

LA PHILOSOPHIE À L'ÉPREUVE DE LA DISSERTATION

Nicole GRATALOUP

I.

1. LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE : ÉTAT DES LIEUX

1.1. « *Dans les conditions actuelles, la plupart des copies de baccalauréat ne répondent pas aux exigences minimales d'une dissertation de philosophie, et l'épreuve n'offre pas un instrument fiable d'évaluation des compétences effectivement acquises par les élèves. Pour de multiples raisons — la diversité illimitée des sujets, leur extrême généralité et leurs liens trop indirects avec ce qui a été étudié pendant l'année, l'appel à des capacités rhétoriques inaccessibles à la majorité des élèves actuels et particulièrement ceux de l'enseignement technique —, elle apparaît aux candidats comme mystérieuse et aléatoire ; son caractère non-maîtrisable suscite l'angoisse, le bachotage ou l'abandon, et met peu à peu en cause l'enseignement philosophique lui-même.* »

Tel est le constat sévère que l'on peut lire dans le rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie dirigée par J. Derrida et J. Bouveresse (1), et bien des symptômes pourraient témoigner qu'il n'est pas exagéré : le fait que, lors des commissions d'harmonisation, les correcteurs contestent très souvent la formulation des sujets, qu'ils jugent ambiguë, trop subtile ou complexe, mal rédigée, source de malentendus ou de contresens, ou encore non conforme ou dans un rapport indirect et biaisé avec le programme de la série (2) ; le fait aussi que les moyennes du Bac., toutes sections confondues, dépassent rarement 8, peuvent descendre aux alentours de 5, n'atteignent qu'exception-

(1) *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie* (Commission philosophie et épistémologie), Juillet 1989 (p. 3).

(2) Voir, par exemple, le « Rapport sur le Baccalauréat 1988 », in *L'Enseignement Philosophique* (revue de l'Association des professeurs de philosophie), juillet-août 1989 (p. 55).

nellement 9 (3). Il est clair que ces chiffres traduisent un énorme décalage entre les performances réalisées par les candidats et les attentes (légitimes ou non, c'est un autre débat) des correcteurs, et obligent à s'interroger sur l'adéquation entre les modalités d'apprentissage de la dissertation et l'évaluation qui en est faite au Bac.

Il est clair aussi que « l'image » de la dissertation philosophique qu'ont la plupart des élèves est bien celle d'un exercice difficile, et surtout aléatoire, l'image d'une « loterie philosophique », pour reprendre le titre d'un article du *Monde de l'Education* d'avril 1989. Objecter, comme l'ont fait certains, que cet article était démagogique, ne règle pas le problème de la prégnance de cette image chez les élèves (dont témoigne le succès des innombrables *Mémo-Bac*, *SOS-Bac*, etc.), et de la part de vérité qu'elle contient.

1.2. Comment interpréter l'ensemble de ces constats ? Faut-il incriminer les élèves ? Faut-il, comme on l'a mille fois entendu, incriminer leur mauvaise maîtrise de la langue (« mais que font donc les professeurs de Français ? » !), leur inculture, leur forte perméabilité au discours médiatique, leur manque de motivation, l'absence de formation à la réflexivité dans les autres disciplines ? Ou bien le faible horaire et le faible coefficient dans les sections scientifiques et techniques, les conditions de travail difficiles des enseignants de philosophie ? (4). Faut-il au contraire incriminer l'exercice lui-même ? La dissertation serait-elle une survivance du passé, un exercice désormais inadapté (parce que faisant appel « à des capacités rhétoriques inaccessibles à la majorité des élèves actuels ») ?

Ainsi posées, ces questions ne sont pas pertinentes : se demander, pour résumer, si, « les choses étant ce quelles sont » (c'est-à-dire les élèves étant ce qu'ils sont), il faut « sauver » la dissertation ou s'en débarrasser, n'est pas une bonne question, parce qu'elle fige (« fétichise » pourrait-on dire) les deux éléments du problème : elle fige les élèves dans une situation globale de handicap socio-culturel quasi-généralisé, et méconnaît de ce fait leurs capacités effectives et potentielles de questionnement et de réflexion philosophique ; elle fétichise la dissertation comme étant la seule forme possible d'écriture philosophique, elle en fait une forme vide, une pure rhétorique, oblitérant ainsi la dynamique propre au questionnement philosophique. Ce faisant, elle passe aux profits et pertes le problème de l'*apprentissage* ; il est significatif, à cet égard, que l'idée même d'une didactique de la philosophie soit, pour beaucoup d'enseignants de cette discipline, une idée proprement inconcevable.

A l'inverse, je voudrais montrer que l'important, pour que l'enseignement de la philosophie assume une fonction proprement formatrice, est de penser les conditions pédagogiques et didactiques de l'apprentissage par tous les élèves d'un usage théorique et philosophique de la langue et de l'écriture, de l'acquisition des compétences linguistiques, discursives et cognitives qui permettent

(3) Voir, par exemple, les chiffres cités par Michel JAMET : « Echec et réussite au Baccalauréat en philosophie », in *L'enseignement philosophique*, novembre-décembre 1989 (p. 60, note 2) : les notes relevées en 1986 dans l'Académie d'Amiens vont de 5,6 en série E à 8,4 en série A3 pour le B.S.D. et de 5,14 en série F3 à 7,5 en série G1 pour le BTn.

