

« Les aventures de la pensée dans l'écriture »¹ ou Que fait un élève lorsqu'il écrit une dissertation ?

Nicole Grataloup

L'apprentissage de la dissertation est, pour la majorité des élèves et des enseignants de philosophie, une des tâches les plus ardues de l'année de philosophie, dans laquelle les uns et les autres investissent souvent une quantité considérable de travail, d'énergie psychique et d'invention. Cette tâche peut être une importante source d'angoisse pour les élèves - pas seulement à cause de la peur de la note, mais parce qu'elle concerne le rapport du sujet à sa propre pensée -, de désespérance pour l'enseignant qui voit certains élèves échouer régulièrement, malgré tous ses efforts et les leurs, ou qui corrige deux cent copies de Bac sans pouvoir atteindre 8 de moyenne. Mais aussi une source de joie, pour les élèves qui découvrent le plaisir de « se prendre la tête » sur un sujet, pour l'enseignant qui voit soudain, à tel ou tel moment de l'année, des élèves enfin « décoller » et entrer dans un processus de réussite, sans toujours en comprendre les raisons.

La question se pose alors de savoir quelle maîtrise, même relative, en termes de compréhension, mais aussi en termes d'action, élèves et enseignants peuvent avoir de ces processus d'échec ou de réussite d'un apprentissage. C'est cette question que j'ai tenté d'affronter dans l'expérience dont je rends compte ici, expérience menée dans une classe de Terminale littéraire autour de la question de la « méthode » de la dissertation, et qui a consisté à instaurer dans cette classe, de manière aussi systématique que possible et sur toute l'année, **une réflexion métadiscursive et méthodologique sur le travail de dissertation**.

C'est dire que le propos de ce texte est extrêmement circonscrit : je ne reviendrai pas, en effet, sur les nombreux débats autour de la valeur de l'exercice de la dissertation, entre ceux qui en dénoncent le caractère de rhétorique de distinction et ceux qui la tiennent au contraire pour la forme naturelle d'expression de la pensée philosophique. Je ne reviendrai pas non plus sur le lien entre la dissertation et les différents types de pratiques pédagogiques qui me semblent pouvoir en faciliter l'apprentissage, et qui sont abordées dans le chapitre précédent. Il est en effet certain que c'est l'ensemble du travail que font conjointement un enseignant et ses élèves qui nourrit et marque de son empreinte l'appropriation progressive par ces derniers des exigences de l'exercice. Il n'en reste pas moins qu'au cœur de cet apprentissage se trouve la question de la méthode, et c'est cet objet que je tente ici d'isoler pour les besoins de l'analyse.

L'idée de méthode : un carrefour de problèmes

Je voudrais d'abord exposer les raisons, ou les hypothèses théoriques, qui m'ont amenée à proposer ce travail à cette classe.

Il semble en effet y avoir un consensus assez large – dont la floraison, généralement au printemps, dans la presse, de « conseils de méthode » en tous genres n'est qu'un symptôme – autour de l'idée que pour que les élèves réussissent une dissertation, il faut « leur donner une méthode » ou « leur faire acquérir une méthode ». Et, comme souvent les consensus, celui-ci recouvre beaucoup de confusions et de malentendus, dont déjà les termes que je viens d'employer (conseiller, donner, faire acquérir) sont une indication, et recèle plus de problèmes que de solutions.

« *Méthodos*, 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 de la 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*.

¹. J'emprunte ce titre à un texte de Claude Lefort : « Philosophe ? » (1985) in *Ecrire*, Calman-Lévy, 1992, p. 348.

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, rédiger l'introduction après le plan ou l'inverse..), 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, ne pas faire l'introduction trop longue ni trop courte, faire des paragraphes..), tantôt de modèles (un ou plusieurs plans-types, exemples d'introductions rédigées..), 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 et 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 jugement de valeur sans appel, et souvent sans autre justification qu'un renvoi à l'essence même de la philosophie². Une méthode, donc, prescrit ce qu'il faut faire, éventuellement (mais pas toujours) explicite pourquoi il faut le faire et dans quel ordre il est préférable d'effectuer les opérations. Mais ce faisant, **elle dispense de la réflexion et sur la nécessité de ces différentes opérations**, 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 toute chance de tourner à vide. Par exemple, si les conseils de méthode disent qu'il faut définir les termes du sujet, on pourra trouver, soit dans l'introduction, soit dans la première partie, des définitions lexicales tirées d'un dictionnaire, dont l'élève ne fera rien par la suite : il aura effectué l'opération prescrite, mais sans en percevoir la nécessité interne, sans lui donner sens par rapport à l'ensemble de sa réflexion, sans pouvoir l'intégrer à une dynamique de pensée.

