

# "Les aventures de la pensée dans l'écriture" (1) ou Que fait un élève lorsqu'il écrit une dissertation ?

Nicole GRATALOUP

## I

*Pour réussir une dissertation philosophique, il faut "de la méthode" disent les enseignants ; il faut de l'inspiration et de la chance, disent les élèves. Entre ces deux affirmations, il y a souvent un dialogue de sourds, parfois pire : plus l'enseignant multiplie les conseils de méthode, plus les élèves attribuent leur réussite ou leur échec à la présence ou à l'absence de l'inspiration.*

*L'expérience dont je voudrais ici rendre compte est une tentative pour sortir du dialogue de sourds et pour entrer dans la compréhension du travail effectif que constitue l'écriture d'une dissertation. Cela a consisté à instaurer, dans une classe de Terminale A, de manière aussi systématique que possible et sur toute l'année, une réflexion métadiscursive et méthodologique sur leur travail de dissertation.*

### **L'idée de méthode : un carrefour de problèmes.**

Je voudrais d'abord élucider les problèmes que pose l'idée même de méthode.

*"Methodos, dit le Dictionnaire Historique de la Langue Française d'Alain Rey, signifie "cheminement, poursuite", mais l'on est passé du concept constatif (le chemin suivi) au concept normatif (le chemin à suivre)". L'idée de méthode implique nécessairement l'idée d'une prescription - fût-elle autoprescription -, d'une norme. Toute la question est alors de savoir dans quelle mesure et à quelles conditions cette norme peut effectivement être régulatrice de l'activité d'écriture qu'effectue un élève quand il fait une dissertation. Cette question comporte plusieurs dimensions :*

Tout d'abord, il règne un certain flou autour de l'idée même de "chemin ou de règle à suivre". Si l'on examine en effet, sans préjuger de ce que chacun prescrit à ses élèves, les différents conseils de méthode qui sont à la disposition des élèves dans leurs manuels ou dans les fascicules de préparation au Bac, on s'aperçoit qu'il y est question tantôt d'étapes chronologiques (lire le sujet, l'analyser, faire un plan, rédiger), tantôt de pseudo-processus de pensée

(chercher des idées, les noter en vrac, puis les classer...), tantôt de réels processus de pensée (problématiser, argumenter, objecter, débattre...), tantôt de règles formelles (équilibrer les différentes parties, introduction ni trop longue ni trop courte, faire des paragraphes...), tantôt de "modèles (un ou plusieurs "plans-type", exemples d'introductions...), tantôt de mises en garde (les "périls" de la dissertation, "ce qu'il faut absolument éviter"...). Le premier problème qui se pose donc aux élèves est de faire la part des choses dans cette profusion de prescriptions hétérogènes, de les hiérarchiser pour comprendre quelles sont celles qui peuvent effectivement les aider à réguler leur activité d'écriture, et celles qui, au contraire, ne leur sont que de peu d'utilité, voire constituent des obstacles ou des blocages.

Le deuxième problème vient de ce que ces règles de méthode apparaissent souvent à l'élève comme un formalisme extérieur à l'activité, comme relevant d'une législation d'autant plus aliénante qu'on a du mal à en assigner l'auteur et les fondements. Il est significatif à cet égard que les questions posées par les élèves en début d'année soient effectivement formulées en termes de "droit" (est-ce qu'on a le droit de faire ceci ? Doit-on faire cela ?) ; et que corrélativement, les conseils de méthode soient aussi formulés en termes de devoir (vous devez, la dissertation doit...), voire en termes de jugements de valeur sans appel ("Ridicule ! ce type d'introduction est courant. A éviter absolument !") (2), et souvent sans autre justification qu'un renvoi à l'essence même de la philosophie (3).

(1) Cet article est une version légèrement remaniée et abrégée d'un texte paru dans *Pratiques de la Philosophie 3* (revue du secteur Philo du GFEN), octobre 1993. J'emprunte ce titre à un texte de Claude Lefort : "Philosophe ?" (1985), in *Ecrire*, Calmann-Lévy, 1992, p. 348.

(2) J. RUSS, *L'année de philosophie*, A. Colin, 1989, p. 76.

(3) Il est d'ailleurs assez plaisant (ou inquiétant, comme on voudra) de constater qu'à quelques années de distance, cette même référence à l'essence de la philosophie sert à justifier des "règles de méthode" parfaitement contraires. Par exemple, en 1971, dans un livre qui faisait alors autorité, Jean Laubier s'attachait à montrer le caractère souvent superflu de l'introduction, et déconseillait de faire une conclusion (*Technique de la dissertation philosophique*, p. 56-59), alors qu'au contraire, depuis environ 10 ans, tous les auteurs insistent sur le caractère essentiel de ces deux éléments de la dissertation.

Une méthode, donc, prescrit ce qu'il faut faire, éventuellement (mais pas toujours) explicite pourquoi il faut le faire, et dans quel ordre. Mais ce faisant, elle dispense de la réflexion et sur la **nécessité** de ces différentes opérations, et sur leur **fonction** par rapport à l'ensemble de l'activité, et sur leur possible validité en dehors de l'exercice même. Ainsi, elles ont toutes chances de tourner à vide.

