

La question de l'écriture en philosophie

Nicole Grataloup

Tous les professeurs de philosophie s'accordent sur le constat de la difficulté qu'ont la plupart des élèves de Terminale, et même, à en croire certains enseignants du supérieur, beaucoup d'étudiants des premières années d'Université, à réussir correctement l'exercice canonique de la dissertation. Mais il me semble qu'on se méprend sur la nature de cette difficulté si on l'attribue seulement, comme c'est souvent le cas, à la « mauvaise maîtrise de la langue » et à « l'absence de méthode » dont souffriraient les élèves, ce qui revient à en rejeter la faute, alternativement ou conjointement, sur l'enseignement du français dans les classes antérieures, sur l'environnement familial, social ou médiatique. Une telle approche, outre qu'elle ne s'interroge guère sur ce qu'est la « maîtrise de la langue », ni sur la réalité de ce handicap socio-culturel généralisé dans lequel elle fige les élèves, est doublement erronée. D'une part, elle méconnaît les capacités potentielles et effectives des élèves à manier la langue (beaucoup d'élèves écrivent des poèmes, des lettres, des textes de chansons), et se prive donc des ressources que constituent ces capacités ; d'autre part, elle fait l'impasse sur la question de **l'apprentissage de l'écriture philosophique**, précisément parce qu'elle ne pose pas le problème en termes d'écriture.

En effet, il faut bien constater que la question de l'écriture en philosophie ne semble pas, tant pour les philosophes que pour les professeurs de philosophie, constituer une préoccupation centrale. Tout se passe comme si l'écriture d'un texte ou d'un ouvrage philosophique n'était pas un travail d'écriture, mais exclusivement un travail de pensée ; comme s'il ne s'agissait que d'un travail du concept, ou même du concept au travail de lui-même, sans sujet écrivant, sans processus d'écriture, comme si la langue n'était pour rien dans ce travail du concept. On peut faire quelques hypothèses pour expliquer ce déni : d'une part, le mépris de la rhétorique est un des lieux communs de la philosophie depuis Platon, la rhétorique étant reléguée au rang des jeux de langage et des artifices de persuasion sans souci de la vérité, au lieu d'être envisagée comme outil de la pensée. Ce qui correspond d'ailleurs à une vision restreinte et réductrice de la rhétorique, comme art de l'ornement des discours : « *c'est un contre-sens que de limiter la rhétorique aux figures* » écrit C. Perelman¹, qui propose au contraire de lui restituer son plein sens de théorie de l'argumentation. D'autre part, se joue aussi sans doute un rapport à la domination symbolique : le pouvoir de penser, de créer des concepts, des systèmes du monde ne pourrait dévoiler ses « secrets de fabrication », par peur de perdre ce pouvoir...

Et sur le plan pédagogique, on retrouve le même **déni de l'écriture et de son apprentissage**. On assiste périodiquement à la « guerre de la dissertation », où les uns la défendent comme étant le seul exercice philosophique possible, « la forme naturelle de la pensée », les autres la vouent aux gémonies comme étant un pur exercice de distinction, au sens de Bourdieu². Mais ces deux thèses, qui constituent de véritables positionnements dans le corps des professeurs de philosophie, se rejoignent - et du coup leur antagonisme apparaît plus factice que réel - en ce qu'elles font toutes deux l'impasse sur l'apprentissage et sur la recherche didactique. En effet, si la dissertation est la forme naturelle de la pensée, il n'est nul besoin de l'apprendre, sinon sur le mode initiatique d'une révélation à l'élève de ce qu'il aurait déjà toujours su sans le savoir. Et si ce n'est qu'un exercice de distinction, pourquoi vouloir l'enseigner, si ce n'est dans un cynique jeu de faux-semblant où les perdants seront de toutes façons toujours les mêmes ? Dans les deux cas, **la dissertation n'est pas pensée comme un travail d'écriture** : ainsi, à titre d'indice, on peut constater que dans les divers ouvrages parascolaires de conseils pour la dissertation, même les plus sérieux, on trouve toutes sortes de conseils pour « trouver des idées », faire un plan, mais que tous se terminent par « il ne reste plus qu'à rédiger », ou « il

¹. Chaïm Perelman, *L'Empire rhétorique*, Vrin, 1997, p. 11.