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 œuvre 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 ou la valeur d'un conseil de méthode, il pourra se heurter à l'impossibilité pour tel élève de le mettre en œuvre, 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 du 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

²) 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 que dix ans après, et encore aujourd'hui, tous les auteurs insistent sur le caractère essentiel de ces deux éléments de la dissertation.

au problème à traiter, que le seul plan qui vaille est celui qu'exige la mise en forme de leur réflexion personnelle. 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 »**³. Ce qui n'est pas autre chose, au fond, que **l'apprentissage de l'auto-nomie 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 (!), le rend au professeur, parfois (de plus en plus, 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. Ce « système » fonctionne dans toute l'institution scolaire, les élèves s'y conforment, voire le revendiquent comme une sorte de division du travail normale : par exemple, quand on leur propose des séquences d'auto-évaluation ou de correction mutuelle, leur première réaction est souvent de dire « mais c'est votre travail, pas le nôtre ! Et de toutes façons, nous ne saurions pas faire ». Mais ce système 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 puisse le devenir, il faut donc 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 des exigences, ce qui permet de conserver une valeur et un sens à cet élément, malgré sa non-pertinence au regard de l'exercice. 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 de logos de la méthode**, qu'il s'agit. C'est dans cette perspective que j'ai proposé à ma classe le travail qui suit.

Les étapes du travail méthodologique

- Chaque dissertation rendue devait être accompagnée d'une « feuille de méthode » (que je désignerai dans la suite de ce texte 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. Par exemple, si l'un avait écrit dans sa FM « j'ai fait une sorte d'étude linéaire du sujet », l'autre devait lui demander en quoi avait consisté cette « étude linéaire » et en quoi elle avait fait avancer sa réflexion. Ce travail par deux a été réitéré lors du second devoir. Ensuite seulement je ramassais les copies et les corrigeais, en tenant dans la correction d'établir des liens entre le contenu de la FM et les qualités ou les 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 d'un matériau de type biographique⁴, ce qui avait permis une première approche de

³. G. Canguilhem « Milieux et normes de l'homme au travail », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol.3, 1947, p. 135.

⁴. Voir dans ce volume, « Entrer dans l'activité philosophique par les chemins de sa propre histoire » (chapitre 1).

ce qu'était le 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 en classe plusieurs exercices en classe, en particulier sur le travail 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 » (alors qu'il s'agissait d'une classe sérieuse et travailleuse), je leur ai demandé d'expliquer par écrit pourquoi ils s'étaient si peu servi de tout ce que nous avons 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 fait pour chacun 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, une fiche de « conseils de méthode » pour la dissertation, qui serait déposée au CDI. Ceci répondait en fait à une demande de la documentaliste, qui cherchait à constituer des fichiers méthodologiques dans différentes disciplines). Ces textes seront désignés par FF (soit Fiche Finale)⁵.

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 à ce qu'on a effectivement 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 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 comment se fait l'appropriation progressive des concepts par lesquels on désigne la spécificité d'un discours philosophique (problématisation, recherche des présupposés, visée universalisante ..) ; 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 indiquées ci-dessus – **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.

Ici encore, cette analyse se heurtera à une limite, plus contingente que la première, mais bien réelle : ce matériau concerne **une** classe (et encore de manière incomplète, puisque tous les élèves n'ont pas écrit tous les textes), et il est lié à **mon** enseignement dans cette classe, il porte donc inévitablement

⁵. Désormais, toutes les citations seront extraites de ces textes, sauf indications contraires.

l’empreinte de cette singularité, et de tout ce qui a pu se jouer, sans que j’en aie une claire conscience, dans le quotidien de ma relation à cette classe.

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’œuvre « 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 peut alors nous permettre d’amorcer 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.

Analyse du matériau : 1. « Il faut avoir des idées ! »

La première chose qui frappe 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 » ; « mettre les idées en vrac, classement par thèmes, ce qui a donné un plan ». Ce schéma est corrélatif d’une sorte de « magie du sujet intéressant », exprimée ainsi, par exemple : « sujet intéressant => idées => plan => problématique ; il ne te plaît pas, tu ne trouves pas », et de la notion d’inspiration : « je ne travaille que lorsque je me crois inspirée ».

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, les processus d’engendrement 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. Ceci est confirmé par le fait qu’à la question « comment as-tu fait ton plan, comment savais-tu que c’était un bon plan ? », on obtient ce type de réponse : « je commence à rédiger de façon logique, c’est-à-dire tout ce qui a un lien est mis dans la même partie » ou « c’est le plan le plus évident, le plus cohérent » ; c’est-à-dire des réponses en termes d’une logique dont on ne peut pas rendre compte.