Enfin, penser qu'on peut "donner une méthode", qu'il suffit de l'exposer clairement pour permettre à un élève de l'"appliquer", c'est méconnaître que l'élève a déjà une méthode, aussi malhabile, inadaptée ou inconsciente soit-elle. S'il a écrit quelque chose, il a forcément mis en oeuvre des processus de pensée ; mais d'une part, il ne le sait pas, ou le sait mal, et d'autre part, ces processus peuvent s'avérer inadéquats à l'exercice proposé. Quels que soient, a priori l'intérêt et la valeur d'un conseil de méthode, il pourra se heurter à l'impossibilité pour tel élève de le mettre en oeuvre, de par ses habitudes antérieures d'écriture ou de réflexion ; ou bien, à l'inverse, l'élève tentera absolument de l'appliquer, et cela pourra constituer pour lui une entrave à son activité au lieu de la faciliter, en l'enfermant dans l'obligation de passer par telle étape de travail qui ne convient pas à sa façon de raisonner.

## Un apprentissage de la normativité

On objectera sans doute que, dans la pratique concrète de notre enseignement, nous ne prescrivons jamais avec rigidité, que nous luttons contre cette tendance au formalisme, que nous disons toujours aux élèves que ce qui doit régler la dissertation, c'est le mouvement même de leur pensée confrontée à la question à traiter. Mais le problème est que, pour la majorité des élèves, cela ne va pas de soi ; que ce discours, à lui seul, ne peut pas les libérer de l'inquiétude d'avoir à satisfaire à des critères normatifs, dont les fondements et parfois même la nature leur échappent, et selon lesquels pourtant, leur "réflexion personnelle" sera évaluée et notée.

Cela implique donc que l'apprentissage de la dissertation ne soit pas l'apprentissage d'une méthode, mais bien l'apprentissage de la **normativité** (au sens où l'entend Canguilhem, de capacité du vivant, par son activité, à se créer des normes dans le "débat" avec son milieu), c'est-à-dire l'apprentissage, par le "débat" entre le concept constatatif et le concept normatif de la méthode, pour reprendre les termes d'Alain Rey, de la capacité à auto-réguler son activité, à être "sujet de ses normes" (4). Ce qui n'est pas autre chose, au fond, que l'apprentissage de l'**autonomie** de pensée, qui demeure l'une des finalités fondamentales de l'enseignement philosophique.

Or cet apprentissage de la normativité implique que s'instaure entre l'élève et ce qu'il écrit, un autre rapport que celui qui est habituellement induit par les exercices scolaires, y compris la dissertation : l'élève fait son devoir (!), il le rend au professeur, parfois (de plus en plus souvent, semble-t-il) sans le relire, et s'en remet à celui-ci pour le corriger, c'est-à-dire pour évaluer sa pertinence intrinsèque et sa conformité à la

norme de l'exercice-dissertation. Ce "système" fonctionne dans toute l'institution scolaire, les élèves s'y conforment, voire le revendiquent comme une sorte de "division de travail" normale. Mais il maintient l'élève dans un rapport d'extériorité à la norme - que ce rapport soit de soumission ou de contestation, cela revient au même de ce point de vue -, et lui rend difficile, voire impossible, l'accès à une attitude d'auto-régulation de son activité : il est objet d'une normalisation - même s'il la conteste - et ne peut devenir sujet d'une normativité.

Pour qu'il le devienne, il faut donc, disais-je, que s'instaure entre l'élève et ce qu'il écrit, un autre rapport : il faut qu'il puisse se faire **lecteur de ses propres textes**, avec ce que cela implique de distance critique, il faut qu'il puisse comprendre **comment et pourquoi** il a écrit ce qu'il a écrit, comment et pourquoi ce qu'il a écrit satisfait ou ne satisfait pas aux exigences de la dissertation philosophique ; mais aussi à quel mouvement de pensée correspond tel élément qui ne satisfait pas à ces exigences, ce qui permet de conserver une valeur et un sens à cet élément, malgré sa non-pertinence au regard de l'exercice (5). Il faut donc qu'il adopte une attitude métadiscursive et métacognitive, où c'est le discours produit, et le "chemin suivi" pour le produire, qui sont objets de travail et de réflexion ; c'est donc bien de **méthodologie**, au sens propre, qu'il s'agit.

## II

### Les étapes du travail méthodologique

C'est dans cette perspective que j'ai proposé à cette classe de TA le travail suivant :

\* Chaque dissertation rendue devait être accompagnée d'une "feuille de méthode" (que je désignerai désormais par FM), où l'élève devait dire ce qu'il avait fait, comment il s'y était pris pour faire ce devoir. Ayant constaté, lors du premier devoir, que certaines de ces FM étaient très succinctes, je leur ai demandé, en classe, un travail par deux : chacun devait lire la copie de l'autre, lire sa FM, et l'interroger pour l'amener à préciser le contenu de telle ou telle opération qu'il disait avoir faite. Ensuite seulement je ramassais les copies et les corrigeais, en tentant dans ma correction d'établir des liens entre le contenu de la FM et les qualités ou défauts du devoir.

Il faut préciser que, préalablement, nous avons élucidé ensemble ce qu'était une dissertation de philosophie, d'une part sur la base d'un travail dans lequel nous avons fait émerger des questions philosophiques de l'étude d'un matériau de type biographique (c'était une première approche du travail philosophique), d'autre part, à partir de leur expérience de la dissertation de Français ; nous avons aussi élaboré une grille d'évaluation avec des critères dont la formulation découlait de cette élucidation, et effectué plu-

(4) G. CANGUILHEM, "Milieux et normes de l'homme au travail", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 3, 1947, p. 135.