². Voir sur ce dernier point les analyses que fait de la dissertation Louis Pinto dans son livre *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, L'Harmattan, 1987, p. 15 à 38. Pour séduisantes et en partie justes sur le plan des constats que soient ces analyses, elles ont l'inconvénient, grave à mon sens, de rendre impossible et comme « perdue d'avance » toute recherche didactique sur un apprentissage possible de la dissertation et de l'écriture philosophique.

suffit de rédiger » : le travail d'écriture (il est symptomatique justement que l'on dise « rédiger », et non pas « écrire ») est tenu pour nul et non avvenu, plus exactement, il est supposé transparent, inexistant comme travail. Or c'est peut-être cela, justement, qui fait l'échec de cette perspective : l'élève « connaît la méthode » et pourtant n'arrive pas à écrire des dissertations, le professeur « donne des conseils de méthode » et n'en voit pas trace dans les copies qu'il corrige. Quelque chose est manqué, une sorte de dialogue de sourds s'instaure, qui nourrit le ressentiment réciproque.

C'est au contraire pour ouvrir des possibilités de travail didactique que nous proposons le renversement de cette perspective : **envisager la dissertation comme travail d'écriture**. Comme **travail, d'abord**, c'est-à-dire comme une activité qui requiert des outils, des façons de faire, l'engagement d'un sujet dans une transformation de soi et de son rapport au monde, à sa propre pensée, et à celle des autres, comme une activité qui s'apprend, donc ; **d'écriture, ensuite**, pour ancrer ce travail dans une matérialité, celle de la langue, de la langue écrite singulièrement, celle des formes et des normes du discours philosophique telles qu'elles se sont historiquement constituées. Ecrire une dissertation est un travail d'écriture au sens où c'est la confrontation d'un sujet singulier, avec ses propres normes de pensée et de vie, à un matériau, un objet lui-même normé. En faire l'apprentissage, pour chaque élève, c'est engager le débat entre ces normes, **construire une normativité** sans laquelle cette activité ne peut avoir de sens.³ Instituer dans la classe, pour et avec les élèves, les conditions de ce travail me semble être la tâche du professeur de philosophie.

Mais il faut aussi revenir sur ce qu'on entend par « difficultés des élèves ». J'ai dit plus haut que les penser en termes de mauvaise maîtrise de la langue me semblait insuffisant et erroné. Reste qu'elles sont bien réelles, et qu'on ne peut pas proposer de perspectives d'apprentissage sans avoir des hypothèses d'analyse et d'interprétation de ces difficultés, c'est-à-dire **des hypothèses sur les besoins des élèves en termes de formation à l'écriture philosophique**. C'est donc de là que je partirai, à chaque étape de ce qui suit.

Faire bouger le rapport à la langue

Ma première hypothèse consiste à penser ces difficultés en termes de **rapport à la langue plutôt qu'en termes de maîtrise de la langue**. Beaucoup d'élèves sont dans un rapport à la langue qui les empêche – ou du moins leur rend difficile - d'entrer dans le registre de discours qui est celui de la philosophie. Cela vient d'abord de la distance entre la « langue scolaire » et la « langue de la vie », dont les élèves issus des milieux populaires ou de l'immigration perçoivent, parfois confusément, parfois clairement, à quel point elle est une distance de classe. Leur rapport à l'école et à sa langue est marqué des contradictions entre le désir de réussir et la crainte de trahir leur milieu d'origine, que ce soit en dépassant le niveau scolaire de leurs parents, ou en se pliant à des règles du jeu qui ne sont pas celles du « quartier » ou des copains (en étant des « bouffons », selon leur expression). On ne peut pas ignorer ce sentiment d'une incommensurabilité entre ces deux mondes, ces deux identités, que la distance langagière cristallise, si l'on veut pouvoir faire un travail avec ces élèves qui leur permette de réussir sans se renier. Tel est l'enjeu, au fond politique, d'un travail sur la langue et l'écriture : **restaurer de la commensurabilité**, comprendre qu'il ne s'agit pas de deux langues, mais de deux usages cognitifs et sociaux de la même langue, pouvoir penser le passage de l'une à l'autre comme une conquête et non comme un reniement.

³ J'emprunte ces concepts à Georges Canguilhem qui en a fait le pivot de sa philosophie du vivant : « *Entre le vivant et le milieu, le rapport s'établit comme un débat où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu, et se l'accommode* » (*La connaissance de la vie*, Vrin, 1980, p. 146 ; « *L'homme normal, c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes..* » (*Le normal et le pathologique*, PUF Quadrige, 1991, p. 87). L'exportation de ces concepts du domaine biologique vers l'analyse du travail me semble légitimée par l'usage que Canguilhem en a fait lui-même dans un article de 1947, *Milieux et normes de l'homme au travail*, en hommage à Georges Friedmann (*Cahiers internationaux de sociologie*, vol. III).