À 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 m’a attiré plus que les autres ; car, malgré sa forme un peu conventionnelle, traditionnelle (le sujet était « l’État a-t-il pour rôle d’assurer le bonheur des citoyens ? »), il y a quelque chose en cette question qui nous pousse à la choisir. Et je me demande si cela ne vient pas du fait que cette question sur l’État 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’État. Est-il oppresseur ou défenseur ? Avant même de chercher les présupposés de la question, je me suis rendu compte que cette interrogation avait une réponse évidente : non, l’État n’assure pas un bonheur, à cause, par exemple, des impôts (matériel). Et d’autre part, il ne m’assure pas un bonheur, car l’État = 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 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’État). 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’État, 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'un s'interroge sur son intérêt, son attitude face au sujet (ce qui est tout autre chose que de constater qu'on est « inspiré » ou pas), l'autre repère une difficulté, une sorte d'impossible à penser et décide de s'atteler à son élucidation. D'autres systématiseront des étapes d'analyse du sujet en rendant compte de leurs fonctions et de leurs rapports (ce qui est tout autre chose que de « chercher des idées »). On peut 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 alors être vraiment **régulatrice de son activité**, parce qu'il aura trouvé sa (ses) stratégies 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 de la réflexion, différenciation de ce principe selon les sujets (au double sens du terme !) : « *En fait, ce qui peut paraître nouveau ou douteux ou impossible peut constituer une partie de la réflexion. Il faut se poser plusieurs questions (pourquoi, qu'est-ce qui vous a amené à poser cette question, comment ? ..) Et à partir de cette série de questions, on remarque qu'elles correspondent à un mouvement de notre réflexion. Donc tout nous mène à élaborer une problématique, et cette problématique n'est pas une idée, mais tout un raisonnement qui nous mène à une réponse et aussi à un élargissement de la réflexion vers une autre question.* » (TE)

« *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 origininaire avec la pensée de différents philosophes ou bien mettre en doute 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 le 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.

« *Le discours*, écrit D. Maingueneau, *n'est ni un système d'idées, ni une totalité stratifiée qu'on pourrait décomposer mécaniquement... mais un système de règles qui définit la spécificité d'une énonciation* »⁶. Le schéma « chercher des idées / les classer dans un plan » enferme justement les élèves dans une conception statique du discours, et ce n'est qu'à la condition d'en sortir, en retrouvant « *l'énergie vivante du sens* » (ibid), qu'il 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. 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**.

Analyse du matériau : 2. 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 : certains finissent leur FM par une supputation de la note escomptée, ou énoncent des manques dont ils anticipent le repérage par le correcteur : « *je ne suis*

⁶. D. Maingueneau, *Genèses du discours*, P. Mardaga, 1989, p.9.

pas arrivée à universaliser, j'ai du mal à m'expliquer, je ne sais pas si la réponse à la question est satisfaisante » (FM).

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 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). « *Essaie au maximum de bien marquer ton raisonnement, même si pour toi il paraît évident. Pars toujours avec l'idée que celui qui lit ta copie n'y connaît rien, ceci est la loi fondamentale d'un devoir de philosophie* » (FF). « *Expliquer l'enchaînement de notre recherche (ex. : l'explication des mots-clefs m'a permis de poser telle question) : cela nous permet bien sûr de délimiter le sujet et de comprendre pourquoi on traite tel ou tel domaine, mais cela permet aussi au lecteur de voir dans quel contexte on se situe, donc sa parfaite compréhension du contenu du devoir* » (FF).

On voit donc que, dès qu'il est présent, **le personnage du lecteur joue un rôle actif dans l'élaboration du 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 écrit⁷. Ce rôle prend des formes diverses : on anticipe les questions, les objections du lecteur, cela pousse à réinterroger sa pensée, à l'achever, à la consolider, impossible alors de se contenter d'une argumentation minimale ou de simples exemples. On anticipe son éventuelle incompréhension ou son égarement, cela soutient l'exigence de cohérence et d'explicitation de la logique de cette cohérence ; et l'on peut comprendre alors, par exemple, pourquoi le professeur dit et répète qu'il faut faire des transitions, ce qui est une des choses que les élèves ont le plus de mal à arracher au statut de « manie » des enseignants. Cela soutient aussi l'exigence d'explicitation du contenu de la pensée, impossible alors de se contenter d'allusions vagues.