(5) Ce qui ne constitue pas le moindre des avantages de ce travail, car les élèves ont souvent tendance à dévaloriser, invalider l'ensemble de leur travail, voire de leur personne, quand ils ont une mauvaise note.

sieurs exercices en classe, en particulier de problématisation d'un sujet.

\* Au mois de décembre, je leur ai demandé un bilan du premier trimestre (désormais désigné par B), qui comportait, entre autres, la question "qu'avez-vous appris, depuis septembre, du point de vue des méthodes de travail ?"

\* En janvier, après un devoir en temps limité lors duquel ils avaient très peu "utilisé les connaissances", je leur ai demandé d'expliquer par écrit pourquoi ils s'étaient si peu servi de tout ce que nous avions fait depuis le début de l'année (textes désignés par UC, soit Utilisation des Connaissances).

\* En mars, j'ai demandé à chacun un bilan de ce qu'il estimait être ses points forts et ses points faibles en dissertation (textes désignés par PF) ; j'ai de mon côté pour chacun fait ce même bilan, que nous avons confronté au leur, et cela a donné lieu à un travail d'entraide ou d'"enseignement mutuel" : par groupes de quatre, deux élèves expliquaient un point de méthode qu'ils maîtrisaient bien à deux autres pour qui c'était un point faible, pendant une heure. L'heure suivante, de nouveaux groupes étaient formés, où les rôles étaient inversés, sur un autre point de méthode. Chacun s'est donc trouvé une fois en position de "professeur", une fois en position d'"élève" ; ils devaient ensuite rendre compte de ce qu'ils avaient appris au cours de ce travail (textes désignés par TE).

\* Enfin, je leur ai demandé début juin, d'écrire, à l'intention des élèves de Première arrivant en Terminale à la rentrée suivante, une fiche de "conseils de méthode" pour la dissertation, qui serait déposée au CDI. Ces textes seront désignés par FF (soit Fiche Finale) (6).

## Le professeur à l'école de ses élèves

C'est donc ce matériau que je voudrais tenter d'analyser ici, selon les axes, et avec les réserves et les limites suivants :

D'abord, une évaluation "mécanique" ou "terme à terme" des effets de ce travail est impossible. Pour une raison de fond, qui est qu'il serait illusoire de penser qu'il est possible de dire de manière exhaustive "ce qu'on a fait", et tout aussi illusoire de penser que ce qu'on dit avoir fait correspond effectivement à ce qu'on a fait : la pensée n'est pas transparente à elle-même, le travail de la pensée échappe pour une bonne part à la maîtrise consciente.

Cependant, il est possible, et c'est ce que je tenterai de faire dans l'analyse, de repérer quelques éléments-clefs qui me semblent corrélatifs de progrès significatifs pour tel ou tel élève, et de voir quels types d'évolution dans la manière de formuler "ce qu'on a fait" correspondent à des progrès dans l'exercice de la dissertation.

Ensuite, ce matériau permet de repérer, à travers ce qu'ils disent avoir fait, à travers les mots qu'ils emploient pour le dire, un certain nombre d'éléments concernant le décalage inévitable entre ce que dit et prescrit le professeur et ce que font effectivement les élèves. Par exemple, on peut essayer de voir com-

ment se fait l'appropriation progressive des concepts par lesquels on désigne la spécificité d'un discours philosophique (problématisation, recherche des pré-supposés, visée universalisante etc..) ; comment les difficultés que rencontrent les élèves ne sont souvent pas celles que nous imaginons, comment ce qui nous paraît simple et clair, parce que nous croyons l'avoir bien et clairement explicité, ne l'est pas pour eux ; comment ils gèrent ce que j'appelais plus haut l'hétérogénéité des conseils de méthode, quelles sont les différentes acceptions que prend pour eux le terme même de méthode. En bref, essayer de cerner au plus près - dans les limites que j'indiquais plus haut - ce qu'est le "travail réel" d'un élève quand il écrit une dissertation ; examiner, à partir de là, quelles nouvelles pistes cela ouvre quant à l'apprentissage.

Enfin, l'analyse de ce matériau peut permettre de cerner quelle "théorie du texte", quelles conceptions de la langue et du discours, sont à l'oeuvre "spontanément" dans le travail des élèves et dans leur façon de le penser. Bien évidemment ce "spontanément" ne renvoie à aucune essence naturelle de l'élève (!), mais aux apprentissages antérieurs, à ce qui se dit et s'écrit de la philosophie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, à ce que nous en disons nous-mêmes. Cela pourrait en effet indiquer la nécessité d'une réflexion, non pas seulement pédagogique, mais plus radicalement, didactique et théorique sur le genre de discours qu'est la dissertation, si c'en est un.

### III

## "Il faut avoir des idées !"

Ce qui frappe d'abord à la lecture des premières FM, c'est la prégnance, chez la plupart des élèves, du schéma "recherche d'idées/classement dans un plan" : "J'ai mis toutes les idées qui me venaient sur le sujet au brouillon. Je les ai classées puis j'ai fait le plan". Ce schéma est corrélatif, bien entendu, d'une sorte de "magie du sujet intéressant", celui qui "inspire".