Cette difficulté se manifeste de deux façons : d'abord, par **une relation** que j'appellerais « **adhérente** » à la langue qu'ont souvent, au moins dans le cadre scolaire, ces élèves des milieux populaires. Face à la difficulté que représente cette distance, beaucoup d'entre eux (du moins ceux qui cherchent à « bien faire » et ne sont pas dans une attitude de rejet massif) adoptent en effet un registre moyen, une sorte de compromis, qui instaure un rapport littéralement « tétanisé » à la langue, d'où le moindre « jeu » (au double sens du terme), la moindre polysémie sont bannis : ce sont des élèves qui ne peuvent pas prendre de notes mais vous demandent de dicter mot à mot ce que vous venez de dire ou le résultat d'une discussion, qui ne comprennent plus de quoi on parle dès qu'un seul mot est changé... Un rapport figé, gelé à la langue, qui fige, immobilise leur pensée - pourtant si vive lorsqu'ils n'ont pas à écrire ! Le travail sur l'écriture a alors pour fonction de « rompre la glace », d'introduire du « jeu » dans la langue et donc de libérer de l'espace pour que puissent s'y déployer les multiples possibles de la pensée.

Ensuite, par l'idée que la langue n'est que le véhicule passif et transparent d'une pensée qui serait déjà là, toute prête à être énoncée, que la langue n'a qu'une fonction de communication, bref, par **une conception utilitariste de la langue, qui empêche tout travail réflexif sur la langue**⁴, sans lequel on ne peut pas philosopher. En effet, philosopher commence par l'acte de « prendre le langage au sérieux », pour pouvoir s'interroger sur le sens des mots, comprendre que leur polysémie n'est pas un défaut, mais précisément ce qui donne à penser, ce qui oblige à problématiser et à conceptualiser ; comprendre qu'il y a, par exemple, plusieurs façons de dire Je (j'ai pris l'autobus hier soir / je pense donc je suis) qui engagent différents registres de pensée, dont l'un est philosophique et l'autre pas, etc. Il s'agit donc de rompre avec cette conception utilitariste de la langue, pour en faire au contraire un instrument d'élaboration de la pensée⁵.

Dans cette perspective, on partira de l'hypothèse que, en philosophie comme en poésie, « *on pense à partir de ce qu'on écrit, et pas le contraire* », comme le dit Aragon⁶. **Pour avoir des idées, il faut avoir des mots**, quand on n'a pas d'idées (ce qui est souvent la première réaction des élèves devant un sujet de dissertation), il faut se donner des mots. Cela peut être l'objet d'un premier travail : partir des mots, se donner collectivement un stock de mots. Pour commencer à travailler sur une notion, ou sur un sujet, on prendra un mot et on demandera aux élèves de rechercher des synonymes, des contraires et des métaphores pouvant être associés au mot de départ. On note tous ces mots au tableau, et on observe : d'abord la grande richesse de sens qui se trouve là sous les yeux de tous, et qui commence à « donner des idées ». Ensuite, il arrive souvent que le même mot se trouve à la fois dans les synonymes et dans les contraires, et ce constat fait immédiatement comprendre qu'il y a là des problèmes à poser et à résoudre : l'exploration sémantique a déjà, par elle-même, une fonction problématisante. Enfin, la consigne de trouver des métaphores est aussi car chaque métaphore constitue à la fois une énigme et un réservoir de sens que le travail ultérieur devra élucider par la conceptualisation⁷. Ce premier type de travail fait prendre conscience que les mots même de la langue posent problème, que la langue n'est pas transparente, mais polysémique et complexe, et que le travail sur les mots est nécessaire pour mettre à jour l'univers de sens et de pensée qu'ils recèlent : faire des distinctions conceptuelles n'est plus alors perçu comme une simple consigne arbitraire posée par le professeur, mais comme une nécessité pour penser mieux et plus clairement ce que l'on pense.

4. Des études comme celle de Bernard Lahire (*Culture écrite et inégalités sociales*, P. U. L., 1993) ont montré que ce rapport réflexif, qui consiste à prendre la langue comme objet de réflexion, ne va pas de soi dans les couches les plus populaires de la société.

5. Voir sur ce point N. Grataloup, *Travail de la langue, travail de la pensée*, dans l'ouvrage collectif *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, CNDP, 1994.

6. Louis Aragon, *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*, Champs Flammarion, 1981.

7. Paul Ricoeur écrit dans *La métaphore vive* (Seuil, 1975, p.384) : l'imagination « contraint la pensée conceptuelle à penser plus. L'imagination créatrice n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle... la métaphore est vive en ce qu'elle inscrit l'élan de l'imagination dans un « penser plus » au niveau du concept ».

On pourra ensuite **faire « fructifier » immédiatement ces mots**, par la consigne d'écrire une maxime, un aphorisme, d'énoncer une thèse, de formuler une question ou d'inventer une citation, bref de jouer avec ces mots en toute liberté. Si on "n'avait pas d'idées" au départ, on en a maintenant un certain nombre, en gestation, en élaboration, et aussitôt bousculées par celles des autres. En effet, c'est précisément en raison de leur caractère inachevé, incohérent, contradictoire, que ces « phrases » appellent un retravail, une élaboration ultérieure qui fera advenir le sens qui n'est là encore qu'à l'état naissant, pourrait-on dire.