(4) Cf. MUGLIONI (Jacques), « Quelle école pour l'enseignement philosophique », in *Philosophie, Ecole, même combat*, Paris, P.U.F., 1984 : L'enseignement philosophique « suppose une maîtrise suffisante de la langue pour donner à l'expression conceptuelle et discursive la rigueur sans laquelle il serait dérisoire de prétendre philosopher. A cet égard, les professeurs de philosophie constatent depuis plusieurs années déjà chez leurs élèves des carences qu'il leur est de plus en plus difficile de compenser par l'adaptation de leur propre enseignement [...]. On voit mal comment s'y prendre avec des élèves qui non seulement ignorent le sens des mots les plus simples, mais encore ne savent pas délimiter la proposition dans la phrase... » (pp. 18 et 20).

« l'exercice d'une pensée libre », usage et compétences dont une dissertation réussie peut manifester la présence, mais dont une dissertation ratée ne manifeste pas nécessairement l'absence.

2. LA PARTIE ÉMERGÉE DE L'ICEBERG : SUJETS, INSTRUCTIONS OFFICIELLES, CRITÈRES D'ÉVALUATION

2.1. Les sujets de dissertation philosophique (je ne parlerai pas ici du troisième sujet ou sujet-texte), se présentent généralement sous la forme d'une question, souvent très courte ; la forme « citation » assortie d'un « qu'en pensez-vous ? », dont on trouvait encore quelques exemplaires il y a une dizaine d'années, a quasiment disparu. On peut tenter une classification de ces questions de la manière suivante :

— une recherche de définition, ou l'appréciation d'une définition proposée : « Qu'est-ce que prendre conscience ? » (B 1986) ; « Etre libre, est-ce faire ce qui nous plaît ? » (FGH 1988) ; « Avoir le droit pour soi, est-ce être juste ? » (B 1987).

— une confrontation de deux concepts formant paradoxe, contradiction : « Un acte de justice ne risque-t-il pas d'être un acte de vengeance ? » (CDE 1986) ; « La passion est-elle une aliénation ? » (CD 1982) ; « L'imagination est-elle l'ennemie de la vérité ? » (F12 1987).

— l'élucidation des conditions de possibilité d'un phénomène ou d'une thèse : « Le désir suppose-t-il la connaissance préalable de son objet ? » (A 1982) ; « Peut-on parler de vérité dans le domaine politique ? » (B 1982) ; « Peut-on concevoir une liberté sans loi ? » (FGH 1987).

— l'interrogation sur la légitimité d'une attitude ou d'une thèse : « Faut-il vouloir la paix à tout prix ? » (B 1980) ; « Faut-il refuser toute liberté aux ennemis de la liberté ? » (B 1987) ; « Ne doit-on tenir pour vraie une proposition que si elle est contrôlable par une expérience ? » (A 1983) ; « Suffit-il de prétendre que la philosophie est inutile pour la récuser légitimement ? » (F11 1987).

Cette classification cependant est assez factice, car tous les sujets, en fait, exigent que soient mises en oeuvre des démarches de définition conceptuelle, de confrontation de concepts et de thèses, et d'interrogation sur des conditions de possibilité et de légitimité. Y compris, évidemment, ceux qui se présentent sous la forme d'une simple question de fait (par exemple « Les rêves ont-ils un sens ? » (CDE 1984) ou « Y a-t-il des tyrans heureux ? » (A 1982)), ce qui renforce encore la difficulté, pour l'élève, car la question proprement philosophique n'est pas explicitée.

Ces sujets, on le voit, exigent donc une élaboration conceptuelle poussée, pour laquelle, contrairement aux sujets de Français, aucun « guidage » n'est fourni à l'élève dans la formulation même du sujet : il doit tout tirer de « l'analyse du sujet ». Nous verrons plus loin que ce point est d'une importance capitale.

2.2. Les *Instructions Officielles* présentent la dissertation à la fois comme apprentissage et comme évaluation de la « capacité à philosopher » de l'élève, et lui assignent une ambition très vaste, mais du même coup très floue : « La dissertation ne saurait se réduire à vérifier des connaissances acquises ; elle doit exercer les jeunes gens à élaborer les idées, à les exposer avec ordre, à composer et à rédiger. La dissertation est la forme la plus personnelle et la plus

élaborée du travail de l'élève de philosophie. *C'est là que se mesure pleinement son intelligence.* » (Anatole DE MONZIE, *Instructions* de 1925, toujours en vigueur. C'est moi qui souligne). « La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique : elle permet *d'apprécier* l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée, et l'aptitude à les exprimer dans un discours ordonné. » (Circulaire de 1977. C'est moi qui souligne).

2.3. Les critères d'évaluation reflètent assez bien ces instructions officielles, au moins dans leur formulation théorique, la question de leur application pratique et de leur cristallisation dans une note chiffrée étant une autre affaire, qui soulève tous les problèmes de docimologie que l'on sait.