Il est clair que ce schéma de travail d'une part fait obstacle à la problématisation d'un sujet et/ou à la prise de conscience de ce qui permet cette problématisation ; car il masque ce qui "fait venir" les idées, quels sont les processus mentaux d'**engendrement** - presque au sens de la grammaire générative - des énoncés qui formeront le texte de la dissertation, en réifiant les idées qui "viennent", "surgissent", "passent par l'esprit".

D'autre part, il décrit l'élaboration du plan en termes de "*classement ou regroupement thématique*", ce qui peut se lire de deux façons. Soit l'élève a effectivement fait ce classement thématique, et le résultat est une dissertation-catalogue où n'apparaît pas de raisonnement sur un problème ; soit il a fait **autre chose**, c'est-à-dire qu'il a cherché et trouvé un fil conducteur dynamique, mais ne sait pas qu'il l'a fait ou comment il l'a fait.

(6) Désormais, toutes les citations seront extraites de ces textes, sauf indication contraire.

A l'inverse de ce schéma, il semble bien qu'un saut qualitatif soit accompli par les élèves quand ils réussissent à **nommer** quel a été pour eux le processus d'engendrement de la réflexion, qu'ils ne nomment plus, d'ailleurs, en termes d'**idées**, mais en termes de **questions** et de **problèmes**. Ainsi, par exemple, le travail de problématisation est ainsi décrit :

*"Le sujet n°1 m'a attiré plus que les autres ; car malgré sa forme un peu conventionnelle, traditionnelle (le sujet était "L'Etat a-t-il pour rôle d'assurer le bonheur des citoyens ?), il y a quelque chose en cette question qui nous pousse à le choisir. Et je me demande si cela ne vient pas du fait que cette question sur l'Etat ne m'est jamais venue à l'esprit ; mais en y réfléchissant bien, elle sort de l'ordinaire. On remet (en quelque sorte) en question le rôle de l'Etat. Est-il oppresseur ou défenseur ? Avant même de rechercher les présupposés de la question, je me suis rendu compte que cette interrogation avait une réponse évidente : non, l'Etat ne m'assure pas un bonheur, à cause, par exemple, des impôts (matériel). Et d'autre part, il ne m'assure pas un bonheur, car l'Etat = quelque chose d'abstrait qui peut m'apporter une satisfaction, mais pas un bonheur efficient (donc bonheur diffère de satisfaction). Puis je me suis dit qu'il fallait peut-être aussi étudier ce comportement que j'avais face à la question. D'où vient-il ? etc.." (FM mars)*

*"Tout d'abord, j'ai trouvé ce sujet très difficile (il s'agissait du même sujet sur l'Etat). En fait, ce qui me parut difficile à expliquer, c'est l'association des deux termes "bonheur" et "citoyen". Alors c'est ce que j'ai commencé à expliquer. Donc j'ai décortiqué le sujet, j'ai expliqué ce qu'est l'Etat, son rôle ? Qu'est-ce que le bonheur ? Bonheur et citoyen vont-ils ensemble ? Le mot est-il judicieusement employé ? Alors j'ai essayé de répondre à toutes ces questions. Lorsque je suis parvenue à répondre à ces questions, j'ai plus ou moins élucidé le sujet. Et là j'ai pu trouver la problématique." (FM mars)*

Ce qui apparaît donc, lorsque ce saut qualitatif a été accompli, c'est qu'on peut repérer des approches différentes, et subjectivement spécifiées, du travail de problématisation. Dans les exemples que je viens de citer, l'une s'interroge sur son intérêt, son attitude face au sujet (ce qui est tout autre chose que de constater qu'on est "inspiré"), l'autre repère une difficulté, une sorte d'impossible à penser, et décide de s'atteler à son élucidation ; d'autres ont systématisé des étapes d'analyse du sujet etc... On peut peut-être dire que c'est à partir de ce moment là que chacun commence à avoir sa **propre méthode**, et à en maîtriser les caractéristiques : c'est-à-dire que la règle générale "il faut analyser le sujet" commence à être investie d'un sens personnel par l'élève, et peut dès lors fonctionner comme régulatrice de son activité, parce qu'il aura trouvé sa (ses) stratégie(s) d'analyse du sujet.

On peut noter le même type d'évolution en ce qui concerne l'élaboration du plan : énoncé d'un **principe**

d'organisation du mouvement de la réflexion, différenciation de ce principe selon les sujets (au double sens du terme !). Par exemple :

*"J'ai essayé d'élaborer un plan en mettant en valeur les questions auxquelles il faudrait répondre avant de répondre à la question posée." (FM)*

*"Pour résoudre le problème du sujet, il faut faire un raisonnement. Comme pour construire une maison, il faut d'abord commencer par faire les fondations pour pouvoir placer les premiers blocs. Mais surtout, le constructeur doit avoir en tête le projet : la réalisation d'une maison précise. C'est-à-dire qu'on doit avoir le but en tête dès le départ (après une longue réflexion poussée sur le problème), et voir déjà la fin du devoir et démontrer en fonction (de cette fin). Dans le raisonnement, on doit débattre son opinion originaire avec la pensée de différents philosophes ou bien mettre en cause son opinion, douter de soi jusqu'à ce qu'on trouve notre véritable pensée. On doit s'affirmer, justifier ce qu'on avance. Conclusion, on doit construire un raisonnement solide, aussi solide qu'un barrage, de façon que le lecteur ou correcteur ne mette pas en cause le raisonnement fait. La dissertation est un débat entre soi-même et les autres" (FF).*