Une autre approche consiste à **utiliser les ressources de l'écriture narrative**, fictionnelle ou non, pour « enclencher » un processus de réflexion⁸ : par exemple, plutôt que de demander une définition de la liberté ou du bonheur (ce qui donne souvent des résultats décevants), faire écrire une légende (ou un mythe, ou une allégorie, comme on voudra) qui commence par « en ce temps-là, les hommes étaient libres (ou heureux)... ». Ou bien, sur le langage, « en ce temps-là, les hommes ne parlaient pas... » ; ou encore, avec des élèves de STI, « racontez ou décrivez ce que vous faites à l'atelier ». Dans ce type d'écriture, même si au départ la consigne les surprend, les élèves jouent le jeu, surtout si on leur demande de laisser libre cours à leur imagination, de ne pas se censurer, et écrivent souvent des textes assez longs, souvent drôles et d'autant plus riches de sens. La suite du travail, après lecture de ces textes, consiste à examiner, par groupes, les différentes conceptions du bonheur, de la liberté, du langage ou de la technique (mais aussi bien d'autres thèmes, je ne parle là que de ceux que j'ai expérimentés) qui s'y trouvent représentées sous forme imagée, métaphorique ou allégorique, et à formuler les problèmes que pose cette diversité de conceptions. On éprouve alors ce que Ricœur appelle « la force heuristique de la fiction ».

L'important, dans tous ces types de travaux d'écriture « initiale », est que d'une part, les élèves s'aperçoivent que ce qu'ils écrivent a du sens, que les mots qu'ils ont trouvés, les phrases ou les récits qu'ils ont fabriqués sont source de pensée, que la langue qu'ils se sont mis à travailler est bien la leur ; d'autre part, que tout cela est repris, et pris au sérieux, parce que c'est à partir de cela qu'on élabore ensemble la réflexion philosophique.

Apprendre à écrire à plusieurs voix, entrer en débat avec les auteurs.

Une deuxième difficulté que rencontrent beaucoup d'élèves concerne le fait de **ne pas réussir à donner du sens à l'idée que dans une dissertation il faut débattre d'un problème**, et donc confronter plusieurs thèses, mener une « argumentation en débat » : on a alors des copies qui déroulent la même idée du début à la fin, ou une suite d'exemples autour de cette même idée, ou une interprétation très spéciale (mais très courante !) du plan thèse/antithèse/synthèse : « je dis oui, je dis non, puis je donne mon avis ». Si on leur conseille d'utiliser les textes étudiés en classe, ceux qui ont un minimum de bonne volonté vont émailler leur dissertation de quelques citations « décoratives » ou bien se réfugier dans un « catalogue » de thèses d'auteurs divers dont ils ne vont penser ni le rapport entre elles ni le rapport à leur propre pensée, et demanderont avec inquiétude « est-ce qu'on a le droit de donner son avis dans une dissertation ? ». Cela tient à mon avis, non à un défaut de méthode, et encore moins à une mauvaise maîtrise de la langue, mais à une conception du texte qui réduit celui-ci à n'être que l'expression de la pensée de son auteur ; autrement dit, ce dont les élèves le plus souvent n'ont pas conscience, c'est du fait qu'**un texte, et plus que tout autre, un texte philosophique, met en scène plusieurs énonciateurs**. L'auteur « fait parler » dans son texte d'autres énonciateurs que lui-même : les auteurs antérieurs sur lesquels il s'appuie ou au contraire qu'il réfute, l'opinion commune, le lecteur auquel il s'adresse en lui prêtant telle ou telle opinion etc..., et il construit son texte en organisant la confrontation de ces « voix ». C'est d'ailleurs aussi parce qu'ils n'ont pas conscience de cette polyphonie que les élèves, comme lecteurs, font souvent des contre sens sur les textes (en attribuant, par exemple, à l'auteur la thèse que précisément il réfute, ou en affirmant que l'auteur se contredit quand ils trouvent deux phrases contradictoires dans le texte).

⁸. J'en ai donné un premier exemple dans ce même ouvrage (« Entrer dans l'activité philosophique par les chemins de sa propre histoire », chapitre 1.).

Faire un travail sur l'énonciation est donc essentiel, aussi bien pour l'apprentissage de la dissertation que pour celui de la lecture et l'explication de textes, et une des façons les plus vivante et efficace est d'**instaurer dans la classe la pratique de l'intertextualité**.