Ces critères d'évaluation ne font l'objet ni d'une définition, ni d'une codification officielles : on peut cependant en trouver une récapitulation dans le texte déjà cité de M. Jamet (*cf.* note 3) : « compréhension du sujet, construction du devoir, connaissances philosophiques, réflexion personnelle, expression de qualité » (p. 63), ou les lire en creux dans ce qu'il désigne comme les caractéristiques des très mauvaises copies : « Propos et démarche non philosophiques, réflexion et contenu inexistantes, juxtaposition sans effort pour penser le sujet de remarques disparates, généralités et lieux communs sans rapport avec la question posée, indigence du style, orthographe fautive » (pp. 62-63) et dans la classification qu'il fait de ces mauvaises copies en « copies hors-sujet, copies informes, copies superficielles, copies logomachiques, copies-dérobades, copies-promenades » (pp. 64-65).

2.4. On voit vite que ces critères peuvent tout autant s'appliquer à d'autres disciplines qu'à la philosophie : en français, en histoire, en économie aussi, j'imagine qu'on ne déteste pas que le sujet soit compris, que le devoir soit construit, que le candidat fasse état de ses connaissances, qu'il ait une réflexion personnelle et ne se contente pas de réciter un cours, qu'il ait « une expression de qualité ». Rien de *spécifiquement* philosophique dans ces critères, donc, *sauf* dans ce qui est nommé négativement comme défaut : propos et démarche non philosophiques. Il se pourrait bien alors que ce spécifiquement philosophique soit la partie immergée de l'iceberg : ce dont on ne parle pas, parce que cela va de soi, parce que c'est un implicite tenant à l'essence même de la philosophie, et qu'en conséquence on n'a pas à le nommer, ni comme objectif spécifique d'apprentissage, ni comme critère explicite d'évaluation. De là à penser qu'il s'agit d'un « je ne sais quoi » d'inenseignable, il n'y a qu'un pas, que certains — ceux-là mêmes pour qui l'idée d'une didactique de la philosophie est inconcevable — franchissent allègrement (5). Je crois que c'est dans l'implicite de ce « cela va de soi » que se situent les difficultés majeures de l'enseignement de la philosophie, parce que pour les élèves, justement, *cela ne va pas de soi*. J'y reviendrai.

(5) « L'enseignement philosophique, s'il doit être philosophique, est à lui-même sa propre pédagogie », *ibidem* (p. 85). Philippe MEIRIEU critique cette attitude dans le numéro 270 des *Cahiers Pédagogiques* (janvier 1989) : « le " plus " qui fait toute la différence, et qui est précisément la philosophie, si nous voulons y former nos élèves, il faut bien le définir. A le traiter comme ineffable, ne prend-on pas le risque de laisser fonctionner dans la classe toute une série de complicités culturelles ou affectives, voire de confondre évaluation et identification ? »

II.

3. LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE : UNE PURE RHÉTORIQUE DE DISTINCTION ?

3.1. Je crois aussi que c'est dans l'existence de cet implicite que trouve à s'ancrer la critique portée par les sociologues de « l'école » de Pierre Bourdieu à la philosophie, à son enseignement et à ses exercices, particulièrement à la dissertation. Ainsi, Louis Pinto (6), déclarant vouloir « soumettre à un regard objectivant cet impensé des philosophes qu'est la compétence philosophique », écrit : « le discours dissertatif n'apparaît pas déductible simplement des exigences de " réflexion " et " d'argumentation " dans la mesure où il a pour fonction de manifester sous la forme méconnaissable d'un traitement purement cognitif, *la hiérarchie culturelle et scolaire qui est à son principe* » (p. 10, c'est moi qui souligne).

Ainsi, la compétence philosophique à l'oeuvre dans une dissertation ne serait qu'un des multiples masques des logiques et stratégies de distinction. Elle n'aurait pour fonction que d'assurer :

— l'auto-reproduction du discours savant : « Effet de clôture caractéristique de toute culture savante, l'inter-référence de mots consacrés par des auteurs est le signe le plus incontestable du statut philosophique du discours [...]. Les auteurs de dissertation jugés compétents réalisent une rupture avec les usages naïfs du langage, qui consiste avant tout à mettre en correspondance des énoncés avec le répertoire scolairement validé des usages philosophiquement attestés des mots » (p. 21).

— le maintien de la hiérarchie entre culture savante et culture « vulgaire », par l'opposition du concept et de l'opinion : « Une des propriétés du discours philosophique est d'être constitutif de doxa : le fonctionnement polémique est inhérent à une discipline ayant le pouvoir de déterminer, dans un même geste, et la voie de la " connaissance " et la voie de " l'opinion " » (p. 29). « Comprendre un concept, c'est identifier sa position dans la hiérarchie » (p. 30) de termes « hauts » (le savoir, l'autonomie, la vérité), et de termes « bas » (l'ignorance, l'hétéronomie, l'irrationnel). Ainsi l'exigence de dépassement de l'opinion ne serait que le mime de la distance de classe, n'exprimerait que le jugement esthétique et éthique de la culture savante : « Plus que d'ordre linguistique ou cognitif, la dimension primordiale de la compétence philosophique est d'ordre esthétique, s'il est vrai que la posture philosophique se caractérise par tout ce que l'on associe habituellement au goût, un sens du concevable, de l'indécent et de l'incongru, de ce qui va ensemble et de ce qui jure, qu'il s'agisse de couleurs, de musiciens ou de concepts : l'élévation propre à l'activité philosophique est une des formes spécifiques au travers desquelles s'accomplit le sens social de la tenue » (p. 34).