Dans cette évolution on remarque que, parfois, l'idée de "classer des idées" revient, mais avec un tout autre sens et une tout autre fonction : le classement n'est plus une série de thèmes dans lesquels on va "caser" des idées, mais le lieu d'un double mouvement : d'une part il "donne de nouvelles idées" c'est-à-dire devient lui-même moteur de la réflexion, d'autre part, il s'ajuste, se modifie, dans la recherche d'une plus grande adéquation entre ce classement et le mouvement de la pensée.

On passe donc d'une conception statique du discours comme "système d'idées" à une conception dynamique, qui retrouve "l'énergie vivante du sens" (la formule est de Derrida) comme moteur de l'élaboration conceptuelle. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves peuvent, non seulement réussir des dissertations, mais, plus fondamentalement entrer dans un véritable travail de la pensée, "trouver (leur) véritable pensée" comme le dit l'élève que je viens de citer. Sans doute faudrait-il, pour leur permettre ce passage, éclairer davantage notre propre conception de la dissertation, et de son apprentissage, par les théories de l'énonciation (7). Il me semble néanmoins que ce travail de réflexion métadiscursive est susceptible d'y contribuer, dans la mesure où, en confrontant l'élève à la question de savoir ce qu'il a **fait, comment** il l'a fait, il l'oblige au moins à penser son travail comme une **pratique** discursive.

## Le personnage du lecteur

Si l'on est attentif justement à la question de l'énonciation, on ne peut qu'être frappé par l'absence quasi-totale, dans les divers textes du matériau que j'analyse, du personnage du **lecteur**. En revanche, le personnage du **correcteur**, lui, est très présent : cer-

(7) C'est ce que j'ai tenté de faire dans le texte "La philosophie à l'épreuve de la dissertation", Pratiques n° 68, déc. 1990.

tains finissent leur FM par une supputation de la note escomptée, ou énoncent les manques dont ils anticipent le repérage par le correcteur.

Ce n'est qu'assez tard, et ceci malgré mon insistance sur cette question, que j'ai vu apparaître des formules comme : *"Je remets en question tout ce que j'écris parce que j'essaie d'aller jusqu'au bout de mon raisonnement en essayant d'imaginer les questions que pourrait se poser le lecteur vis-à-vis de ce que j'ai écrit."*(B) *"Elle (la discussion) devra suivre le cheminement de votre pensée, c'est-à-dire que le lecteur devrait pouvoir suivre votre raisonnement"* (FF).

On voit donc que, dès qu'il est présent, le "personnage" du lecteur joue un rôle actif dans l'élaboration même du travail, puisqu'on anticipe, non pas, comme c'est le cas du correcteur, son jugement final, sa sanction, mais **son activité de lecture** en tant que processus indispensable à l'effectuation du sens du texte qu'on écrit (8). Ce rôle, on le voit dans les exemples que je viens de citer, prend des formes diverses : on anticipe les questions, les objections du lecteur, cela pousse à réinterroger et à complexifier sa pensée, à l'achever, à la consolider ; on anticipe son éventuelle incompréhension, ou son égarement, cela soutient l'exigence de cohérence et d'explicitation de la logique de cette cohérence et du contenu de la pensée.

Cette émergence du personnage du lecteur dans la description de ce qu'on fait me paraît, elle aussi, corrélative de progrès significatifs - même si, encore une fois, rien de tout cela n'est automatique -, parce qu'elle indique une prise de conscience et une appropriation de la dimension **dialogique** du discours et de la pensée, ce qui est la condition *sine qua non* pour que les exigences de la dissertation échappent au statut de règle arbitraire ou de pure norme scolaire, et prennent sens comme nécessité interne d'un discours à visée problématisante et argumentative. Ce qui nous place, disons-le au passage, devant la nécessité de parvenir à clarifier, autant qu'il est possible, dans notre propre conception de la dissertation, ce qui relève en effet de règles arbitraires ou d'une sorte d'*habitus* universitaire non questionné(9), et ce qui relève au contraire d'exigences philosophiques effectives. Or le moins qu'on puisse dire, au vu par exemple des réunions d'harmonisation du Bac, c'est qu'on est loin du compte quant à cette clarification !

Il faut donc introduire le personnage du **lecteur** dans l'apprentissage de la dissertation, non pas, comme c'est trop souvent le cas, de manière accidentelle ou formelle (ne pas l'ennuyer avec des longueurs), mais comme acteur fondamental de la relation dialogique sans laquelle il n'est pas de discours possible. Une des possibilités pour ce faire, mais certainement pas la seule - sur ce point-là comme sur bien d'autres, le chantier est ouvert -, est de multiplier en classe les occasions d'écrire **pour être lu** et non pas pour être corrigé, d'écrire toutes sortes de textes - dont la lettre et le dialogue me semblent les plus efficaces - qui seront lus, dans la classe ou à l'extérieur, discutés, qui recevront réponse et mises en débat. Dans un tel travail, en effet, à la fois la pensée s'affine

et se complexifie, et le discours se régule et trouve ses normes, indissociablement, dans sa relation au dit et au dire de l'Autre.