Cette idée est, depuis le début de notre recherche, un repère théorique essentiel, car elle situe « *tout texte (comme) un intertexte : d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante* »⁹. Bakhtine le dit aussi, dans des formulations voisines : « *un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée... : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus, et d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux.. (...) Les harmoniques dialogiques remplissent un énoncé.*¹⁰ » L'intertextualité est donc une dimension essentielle du processus de production d'un texte, et à ce titre une dimension essentielle de l'apprentissage de l'écriture philosophique, dans la mesure où elle va permettre à l'élève de construire sa propre réflexion et son propre texte dans un dialogue vivant avec les auteurs.

Cela peut se faire par **des activités d'écriture très diverses** : un texte personnel écrit sur une question donnée, puis réécrit en le « tissant » avec le texte d'un philosophe choisi, dans un corpus proposé par l'enseignant, soit pour sa proximité, soit pour sa divergence avec le sien propre ; le dialogue avec un philosophe, ou le dialogue entre deux philosophes, à partir de leurs textes lus ou étudiés en classe ; la lettre à un auteur, la lettre d'un auteur à un autre, en forme de réponse, de questionnement, de discussion d'une de ces thèses, toujours à partir de la lecture de leurs textes.

Quelle que soit la forme choisie, l'intertextualité manifeste que penser par soi-même n'est pas penser seul, mais au contraire penser à partir de, dans et contre ce que d'autres ont pensé avant nous. Entrer dans un processus d'intertextualité, c'est d'abord **confronter écriture à écriture**, pensée à pensée, dans une égalité postulée par le processus même ; et c'est l'effort pour se tenir à la hauteur de cette postulation qui est formateur. Ensuite, écrire à partir d'un autre texte, c'est s'en approprier la structure et le régime argumentatif : s'il s'agit de répondre à un auteur, par exemple, il faut que l'argumentation qu'on produit, sur le plan conceptuel et sur le plan du raisonnement, soit d'une part pertinente par rapport à ce qui est en débat, et d'autre part suffisamment cohérente pour « tenir » face au texte de l'auteur. Cela oblige l'élève à travailler sa propre opinion de manière critique, et « tire vers le haut » son écriture. Enfin, cela permet d'apprendre à gérer une multiplicité d'instances d'énonciation. En effet, si j'écris le dialogue de deux auteurs, ou la lettre d'un auteur à un autre, j'ai à faire parler deux énonciateurs, ou un énonciateur et son destinataire, alors que je ne suis ni l'un ni l'autre : cela oblige à un mouvement de décentration, mais en même temps le rend possible, parce que les deux énonciateurs sont clairement assignés et que je peux alors me mettre à distance des thèses énoncées : je suis libéré de la charge d'avoir à les assumer en mon nom propre, et cela me permet d'en organiser la confrontation. Mais en même temps, c'est bien moi qui écris, c'est bien ma « réflexion personnelle » qui imagine et met en place les personnages et leurs paroles, et dès lors, je ne peux plus être dans le strict registre de l'opinion ou de « l'avis », mais dans **la dimension dialogique de la pensée**.

Il n'est peut-être pas trop présomptueux de dire que ce qui se joue là n'est autre qu'un **processus de subjectivation**, par lequel chacun se construit comme sujet à la fois singulier et capable d'entrer en dialogue avec la culture de son temps et des siècles passés, comme sujet singulier parce que capable de cela.

En outre, ces pratiques d'intertextualité ont l'avantage – non négligeable si l'on veut bien admettre qu'une des finalités de notre enseignement est de leur faire s'approprier une culture philosophique – de **faire de la lecture des textes** non une tâche pénible mais malheureusement

⁹ Roland Barthes, article « théorie du texte » de l'*Encyclopaedia Universalis*, 1985.

¹⁰ M. Bakhtine, « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, p. 298 et 300.

obligatoire, mais **une ressource pour l'écriture**, puisqu'il s'agit là de leur emprunter en toute irrévérence (ce qui n'est sans doute que la forme supérieure du respect qu'on leur doit !) non seulement leurs idées mais jusqu'aux étrangetés de leur écriture, et de s'en servir pour écrire ses propres textes.

