de toutes choses, et [de] se faire admirer des moins savants » (47), Claude Lévi-Strauss critique dans ses *Tristes tropiques* ce qu'on pourrait appeler une "triste topique", un certain discours philosophique pour lequel « tout problème, grave ou futile, peut être liquidé par l'application d'une méthode, toujours identique, qui consiste à opposer deux vues traditionnelles de la question ; à introduire la première par les justifications du sens commun, puis à les détruire au moyen de la seconde ; enfin à les renvoyer dos à dos grâce à une troisième qui révèle le caractère également partiel des deux autres, ramenés par des artifices de vocabulaire aux aspects complémentaires d'une même réalité » (48). Curieuse permanence : à trois siècles de distance, les deux auteurs critiquent semblablement un enseignement philosophique qui exerce l'intelligence mais dessèche l'esprit, et dont les « exercices deviennent vite verbaux, fondés sur un art du calembour qui prend la place de la réflexion, les assonances entre les termes, les homophones et les ambiguïtés fournissant progressivement la matière de ces coups de théâtre spéculatifs à l'ingéniosité desquels se reconnaissent les bons travaux spéculatifs » (49). Certes le danger est réel. Toutefois, à moins qu'il ne faille congédier la philosophie pour s'adonner aux sciences humaines, Robert de Sorbon (le créateur de cette future université où Lévi-Strauss assurera n'avoir appris pendant cinq ans que la "gymnastique" qu'il dénonce) n'était-il pas fondé à dire que « rien n'est su qui n'ait été trituré sous la dent de la dispute » puisque cet exercice a « pour résultat d'éclairer tous les doutes » par le manquement des objections et des réponses ? Sans vouloir répéter ce que Durkheim a dit pour la réhabilitation de la *disputatio* (50), citons de lui pour terminer cette réflexion qui tend à montrer que tout exercice bon en soi peut devenir sa propre caricature : « rien ne tend aussi facilement à se stéréotyper et à dégénérer qu'un procédé scolaire, quel qu'il soit. Le nombre de ceux qui s'en servent avec intelligence, avec le sentiment toujours présent des fins qu'il sert et auxquelles il doit rester subordonné, est toujours peu considérable. Une fois qu'il est entré dans l'usage, qu'il a pour lui l'autorité de l'habitude, il est presque inévita-

(46) Cf. l'article de F. Jacquet-Francillon : « Dialogue, entretien », dans l'*Encyclopédie Philosophique Universelle*, t. I, p. 848 col. A.

(47) *Discours de la méthode*, éd. cit., I, p. 6, l. 8-10.

(48) *Tristes Tropiques*, Paris, UGE, 1955, ch. VI, p. 37.

(49) Id., pp. 37-38.

(50) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 1938, t. I, ch. XII et XIII ; cf. p. 191 « il n'y a pas d'enseignement où l'art de discuter n'ait normalement place ».

blement enclin à fonctionner de façon machinale. On l'emploie sans avoir conscience du but où il tend, comme s'il était là pour lui-même, comme s'il était son propre but. Il devient l'objet d'une sorte de fétichisme qui ouvre la voie à toutes les exagérations et à tous les excès. Il n'est pas de pratique pédagogique qui ne puisse être facilement ridiculisée par l'usage qui en est fait journellement » (51):

Jean-Luc SOLÈRE.

C.N.R.S.

(51) Id., p. 182.