## "Je est un autre" : l'élève et les auteurs

Mais l'Autre, dans une dissertation et dans le travail philosophique, ce sont aussi les auteurs, et de là découle la fameuse question des "citations" ou encore de "l'utilisation des connaissances".

Sur ce point, la plupart des FM de début d'année font état de "recherches de citations", qui peuvent se situer avant tout travail sur le sujet, ou après la recherche d'idées à partir du sujet. Le problème n'est pas de trancher entre cet avant et cet après, mais plutôt de voir quelle fonction les élèves attribuent à ces citations et quel est le principe qui guide cette recherche. Ce principe est le plus souvent exprimé par le terme le plus vague possible : *"Chercher des citations qui se rapportent au sujet" ou "qui se rattachent" ou "qui correspondent" au sujet, ou qui "le concernent"* ; c'est-à-dire que le sujet fonctionne comme **thème** auquel vont être associées des **idées** qu'on va trouver dans son esprit ou dans les textes. Corrélativement, la fonction assignée aux citations est le plus souvent désignée par le verbe "illustrer", et assez souvent aussi par les verbes "appuyer", "argumenter".

Certes, la fonction "illustrer" et la fonction "argumenter, appuyer, soutenir" ne sont pas identiques, et cette dernière est sans doute à la fois beaucoup plus féconde pour la pensée et plus proche de ce qu'attend le correcteur. Mais ce qu'elles ont en commun, c'est que les élèves cherchent toujours des textes ou citations **qui vont dans le sens** de leur réflexion, qui leur **conviennent** au sens fort du terme. L'idée de chercher des citations qui **contredisent** ce qu'ils pensent ou qui instaurent **un débat** n'apparaît qu'assez tard dans l'année (et pas chez tous), et ceci, bien que la grille d'évaluation élaborée en début d'année comporte le critère "entrer en débat avec les philosophes".

On peut expliquer cela par le simple phénomène de familiarisation et de maîtrise progressive, qui rend possible, en fin d'année, de prendre plus de liberté par rapport aux auteurs qu'au début. Cette explication contient indéniablement une part de vérité, mais elle me semble insuffisante, parce qu'elle n'interroge pas l'idée même de citation ou de référence, et parce qu'elle ne dit rien de ce qui se joue, pour les élèves, dans leurs rapports à la pensée et aux textes des auteurs.

(8) Ici, je renvoie, entre autres, aux analyses d'Umberto ECO, par exemple à ceci : "Un texte postule son destinataire comme condition sine qua non de sa propre capacité communicative concrète, mais aussi de sa propre potentialité significative", Lector in Fabula, Grasset, 1985, p. 67.

(9) Que penser en effet de conseils comme celui-ci : "règle d'or de l'introduction : elle doit être assez brève". (J. RUSS, Les méthodes en philosophie, A. Colin, 1992, p. 115), ou encore celui-ci : "on ne saurait exiger des candidats qu'ils aient des idées personnelles et originales ; ce qu'on souhaite surtout trouver, c'est l'idée assimilée et sincère" (Revue de l'Enseignement philosophique, déc. 68 - janv. 69) ?

En effet, dans les textes du mois de janvier sur l'utilisation des connaissances (UC), on trouve bien, de manière assez unanime, l'explication en termes d'assimilation insuffisante, de connaissances floues, imprécises, fragiles, pas assez maîtrisées, donc de peur de faire des contre-sens, de déformer la pensée d'un auteur etc.. Mais on trouve aussi, et cela me semble beaucoup plus significatif, des explications de ce type :

*"Pour moi, le fait de faire référence aux auteurs lors de l'étude des sujets de philosophie m'oblige un peu à me soumettre à ce qu'ils disent, autrement dit : quand je suis en train de faire mon raisonnement, je ne peux plus faire appel aux auteurs car ils risqueraient de me bloquer, alors je ne peux plus continuer."*

*"Je trouve que l'utilisation des connaissances dans un devoir serait néfaste : si j'utilise les cours, j'aurais tendance à vouloir les réciter, et mon devoir deviendrait une sorte de catalogue, il n'y aurait pas de lien, on ne remarquerait pas le cheminement de ma pensée et il ne serait plus aussi personnel qu'il le devrait."*

*"Peut-être suis-je souvent frappé par l'Evidence des textes philosophiques que je lis : c'est sans doute parce qu'ils ont l'air de vérités, alors qu'un très long travail a été fait pour aboutir à certaines idées qui furent révolutionnaires en leur temps. Je devrais être plus critique vis-à-vis de la philosophie... Philosopher est difficile, car on a déjà (presque) tout dit et on n'a pas l'impression d'être un "pionnier" de la philosophie".*

Ce qui se dit dans ces textes, c'est bien **la peur de perdre sa propre pensée**, de l'oublier, d'être contraint de s'incliner devant la force de vérité de la pensée des auteurs. Tout se passe comme si on était sorti de la situation, finalement confortable, où on cherche des citations qui viennent conforter ce qu'on pense, qui ne sont que des adjuvants (à statut quasiment "décoratif") de sa propre pensée, pour entrer dans une situation beaucoup plus périlleuse où les philosophes (et le professeur, qui les cite à paraître si souvent !) viennent **menacer le cheminement du raisonnement personnel, l'identité même de sa pensée, voire sa capacité de créer en philosophie**. Ne pas les citer, dès lors, c'est se protéger de cette menace, c'est préserver sa pensée personnelle. Cette réaction défensive est en fait l'indice que l'élève est entré là dans un processus spécifiquement philosophique de doute, de questionnement, de remise en question de soi ; que les textes des philosophes ont changé de statut, ne sont plus des réservoirs "neutres" d'idées ou de citations décoratives, mais des éléments de pensée actifs dont le sens, les enjeux, les effets sont désormais perçus dans une commensurabilité possible avec la pensée personnelle : le temps du dialogue est proche...