Et Pinto de conclure ainsi : « Bref, c'est à l'économie des pratiques symboliques que se rattache la pratique dissertative : conduite orientée vers des profits et qui, pourtant, doit peu au calcul conscient, elle s'apparente au goût, elle est le goût fait intellect » (pp. 36-37).

(6) PINTO (Louis), *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, Paris, L'Harmattan, 1987.

3.2. Il est certain qu'une telle analyse, dont je n'ai fait ici que résumer les grandes lignes, a le mérite de mettre en lumière les logiques de distinction et de normativité sociale sous-jacentes à la pratique de la dissertation. Cependant, à « objectiver » ainsi les conditions culturelles et sociales de production et de validation d'un type de discours, en épuise-t-on pour autant les ressources et la pertinence ? En particulier, réduire l'opposition entre opinion et concept à un simple jeu de position dans une hiérarchie socialement déterminée du goût, revient à méconnaître et nier la réalité de la rupture épistémologique entre l'expérience première, la connaissance spontanée, et le savoir. Rupture dont G. Bachelard a montré qu'elle était constitutive du passage au discours théorique, et ce, pas seulement dans l'ordre de la connaissance scientifique. Apousser cette logique et cette méconnaissance jusqu'au bout, on ne peut que déboucher sur une sorte de relativisme culturel, philosophique, scientifique : à ne penser l'activité philosophique que dans le registre du « goût », à nier ou relativiser la rupture épistémologique entre concept et opinion, le risque est grand de penser que, de même que « les goûts et les couleurs », « toutes les opinions se valent », « tout peut se penser ». Dès lors que, réduisant la compétence philosophique à l'art de la dissertation, et celui-ci à une pure rhétorique de distinction, l'on fait basculer tout le philosophique dans le sociologique, dans une fonction de distinction et de marquage social, que donc l'on réduit l'activité philosophique à sa valeur marchande dans « l'économie des pratiques symboliques », à quoi bon, sauf à entrer dans les logiques de distinction que l'on dénonce, vouloir armer les élèves de compétences philosophiques dont on ne reconnaît pas, ou dont on relativise l'efficacité propre, la dimension d'espèce (7) ? Le moindre des paradoxes de l'ambition démythificatrice propre à une certaine posture sociologique n'est-il pas que la dénonciation nécessaire des logiques de distinction peut ainsi contribuer à nourrir la logique du renoncement, à entériner l'exclusion de tous ceux qui n'« héritent » pas de l'habitus intellectuel des classes dominantes ? C'est là une position qui, sur le plan pédagogique et didactique, est proprement intenable.

3.3. Il s'agit donc, pour sortir de l'impasse, à la fois de *définir* la compétence ou l'activité philosophique dans ce qu'elle a d'universellement pertinent, et de *déplacer* le problème : de la dissertation vers le *texte* philosophique.

L'activité philosophique est une activité métadiscursive et métacognitive, autrement dit une activité réflexive qui s'exerce non sur des faits mais sur des significations déjà élaborées dans des connaissances d'objets (le discours scientifique) ou dans des pratiques individuelles et sociales. Francis Jacques le dit ainsi (8) : « Ses concepts [du discours philosophique] sont des métaconcepts qui mettent en forme la totalité de l'expérience. Ils ne portent sur les phénomènes que par l'intermédiaire des organisations primaires réalisées par d'autres

(7) Cette analyse s'inspire de l'article de Françoise KERLEROUX, « La langue passée aux profits et pertes », in Collectif Révoltes Logiques, *L'empire du sociologue*, Paris, La Découverte, 1984. F. KERLEROUX y critique vivement les positions défendues par Pierre BOURDIEU dans *Ce que parler veut dire*, positions auxquelles elle reproche de faire de la langue un phénomène culturel « justiciable de l'unique explication qu'est le jeu de la distinction », de reposer sur un bilinguisme manichéen occultant la notion de « communauté linguistique », et l'existence, sous les variations, d'une langue commune et de son système de contraintes propres : « Tout ne peut pas se dire, et cela transcende complètement les oppositions des classes, des situations, et toutes les déterminations sociales : les êtres parlants, tous, font aussi l'expérience de la partition discrète entre ce qui se dit et ce qui ne se dit pas ». L'ordre linguistique ne saurait être réduit aux contraintes et aux interdits de l'ordre socio-politique, sauf à penser que les sujets parlants « font classe (contre classe) et ne font pas espèce ».

(8) JACQUES (Francis), « Le moment du texte », in Collectif, *Le texte comme objet philosophique*, Paris, Beauchesne, 1987, pp. 15 à 85.

discours : les phénomènes sont ainsi promus en tant que significations dans la perspective d'une totalité. Son statut est entièrement *métatextuel* » (p. 81).