C'est, je crois, dans le cadre de ce travail d'intertextualité qu'il est important de prendre conscience du fait que **l'histoire de la philosophie est pleine de textes qui ne sont pas des dissertations** : dialogues, lettres, traités, "manuels" (au sens d'Épictète), méditations, essais, aphorismes, et même contes et poèmes philosophiques. Bien entendu, personne ne nie ce fait, mais, dans le corps des professeurs de philosophie ou du moins dans la voix officielle qui le représente, celle de l'Inspection, personne ne semble le prendre au sérieux, soit qu'on dise que, malgré les apparences, ces divers genres de textes philosophiques sont tous des dissertations, parce que la pensée y est à l'œuvre, soit même qu'on mette en doute le statut philosophique d'une œuvre comme celle de Nietzsche, par exemple, en arguant de son caractère métaphorique et souvent aphoristique. Nous pensons au contraire qu'il faut s'intéresser à cette diversité, non pas pour en faire une typologie, mais pour tenter de repérer des processus assez généraux et assez invariants pour pouvoir faire l'objet d'un travail avec des élèves, et pour tenter d'exploiter les ressources de cette diversité des modes d'écriture philosophique dans un apprentissage. Travailler en effet à la fois la diversité et les invariants peut permettre à chaque élève de trouver dans tel ou tel type de texte les formes qui lui permettront le mieux de s'approprier telle ou telle caractéristique du texte philosophique, - j'ai dit, par exemple comment la lettre ou le dialogue peuvent aider à comprendre le problème de l'énonciation ; l'aphorisme peut donner le goût de la formule exacte, du mot juste qui condense une idée ; la méditation peut faire entrer dans l'écriture des élèves que rebute trop, dans un premier temps, la nécessité de structurer sa réflexion, etc. - pour ensuite transférer ces compétences acquises sur la dissertation ou le commentaire de texte en vue de la préparation de l'examen.

Apprendre à entrer dans le registre métadiscursif

On peut aussi utiliser les auteurs pour travailler sur une autre dimension du texte philosophique : son caractère métadiscursif¹¹. J'entends par là qu'**un texte philosophique se caractérise par le fait qu'il donne à voir, en les explicitant, ses processus de pensée**. Autrement dit, un philosophe, quand il écrit, dit ce qu'il fait en même temps qu'il le fait : s'il énonce un argument, une objection, une réponse, il dit, par une modalisation spécifique, qu'il s'agit d'un argument, d'une objection, d'une réponse. S'il fait référence à l'opinion commune ou à la thèse d'un autre philosophe, il explicite ce rapport d'interlocution ou de dialogicité. Il y a donc une forte présence, dans les textes philosophiques, de marqueurs d'énonciation, d'indications sur le statut logique et énonciatif des énoncés. Or les élèves, le plus souvent, ignorent ou maîtrisent mal cette dimension du texte philosophique¹², ce qui donne des copies que l'on juge désordonnées, mal articulées, voire incohérentes. Par exemple, l'élève énonce une objection, mais ne lui donne pas la forme discursive de l'objection, ou bien il juxtapose des thèses contradictoires sans expliciter qu'il y a là une contradiction, et le correcteur ne voit là que des incohérences de raisonnement. Ou encore, il juxtapose des phrases sans aucun lien, et l'on y verra une absence de raisonnement. Ou encore (et c'est, je trouve, de plus en plus fréquent), on a affaire à des élèves qui tentent de tout dire en même temps, qui font donc des phrases très longues qui perdent peu à peu tout sens, parce qu'ils n'ont l'idée qu'on puisse mener un raisonnement avec des étapes et des articulations entre ces étapes. Il est d'ailleurs symptomatique que la formule « dégagez les étapes de l'argumentation » qui est souvent la première question du troisième sujet dans les séries technologiques fasse de plus en plus

¹¹ Toute cette analyse doit beaucoup au livre de Frédéric Cossutta *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*, Bordas, 1989, ainsi qu'à l'ensemble de son travail sur l'analyse du discours philosophique : on se reportera au numéro 119 de la revue *Langages* « L'analyse du discours philosophique », septembre 95, qu'il a coordonné.

¹² Il se peut que ce soit aussi un effet de certains conseils qu'on leur donne en Français, lorsqu'on les met en garde contre "la lourdeur"... Raison de plus pour mettre en œuvre un travail commun, profs de Français et profs de philo, sur ces questions !

difficulté pour ces élèves. Pourtant ces élèves ne sont pas « incapables de raisonner » : quand on les interroge un peu longuement sur leur copie, ils sont tout à fait capables de restituer la logique de ce qu'ils ont voulu ou cru écrire. Ce qui leur manque, alors, et c'est ma troisième hypothèse, ce sont **les moyens de l'explicitation de la cohérence discursive et argumentative**, c'est-à-dire les moyens d'une prise de distance critique et réflexive sur leur argumentation.

C'est encore, donc, un problème d'écriture, puisque ces moyens sont d'abord langagiers, plus exactement discursifs, ce sont des formes discursives que l'on trouve en abondance dans les textes philosophiques. On peut donc en prélever un certain nombre dans ces textes, les classer et les fournir aux élèves sous la forme d'une « **boîte à outils d'écriture philosophique** » (que l'on trouvera plus loin, avec une analyse de son utilisation par mes élèves p...). En voici quelques exemples :

Marqueur d'énonciation, exprimant la polémique : « *L'opinion la plus courante qu'on se fait de... est... Mais on peut remarquer tout de suite que...* » (Hegel).