Cette émergence du personnage du lecteur dans la description de ce qu'on fait ma paraît, elle aussi, corrélative de progrès significatifs – même si, encore une fois, rien de tout ceci 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, et ce qui relève d'exigences philosophiques effectives. Or le moins qu'on puisse dire, au vu par exemple des réunions d'harmonisation, 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, par exemple), 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, est de **multiplier en classe les occasions d'écrire pour être lu et non pour être corrigé**, d'écrire toutes sortes de textes – dont la lettre et le dialogue me semblent les plus efficaces⁸ – 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.

Analyse du matériel : 3. « 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 ».

⁷. Je renvoie ici, 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.

⁸. Voir, dans ce volume, « La question de l'écriture en philosophie » (Chapitre 4)

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 (« *je fais une liste de citations que je connais à propos du sujet* », « *je commence par lire le livre (= le recueil de textes) sur le concept, ainsi que les textes vus en classe* »), ou après la recherche d'idées sur le 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 leur recherche. Ce principe est le plus souvent énoncé par le terme le plus vague possible : « *chercher des citations qui se rapportent au sujet* », ou qui « *se rattachent, ou 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 » (« *j'énonce mes idées en les illustrant par des citations* ») et assez souvent par les verbes « appuyer, argumenter » (« *je cherche parmi mes connaissances si des textes ou citations ne pourraient pas argumenter mes idées ; je cherche donc, et si j'en trouve une qui pourrait convenir à l'idée exprimée, je note sa référence* »).

Certes, la fonction « illustrer » et la fonction « argumenter, appuyer, soutenir » ne sont pas identiques, et la seconde 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 des 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 ceci par le simple phénomène de familiarisation et de maîtrise progressive, qui rend possible, en fin d'année, de prendre plus de liberté dans le 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.

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 un contre sens, de déformer la pensée d'un auteur, d'attribuer à l'un la pensée de l'autre 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 ... m'oblige un peu à me soumettre à ce qu'ils disent, autrement dit : lorsque je suis en train de faire mon raisonnement, je ne peux plus faire appel aux auteurs car ils risqueraient de me bloquer..* » ; « *je trouve que l'utilisation des connaissances dans un devoir serait néfaste : si j'utilise le cours, j'aurais tendance à vouloir le réciter... on ne remarquerait pas le cheminement de ma pensée, et il ne serait plus aussi personnel* » ; « *à mon avis, le fait de ne pas avoir utilisé les connaissances vient sûrement de la peur de trop s'impliquer dans ces concepts philosophiques. De trop les exploiter en oubliant nos propres concepts, de croire que ce sont nos concepts. A trop vouloir les utiliser, on les croira nôtres et on oubliera nos propres idées sur la question* » ; « *peut-être suis-je souvent frappé par l'évidence 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. Philosophier 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, 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 comparaître 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 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 est en train d'être franchi dans le travail philosophique. Tout le problème est de ne pas en rester à cette position défensive, dans laquelle le dialogue 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 œuvres 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 le 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) Il s'instaure par 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 aussi clairement -, le fait que beaucoup d'élèves en restent au stade de la citation décorative ou du repli défensif, posent un problème quant à l'apprentissage : comment déclencher plus tôt, accélérer et 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 cette conception qui me semble devoir être remise en question. Sur le plan théorique, l'apprentissage de la dissertation et plus généralement de l'écriture philosophique suppose à mon sens de référer le discours, non à un *cogito* substantifié, mais aux concepts d'échange verbal et d'interdiscursivité, tels que les ont développés M. Bahktine et le courant de la pragmatique en linguistique : « *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 présuppose 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... L'expérience verbale individuelle de l'homme prend forme et évolue sous l'effet de l'interaction continue et permanente des énoncés d'autrui.* »⁹

Et sur le plan pratique, travailler la dissertation dans cette perspective implique 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, 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.)¹⁰.

Ce travail est difficile, car, loin d'être un 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

⁹. M. Bahktine, « les genres du discours » (1952-53), in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, p.275 et 296.

¹⁰. Voir dans ce volume « la question de l'écriture en philosophie » (chapitre 4) et les divers textes rendant compte de la démarche du « colloque des philosophes » (Chapitre 3).

qu'adoptent spontanément les énonciateurs discursifs : ces derniers, loin d'admettre ce décentrement radical, revendiquent en effet l'autonomie de leur discours. Illusion inéluctable »¹¹. 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.

Or n'est-ce pas là 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*¹², Georges Conguilhem le commente ainsi dans sa préface : « *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* ». *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 devoir et de pouvoir 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, pouvoir 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, 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**. 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.

¹¹. D. Maingueneau, *Genèses du discours*, op. cit. p. 30.

¹². Y. Schwartz *Expérience et connaissance du travail*, Editions Sociales/Messidor, 1988, p.20 et 440.