D'autre part, et corrélativement, l'activité philosophique est essentiellement *interrogation*, interrogation sur les fondements, la légitimité, le sens, les présupposés et les implications des concepts qui sont à l'œuvre dans les discours et les pratiques (y compris les siens propres) ; ce n'est que secondairement, comme produit de cette activité, que la philosophie est *système*. Francis Jacques encore : « A la différence du théologien, le philosophe ne dit pas la vérité, il ne la connaît pas. Mais il s'interroge. Il développe une pensée interrogative dans l'intertexte de sa tradition, et dialogiquement, avec ses figures d'altérité privilégiée que sont les autres philosophes, ainsi que certains représentants de la vie scientifique et culturelle de son époque [...]. Je suis convaincu que l'élément systématique, descriptif ou narratif, dérive ici d'une interrogation radicale qui instruit un certain type de questions : informelles, non directement constructibles comme " qui suis-je ? ", " qu'est-ce que l'homme ? ", " qu'est-ce que le sens ? " » (p. 81). La question du rapport de l'opinion à la connaissance s'éclaire alors d'une façon beaucoup plus pertinente que dans l'approche de L. Pinto : « On pourrait appeler opinion toute proposition non pas neutre par rapport au vrai et au faux, mais séparée du questionnement où elle pourrait trouver l'enchaînement de sa pertinence. Il suffit qu'on soit incapable de lui restituer sa place pour qu'une proposition retombe à l'opinion [...]. Le domaine de l'opinionable comprend en ce sens tout ce qu'on énonce sans pouvoir rendre compte du questionnement qui le rendrait ou l'a rendu pertinent dans la communauté parlante. Allons plus loin : un trait d'intelligence que l'on immobilise, en quoi diffère-t-il d'une sottise ? » (9).

Ainsi définie, l'activité philosophique transcende à la fois les conditions socio-historiques d'émergence de telle ou telle philosophie — au sens où elle ne s'y réduit pas, même si elle y enracine le contenu concret de son questionnement — et les antagonismes de classe qui traversent le système scolaire dans lequel s'enseigne la philosophie en France aujourd'hui — au sens où les questions philosophiques et la compétence métadiscursive importent à tout homme, même si tous n'ont pas, provisoirement, le même *rapport* à ces questions et à cette compétence.

Mais aussi, la définition que nous venons de donner de l'activité philosophique oblige à ne pas s'enfermer dans le modèle dissertatif comme seul type d'écriture susceptible d'en manifester la présence : « Cette trame interrogative, je la crois sous-jacente à des styles de philosopher aussi divers que le sont des méditations, des traités et commentaires, des utopies et fictions spéculatives, des dialogues et disputes », dit encore Francis Jacques dans *Le moment du texte*. Dès lors, le problème pédagogique et didactique posé par « la dissertation » peut se formuler ainsi : comment faire accéder *tous* les élèves au registre du « méta », à l'élaboration de l'interrogation philosophique, comment leur apprendre, non pas à réussir une dissertation, mais à *écrire des textes philosophiques* ?

S'agit-il d'un simple problème de méthode ?

(9) JACQUES (Francis), *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, P.U.F., 1985 (p. 309).

4. LE PARADOXE DE LA MÉTHODE

4.1. Dans le numéro 48 de *Pratiques*, Bernard Delforce (10) analyse la façon dont les élèves se représentent « une bonne dissertation » et les procédures à mettre en oeuvre pour la réaliser. Les constats qu'il fait à ce propos sont identiques à ceux que l'on peut obtenir concernant la dissertation philosophique : tous les élèves (y compris et surtout les « mauvais » élèves) sont capables de *dire* : il faut lire et analyser le sujet, en dégager le sens, élaborer la problématique du sujet, chercher des idées et les classer pour faire un plan comportant une introduction, un développement et une conclusion, rédiger de façon rigoureuse et claire, en s'appuyant sur des exemples, des références, des citations, et conclure en répondant à la question posée. Or ce descriptif correspond *exactement* au schéma des conseils de méthode que l'on trouve, soit résumé en une ou deux pages dans les ouvrages de type *SOS-Bac* ou *Mémo-Bac*, soit amplement développé dans les ouvrages plus consistants consacrés aux méthodes de travail (11).

Le paradoxe consiste donc en ce que la « méthode » est connue et appliquée par les élèves (y compris d'une manière plus fine que celle qui est indiquée dans le schéma précédent : ils savent mettre, par exemple, sous « lecture et analyse du sujet » des opérations plus précises du type « repérage des mots importants, recherche de définitions de ces mots, formulation des questions suscitées par ces définitions », etc.) ; et que pourtant, ils ne font pas, dans leur grande majorité, de « bonnes dissertations ». On pourra dire qu'effectivement, il y a loin du dire au faire, et que bien connaître une méthode ne rend pas capable automatiquement de l'appliquer bien. Sans doute, mais cela ne suffit pas. On pourra dire aussi que la méthode n'est pas bonne, n'est pas adéquate à son objet ; j'ai abordé ce problème dans un article précédent (12), en montrant que, « si la dissertation ne peut pas “ apprendre à penser ”, c'est essentiellement parce que son présupposé est que penser ne s'apprend pas », parce que la pensée, les « idées », sont supposées être déjà là, comme effets d'un pur « je pense », prêtes à être mises en forme et mises en mots, sans que le travail d'écriture soit pensé comme partie intégrante du processus d'élaboration conceptuelle.