Marqueur de conceptualisation, exprimant une distinction conceptuelle : « *Entre la moquerie et le rire, je fais une grande différence* » (Spinoza).

Marqueur de problématisation, exprimant un paradoxe : « *C'est en un sens à force d'étudier l'homme que nous nous sommes mis hors d'état de le connaître* » (Rousseau).

Marqueur d'argumentation, exprimant une séquence objection/réponse : « *Que d'embarrassantes discussions dont il serait aisé de se tirer en se disant.... Mais c'est là trancher la question sans la résoudre* » (Rousseau).

On peut faire plusieurs usages de cette boîte à outils : soit simplement la donner aux élèves, avec la consigne de s'en servir pour leurs dissertations, soit l'utiliser lors de la lecture de textes, afin de voir comment ces formes discursives dont à l'œuvre dans les textes, quels rôles elles y jouent ; soit l'intégrer dans une démarche d'atelier d'écriture. Dans ce cas, on partira de l'exploration sémantique et de l'écriture d'aphorismes, de maximes ou des questions dont j'ai parlé dans la première partie de ce texte, et on demandera aux élèves d'écrire des fragments de textes en utilisant ce matériau et les matrices formelles de la boîte à outils. On constate alors que ces formes discursives, simplement données comme telles, ne sont pas seulement des « chevilles » permettant de relier des fragments préexistants, mais peuvent aussi induire de nouveaux contenus de pensée, faire surgir de nouvelles idées : **la contrainte formelle est elle-même créatrice**. Ces fragments seront ensuite lus à tous, et pourront être la base de l'écriture d'un texte collectif par groupes, puis de nouveaux textes individuels plus longs. En effet, les fragments ainsi produits ne sont déjà plus de simples énoncés, puisqu'ils comportent une marque d'énonciation (ils sont désignés explicitement comme assertion, comme argument, comme objection ou réponse à une objection etc.), et donc par là, ils appellent en quelque sorte la concaténation avec d'autres, ils sont prêts pour la mise en texte.

Ce type de travail permet donc aux élèves de **prendre une distance réflexive sur ce qu'ils écrivent**, puisqu'il induit une réflexion sur le statut logique et énonciatif des énoncés qu'ils produisent, et par là aide à la construction d'un raisonnement qui soit explicité comme tel, parce que les moyens langagiers de le faire sont mis à leur disposition, qu'ils se les approprient peu à peu, en créant d'autres, en tout cas deviennent attentifs à cette dimension du texte philosophique.

On pourra cependant se demander : pourquoi recourir à des formes parfois étranges puisées chez les philosophes, pourquoi ne pas donner simplement une liste raisonnée des connecteurs logiques ? N'y a-t-il pas là un artifice rhétorique inutile ? Il me semble que c'est justement par leur étrangeté même que ces formes peuvent avoir l'effet de distanciation décrit ci-dessus. Parce qu'elles appartiennent au registre du discours et non à celui de la langue (ce qui serait le cas d'une liste de connecteurs), parce qu'elles sont empruntées à des discours déjà existants, sont « incarnées » en quelque sorte et imputables à des sujets nommés : les philosophes auteurs de ces phrases. Dès lors, on n'est plus dans la position de se plier à des normes seulement perçues comme arbitraires, mais de travailler à s'approprier des normes propres au discours philosophique tel qu'il a été élaboré au fil des siècles par les philosophes ; d'entreprendre de situer son propre discours dans la filiation des philosophes, condition pour entrer en dialogue avec eux. Bakhtine écrivait : « *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).¹³ » Que des élèves, apprentis-philosophes, s'approprient les mots des philosophes (leurs concepts, bien sûr, mais aussi leurs façons de les énoncer, de les relier, de les « mettre en scène »), afin d'élaborer leur propre pensée, n'est-ce pas là ce que nous devons viser ?

Écrire ensemble, se lire, analyser ce travail

La dernière idée qui me paraît importante est **le caractère collectif du travail sur l'écriture dans une classe**. Certes, il faut parfois lutter pour l'imposer, car les élèves résistent à cette idée en arguant que lors de l'épreuve du Bac, ils seront seuls pour écrire leur copie. Il faut donc les persuader que ce qu'ils apprennent dans ce travail collectif leur est utile pour développer leurs capacités individuelles à écrire ; et pour cela, deux choses sont essentielles. D'une part, les temps de lecture collective des textes produits, et d'autre part, l'instauration de phases de travail réflexif sur l'écriture « ensemble ».