C'est dire, donc, que ce qui apparaissait comme une lacune du point de vue du correcteur, est en fait l'indice qu'un pas décisif vient d'être franchi, est en train d'être franchi, plus exactement, dans le travail philosophique. Tout le problème est de ne pas en rester à cette position défensive, dans laquelle le dia-

logue avec les philosophes est possible, mais refusé. Tout le problème, pour l'enseignant, est d'aider les élèves à franchir ce pas, à assumer ce risque de la confrontation avec plus fort que soi (avec ceux qui ont accompli un "travail très long" et dont les oeuvres défient les siècles), à le vivre comme un défi qui vaut d'être tenté et dans lequel on pourra renforcer sa propre capacité à penser, à argumenter, à vivre sa liberté de penser, au sens plein.

Une élève (une seule !) a bien exprimé cela : *"Lorsque je trouve une citation et que je ne pense pas comme le philosophe, j'aime discuter le différend, me "battre" avec les propos du philosophe. Mais je me rends compte après que le philosophe sort gagnant. Je pense toutefois que je défends bien mes idées. J'aime entrer en débat avec les philosophes"*(PF) *"On peut prendre le parti d'un philosophe et appuyer sa thèse avec nos idées (on remarquera l'inversion du rapport). On peut aussi contredire un philosophe car on n'admet pas sa thèse et pour cela on cherche le contraire de ce qu'il dit"* (TE). Il s'instaure là un rapport aux textes qui n'est plus de révérence, ni d'indifférence, ni de crainte, mais de commensurabilité et de "pensée en commun" possible.

Reste que la rareté de ce témoignage - même si d'autres élèves ont effectivement instauré ce rapport sans l'explicitier -, le fait que beaucoup d'élèves en restent au stade de la citation décorative ou du repli défensif, pose un problème quant à l'apprentissage : comment déclencher plus tôt, comment accélérer, comment rendre possible pour tous ce passage ?

Cela passe d'abord, à mon sens, par la nécessité de réinterroger cette formule par laquelle on définit très souvent la philosophie : "penser par soi-même", car aussi bien, n'est-ce pas elle qui fonde la réticence à utiliser les auteurs dans les textes que je citais plus haut ? N'est-ce pas parce qu'ils savent que la dissertation doit être "un exercice de réflexion personnelle" que les élèves résistent à la laisser "envahir" par les auteurs ? Il ne suffit pas de leur dire, comme sans doute nous le faisons tous, que penser par soi-même n'est pas penser seul, car cette formule elle-même peut ne signifier que "penser **avec l'aide** des autres" ; c'est-à-dire qu'elle peut conforter l'idée d'une pensée personnelle, originale, qui reflète et exprime l'ego, l'identité de son auteur, et qui s'adjoindrait, pour s'enrichir, s'approfondir, se nourrir (ce sont les termes qui spécifient, dans la plupart des manuels méthodologiques, ce que signifie "utiliser les connaissances"), la pensée d'autres ego.

Or c'est justement avec cette conception qu'il faut rompre. L'apprentissage de la dissertation, et plus généralement de l'écriture philosophique suppose donc un travail à la fois théorique et pratique sur le concept même de **discours**, qui le réfère non à un cogito substantifié, mais aux concepts d'"échange verbal" et d'interdiscursivité. Sans pouvoir, faute de place, développer beaucoup ce point, je voudrais néanmoins citer quelques textes de Bakhtine qui pourraient servir de support à un tel travail, sur son versant théorique : *"Le locuteur lui-même, en tant que tel, est,*

à un certain degré, un répondant, car il n'est pas le premier locuteur, rompant pour la première fois le silence d'un monde muet de toute éternité, et il pré-suppose non seulement l'existence du système de la langue dont il use mais aussi l'existence des énoncés antérieurs - émanant de lui-même ou d'autrui - auxquels son propre énoncé se rattache sous un quelconque rapport (il se fonde sur eux, polémique avec eux)... Chaque énoncé est un maillon de la chaîne fort complexe d'autres énoncés."(10) "L'expérience verbale individuelle de l'homme prend forme et évolue sous l'effet de l'interaction continue et permanente des énoncés individuels d'autrui. C'est une expérience qu'on peut, dans une certaine mesure, définir comme un processus d'assimilation plus ou moins créatif, des mots d'autrui (et non des mots de la langue). Notre parole, c'est-à-dire nos énoncés (qui incluent les œuvres de création) est remplie des mots d'autrui, caractérisés, à des degrés variables, par l'altérité ou l'assimilation, caractérisés, à des degrés variables également, par un emploi conscient et démarqué. Les mots d'autrui introduisent leur propre expression, leur tonalité de valeurs, que nous assimilons, retravaillons, infléchissons."(11)

Sur son versant pratique, ce travail impliquerait de multiplier les occasions, pour l'élève, d'éprouver dans une activité concrète d'écriture et de lecture ce rapport aux énoncés et aux mots d'autrui comme constitutif de son propre discours (par exemple, répondre à un auteur, écrire à un auteur au nom d'un autre, débattre oralement chacun jouant le rôle d'un philosophe (12), lire des correspondances de philosophes pour y repérer les "emprunts" et les polémiques, essayer de remonter des filiations dans son propre vocabulaire, constituer collectivement dans la classe des "réservoirs de mots communs", etc...