4.2. L'hypothèse que je propose ici se situe dans le prolongement de cette analyse : à savoir que si les élèves échouent, même quand ils connaissent « la méthode », à écrire de la philosophie, c'est que « la méthode » n'est pas pertinente pour *apprendre* à mettre en oeuvre le registre du métadiscursif et de l'interrogation qui fait, on l'a vu, la spécificité de l'activité philosophique.

A preuve, la façon dont ce problème est traité dans les « conseils de méthode » : tous ceux que j'ai consultés — sauf le *SOS-Bac* qui se contente de dire que « en jargon pédagogique (!) on a coutume de dire qu'une bonne dissertation doit être « problématisée » — s'accordent à donner au moment de la problématisation une importance capitale : « Cette découverte du ou des problèmes philosophiques est un acte capital de la dissertation philosophique »

(10) DELFORCE (Bernard), « Les difficultés de la dissertation », *Pratiques* N° 48, décembre 1985 (pp. 35 à 52).

(11) J'ai consulté, pour le premier type d'ouvrages : *SOS-Bac*, Nathan 1985, *Mémo-Bac*, Bordas 1985, *Annales Vuibert Corrigées* 1987 ; et pour le second type : *PREPABAC La dissertation philosophique*, Hatier 1985, *FLASHBAC L'année de philosophie*, A. Colin 1989, et *Bac 87 Sujets 86 corrigés*, Nathan 1987.

(12) GRATALOUP (Nicole), « L'écriture théorique : sujet, langue et travail du texte », in *Dialogue* (revue du GFEN) N° 64, juin 1988, repris dans *La Pensée*, N° 274, mars-avril 1990.

(*Flashbac*). Mais cela posé, soit la problématisation est donnée comme pure injonction (« Analysez soigneusement le problème soulevé par le sujet [*i.e.*] ne figurant pas en toutes lettres dans l'énoncé du sujet, mais néanmoins contenu implicitement en lui. » *Annales Vuibert*), dont ni les moyens, ni les fins ne sont élucidés ; soit on décrit de manière extrêmement détaillée les *procédures* permettant de découvrir le problème philosophique qui « gît sous le sujet » (c'est le cas du *Flashbac* et du *Bac 87*), mais toujours sans en expliciter les fins, le pourquoi. Pourquoi diable faudrait-il chercher un problème — et, de surcroît y consacrer tant d'énergie et d'ingéniosité —, puisqu'on a déjà une question, celle du sujet ? Parce que cela va de soi, c'est la philosophie même !

L'implicite inhérent à l'essence de la philosophie est donc précisément le « point aveugle » de la méthode. Il faut donc à nouveau déplacer le problème : se demander non pas quelle serait la bonne méthode pour faire faire de bonnes dissertations, mais *quelles situations d'apprentissage* mettre en place pour que *prenne sens le questionnement philosophique lui-même*, pour qu'il émerge comme *une nécessité interne de la réflexion*, et non comme un impératif externe dénué de sens.

5. LES CHEMINS DE LA PROBLÉMATISATION

5.1. On voit qu'ainsi posé, le problème déborde l'apprentissage d'une technique de dissertation, et engage la totalité de l'enseignement philosophique dans la nécessité de rompre avec les schèmes dominants qui le régissent aujourd'hui (13).

Ces schèmes dominants se matérialisent dans le couple cours magistral (ou leçon) / exercices de préparation, tel qu'il est présenté, par exemple, dans deux articles des Régionales de l'Association des professeurs de philosophie (14) : les auteurs présentent de nombreux exercices, soit préparant à la dissertation, ou à l'explication de textes, soit indépendants et destinés à faire acquérir un savoir-faire ou des connaissances, ou encore des exercices-interrogations visant à vérifier les acquis des élèves. Le verbe qui revient le plus souvent pour caractériser la fonction de ces exercices (quand ce n'est pas « amuser », « stimuler », « donner une certaine détente », ou « remédier à une léthargie menaçante ou à un sommeil lancinant, compréhensible en fin de journée » (*sic !*, p. 43)), est le verbe « entraîner » : « entraîner au travail de problématique d'une introduction », en disant aux élèves « une fois un chapitre de cours terminé, d'y chercher une introduction qui en pose la question essentielle » (pp. 30-31), « entraîner les élèves à choisir entre plusieurs sens d'un terme, celui qui convient dans un certain texte », « entraîner à la conceptualisation », etc... Sans porter de jugement sur le contenu de tels exercices, il est clair qu'ils se situent sur le terrain de la *méthode*, et ce que je disais plus haut sur le point aveugle de la méthode se confirme lorsque les auteurs théorisent le rapport des exercices à la leçon : les exercices préparent, complètent ou

(13) On m'objectera peut-être qu'il n'y a pas de modèle, puisque chaque professeur jouit d'une « liberté pédagogique » entière et s'exprime dans son style propre. Néanmoins je pense qu'il y a des schèmes dominants, dont on a témoignage dans les *Instructions* de 1977, dans ce que conseillent les Inspecteurs, dans *Philosophie, Ecole, même combat* (*op. cit.*), ainsi que dans la plupart des articles de *L'enseignement philosophique* consacrés aux « témoignages et expériences ».