Le temps de la lecture collective : qu'il s'agisse de petits fragments, de textes plus élaborés, mais encore provisoires, ou encore de premières ébauches de dissertation, le fait de les donner à lire - de les adresser - aux autres, de les soumettre à la critique de ses pairs, de recevoir d'eux des consignes de réécriture, tout cela transforme le rapport à l'écriture elle-même. Cela induit en effet l'idée qu'**écrire est un travail**, avec ce que cela implique à la fois d'investissement du sujet dans une élaboration de pensée, et de nécessaire mise à distance de soi de ce qu'on écrit : il faut en effet se déprendre de ce qu'on a écrit, rompre l'identification - qu'elle soit satisfaite ou insatisfaite, qu'on se trouve « nul » ou « génial », peu importe - avec son texte, pour pouvoir avancer, réécrire autrement ou écrire autre chose. Opération souvent douloureuse, mais indispensable pour pouvoir passer de l'investissement narcissique du moi dans une expression - ce qui maintient et enferme dans le registre de l'imaginaire - à l'engagement du sujet dans un travail d'écriture, à la construction de la position de sujet - dans le registre du symbolique - ; et donc par là, condition de possibilité d'un apprentissage et d'un progrès. D'autant plus indispensable pour des élèves qui pensent en général l'écriture comme ce que vous dicte l'inspiration (je suis toujours étonnée par l'insistance avec laquelle cette idée revient dans leur discours), qui attribuent leur réussite ou leur échec à la présence ou à l'absence de cette inspiration, ce qui les rend aveugles au travail qu'ils ont fourni ou pas fourni. D'autant plus indispensable encore pour des élèves qui, de plus en plus fréquemment disent qu'ils ne supportent pas de se relire (ils rendent leurs devoirs comme pour s'en débarrasser, sans les avoir relus) et refusent de le faire.

Cette lecture collective a donc pour fonction, de ce point de vue, de révéler et de faire éprouver que l'écriture est un travail, et que, comme tout travail, elle est indissociablement **rapport à un objet, rapport à soi et rapport à l'activité d'autrui**.

Les phases d'analyse réflexive : elles consistent en ce que chacun, et tous ensemble, tentent de décrire ce qui s'est passé pour eux dans le temps de l'écriture : comment on a réagi aux consignes, comment on les a interprétées, ce qui permet d'analyser le nécessaire décalage entre travail prescrit et travail réel ; quelles difficultés on a rencontrées, comment on les a - ou non - surmontées. Temps essentiel de l'apprentissage, donc, puisque c'est là le moment de la « **méthodologie** » au sens propre du terme, qui consiste non pas à appliquer une méthode venue de l'extérieur, mais à réfléchir, en les confrontant à ceux des autres, ses propres processus de pensée, les prescriptions qu'on se donne, les stratégies qu'on met en œuvre, à évaluer leur efficacité et leur validité par rapport à ce qu'on attend du « produit fini ». Temps du « **débat** » **entre ses propres normes subjectives et celles, objectivées, de la discipline**, qui permet l'accès à une normativité autonome du sujet¹⁴ sur son propre travail. Temps essentiel aussi pour

¹³ .M. Bakhtine, op. cit., p. 296.

¹⁴ J'ai tenté de décrire un travail réflexif de ce type mené sur toute une année scolaire, dans "Les aventures de la pensée dans l'écriture", que l'on trouvera dans le chapitre 6 de ce livre.

l'enseignant, car c'est là qu'il peut à la fois mesurer la validité des consignes qu'il donne, et **donner à voir son propre travail de "prescripteur"**¹⁵, donc mettre en partage les problèmes pédagogiques et didactiques dans une commune dynamique de recherche. Ce temps d'analyse réflexive permet aussi de réfléchir aux **finalités mêmes de l'acte d'écrire** : en classe, on n'écrit pas pour être publié, ni pour bouleverser la pensée contemporaine sur tel ou tel sujet, on écrit parce qu'un professeur vous a donné un sujet à traiter et parce qu'on veut avoir le Bac. Mais travailler ainsi l'écriture philosophique dans toutes ses dimensions fait découvrir qu'écrire peut « servir » à mieux comprendre le monde, les autres, soi, le rapport de soi au monde et aux autres, qu'écrire peut « servir » à penser plus et autrement, et que c'est là ce qui peut donner sens à une écriture en situation scolaire. Certains élèves le savent déjà, et le manifestent dès le premier devoir, mais pour la plupart de nos élèves, ce sens est à construire, et toujours à réactiver. Que nous, enseignants, le sachions aussi, me paraît essentiel lorsque le doute nous saisit, parfois, sur le sens de ce que nous faisons et de ce que nous demandons à nos élèves.

¹⁵ Cette idée est développée dans le livre d'Yves Clot *Le travail sans l'homme ?*, La Découverte, 1995.