Ce travail est difficile, car, loin d'être un pur exercice de rhétorique, il constitue en fait l'apprentissage du décentrement par rapport à soi, et en tant que tel, il "va à l'encontre (du point de vue) qu'adoptent spontanément les énonciateurs discursifs : ces derniers, loin d'admettre ce décentrement radical, revendiquent en effet l'autonomie de leurs discours. Illusion inéluctable..."(13). Mais si cette illusion est en effet inéluctable, pouvoir la penser comme telle (être lucide quant à cette illusion, pourrait-on dire), est une condition pour entrer effectivement en débat avec les philosophes, pour construire sa pensée personnelle, non comme une forteresse assiégée, mais comme un travail - en effet unique et original - de tissage, assimilation-confrontation-restructuration, toujours ouvert et recommencé.

C'est aussi la condition de l'accès à une énonciation qui soit bien celle d'un sujet tout en visant l'universel, qui cherche à faire que ce que je dis puisse valoir pour tout homme et être à son tour mise en débat par tout homme, puisque justement elle se sera élaborée dans le débat et en se mesurant aux textes de la tradition philosophique.

## Pour, provisoirement, conclure.

Il y aurait sans doute bien d'autres voies à explorer dans l'interprétation de ces textes méthodologiques

des élèves ; sans doute aussi, d'autres que moi, en les analysant, sauraient les lire autrement et en tirer d'autres enseignements. Je voudrais néanmoins conclure en indiquant le sens et la portée que je vois à ce type de travail.

"Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en pensant : je fais ce qu'on me dit". Ce propos d'un ouvrier ajusteur, rapporté par Yves Schwartz dans son livre "Expérience et connaissance du travail", G. Canguilhem le commente ainsi : "Faire, à quelque distance de ce qu'il est prescrit de faire, c'est, à la lettre, faire usage de soi, se prendre pour sujet micro-participant inévitable des opérations productives"(14). Mutatis mutandis, on pourrait dire que l'élève non plus, ne reste pas devant "la méthode de dissertation" en pensant "je fais ce qu'on me dit" : il recrée, il réinvente, il réorganise, il essaie, il corrige, il prend des chemins de traverse. Mais, ce faisant, il fait aussi **quelque chose** de "ce qu'on lui dit". Tout l'objet du travail métadiscursif que je viens de décrire, est de rendre possible que, entre l'illusion de pouvoir et de devoir se conformer à une méthode prescrite, et l'illusion d'un faire sans méthode, d'une écriture au fil de la plume, chaque élève trouve sa propre voie d'effectuation d'une tâche qui, par ailleurs, est régie par des normes institutionnelles et philosophiques dont il n'est pas l'auteur ; c'est-à-dire, trouve la mesure de la "distance" qu'il lui convient, à lui, de prendre avec ce qui est prescrit.

Ce travail m'apparaît donc, sur le versant de l'activité de l'élève, comme pouvant contribuer à un apprentissage non-aliéné de l'écriture philosophique et à la construction par le sujet d'un rapport émancipé à la norme.

Mais, sur le versant de l'activité de l'enseignant, ses effets ne sont pas moindres. Il oblige l'enseignant à intégrer, dans la façon dont il mène l'apprentissage de la dissertation avec ses élèves, l'écart inévitable et salutaire entre ce qu'il prescrit et ce qu'ils font, contribuant ainsi à écarter un "fantasme de maîtrise" toujours latent dans la relation d'enseignement. De ce fait, il l'oblige à réinterroger la pertinence de ce qu'il prescrit, et surtout, à réinterroger les catégories dans lesquelles il pense l'"objet" dissertation et le travail qui produit cet objet. Pour ma part, j'en ai déduit la nécessité de travailler à **une pragmatique de la dissertation philosophique**.

Quoi qu'il en soit, ce ne serait que justice si le travail méthodologique des élèves sur la dissertation, c'est-à-dire l'étude de la façon dont ils s'approprient, dans un apprentissage, les normes de cet exercice, pouvait contribuer à faire bouger et ces normes et les termes de cet apprentissage.

(10) M. BAHKTINE, "Les genres du discours" (1952-53), in Esthétique de la Création Verbale", Gallimard, 1984, p. 275.

(11) - Ibidem, p. 296.

(12) - Voir la démarche "Le colloque des philosophes", in Pratiques de la Philosophie n° 2, Avril 92.

(13) - D. MAINGUENEAU, Genèses du discours, Mardaga, 1989, p. 30.

(28) - Y. SHWARTZ, Expérience et Connaissance du Travail, Editions Sociales, 1988, p.20 et 440.