(14) *L'enseignement philosophique*, juillet-août 1988 : articles de la Régionale de Paris-Versailles-Créteil (pp. 29 à 37) et de la Régionale de Nancy-Metz (pp. 38 et sq.).

approfondissent la leçon, mais « seule la leçon, parce qu'elle est de philosophie, peut permettre aux préparations de devenir elles-mêmes philosophiques, c'est-à-dire d'acquérir une dimension problématique » (p. 39).

Autrement dit, la compétence spécifiquement philosophique, celle du discours à dimension interrogative et problématique, ne se manifeste que dans la leçon, c'est-à-dire dans la parole du maître. Par quel biais alors pense-t-on qu'elle « passera » dans la parole ou dans l'écriture des élèves ? Mystère et magie d'une pensée à qui « il suffit de paraître pour faire aussitôt penser », selon une formule désormais célèbre (15). Aporie d'un schéma transmissif qui, pour enseigner l'interrogation, la distanciation métadiscursive, fait fond sur un hypothétique désir de s'identifier à l'enseignant, de *reproduire* le modèle de la leçon. Raisonnement tautologique qui suppose acquis ce qui est précisément à construire, car pour pouvoir saisir la dimension problématique d'un discours organisé, cohérent, rigoureux (telle est la leçon !), il faut déjà posséder le concept et la compétence de la problématisation.

En ce sens, je crois que la leçon, même si elle est préparée et prolongée par des exercices, même si elle est en elle-même très problématisée, risque, faute de construire cette compétence, de faire obstacle au *mouvement* de la problématisation chez l'élève.

5.2. Au contraire, pour permettre à ce mouvement de s'enclencher, il faut que ce soit l'activité de l'élève — activité de parole et d'écriture, individuelle et collective —, qui soit au centre du « cours de philosophie », et non la parole du maître. Il s'agit donc d'élaborer des situations d'apprentissage où l'activité de l'élève ne soit pas de s'exercer ou de s'entraîner, mais bien de s'interroger, de se confronter à des difficultés conceptuelles qui exigent, pour être résolues, que l'on entre dans une démarche métadiscursive (16).

L'un des axes possibles pour créer de telles situations d'apprentissage, consiste à faire émerger des *contradictions* dans les représentations « spontanées » des élèves sur telle ou telle notion — démarche différente de celle qui consiste à invalider ces représentations en les assignant, sous le qualificatif d'« opinion », à être dépassées par une « connaissance » dont seuls le professeur ou les auteurs seraient détenteurs —, et à utiliser pour cela les ressources de l'écriture de fiction, dont Paul Ricœur a montré comment elle pouvait constituer un appel à la conceptualisation (17).

Voici un exemple, portant sur la notion de liberté : consigne est donnée aux élèves d'écrire une *légende* qui commence par ces mots : « En ce temps-là, les hommes étaient libres... », puis, une fois les légendes écrites et lues par tous, d'échanger leurs textes et de rechercher quelles *théories* de la liberté y sont exprimées, explicitement ou implicitement.

Les légendes permettent d'obtenir une mise en scène des représentations premières plus riche de sens que la simple définition : en effet, si on demande seulement aux élèves ce qu'est pour eux la liberté, ils disent invariablement que

(15) MUGLIONI (Jacques), Communication au Colloque des professeurs de philosophie en Ecole Normale, CNDP, 1981.

(16) J'ai montré, par exemple, comment un travail de classement des notions du programme, ayant pour objectif de faire élaborer par la classe le « plan de travail » de l'année, peut contribuer à la mise en oeuvre, dès le début de l'année, de cette compétence. Cf GRATALOUP (Nicole), « La philosophie comme activité », in *Société Française*, N° 33, 4^e trimestre 1989.

(17) L'imagination « contraint la pensée conceptuelle à penser plus. L'imagination créative n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle. » RICŒUR (Paul), *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975 (p. 284).

« la liberté, c'est faire ce qu'on veut, quand on veut, sans aucune contrainte », alors que l'obligation d'avoir à entrer dans un discours de type mythique amène nécessairement à « planter le décor » ; on a alors des descriptions d'un état de nature édénique où, dans une nature vierge de toute intervention humaine, les hommes vivent sans organisation sociale, sans « chefs », dans une innocence première ; ou bien un état de nature où règnent des rapports de force calqués sur le mode animal du rapport proie / prédateur ; ou bien des sociétés utopiques, où, par une sorte d'harmonie préétablie, ou par l'effet d'une extrême sagesse native, les hommes, tout en faisant ce qu'ils veulent, ne se nuisent pas et vivent dans le respect mutuel ; ces trois « modèles » (entre autres) ne s'excluent d'ailleurs pas et peuvent coexister au sein d'un même texte. Ces éléments descriptifs très concrets vont servir de points d'appui pour la phase de recherche des théories sous-jacentes, parce qu'ils incarnent, pourrait-on dire, sous une forme matérielle, *les conditions et les modalités de la liberté* : les identifier et les conceptualiser comme tels permet alors de mettre à nu les présupposés philosophiques sous-jacents à telle ou telle conception de la liberté.

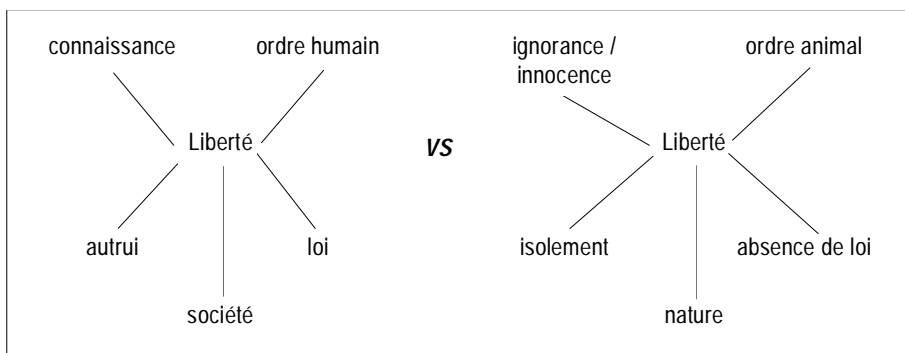
Cette seconde phase du travail fait donc apparaître d'une part des *contradictions* entre les différentes légendes, ou à l'intérieur d'une même légende, et d'autre part, le fait que ces contradictions se matérialisent dans le *type de relations* que le concept de liberté entretient avec d'autres concepts qui forment système avec lui. Ce que l'on peut schématiser comme suit :

1) Les contradictions :

- a) liberté = « vivre selon la nature, les instincts, toute forme de loi y faisant obstacle » vs « vivre dans une société structurée où la loi garantit à chacun les conditions de l'exercice de sa liberté » ;
- b) liberté = « vivre sans autrui, dans l'isolement, la seule présence d'autrui assurant la disparition totale de la liberté » vs « vivre avec autrui, dans le respect mutuel, la présence d'autrui étant indispensable à chacun » ;
- c) liberté = « l'innocence, l'ignorance, comme l'enfant, l'animal » vs « le savoir, l'esprit critique (contre les préjugés et les tabous) ».

2) Un tableau des « corps de concepts » caractéristiques de deux conceptions opposées de la liberté.

Ce qui s'obtient donc, c'est le matériau d'un nouveau texte, qui ne serait plus fictionnel, mais philosophique, plus exactement problématique, au sens où il oppose des thèses et des systèmes de concepts en relation, et engage à en



éprouver la validité (et peut donc ouvrir sur un travail de *lecture* de textes de Rousseau, de Hobbes, des Déclarations des Droits de l'Homme, de Marx, etc.).

Ainsi l'exigence de problématisation apparaît non plus comme un impératif externe de l'exercice de dissertation, mais comme une nécessité *interne* de la réflexion : on la découvre comme résultant à la fois des contradictions de sa propre pensée première, et de la contradiction interne du concept de liberté, ce qui prépare à la *lire* dans les textes des auteurs. Par là le particulier rejoint l'universel, et l'acte de philosopher peut prendre un sens personnel.

J'ajouterai, pour finir sur ce point, que ce type de travail ne peut être efficace qu'à la double condition que, dans la première phase, la plus grande *liberté* soit laissée à l'imagination, afin que le matériau soit suffisamment riche et contradictoire (d'où l'appel à l'écriture de fiction, mais aussi bien aux jeux de rôles, à la narration d'expériences vécues, ou encore à des textes non philosophiques très divers) ; et que, dans la seconde phase, la plus grande *exigence* soit posée, maintenue, réitérée quant à la clarté des formulations et la précision de la conceptualisation problématique.

III.

Reste que, une fois que le mouvement de problématisation a pris sens et s'est enclenché, toutes les difficultés de la dissertation n'en sont pas pour autant aplanies, loin de là, et que, pour décisif que soit ce moment, il ne règle pas le problème des *processus de textualisation* qui sont à l'oeuvre dans une dissertation.

En effet, si on analyse celle-ci sous l'angle de la typologie des textes, on pourra dire, en suivant les distinctions et la terminologie d'André Petitjean (18), qu'elle relève d'une *typologie hétérogène* (ou typologie de *genre*). Sous réserve d'un examen plus approfondi, je pense qu'on peut la caractériser comme suit.

1) en tant que *texte* : la dissertation s'organise de manière dominante selon des séquentialités argumentatives et explicatives-expositives, et de manière secondaire selon des séquentialités narratives ou descriptives ;

2) en tant que *discours* :

a) sur le plan de *l'énonciation*, elle met en jeu une multiplicité d'énonciateurs (une *polyphonie*), multiplicité dont il incombe à son auteur d'assurer l'unité ;

b) sur le plan *communicationnel*, il semble que son statut soit assez flou, et qu'aucune des typologies recensées par A. Petitjean ne l'inclue : quelle est, en effet, l'intention communicative d'une dissertation ? Est-ce de persuader, de convaincre le lecteur du bien-fondé d'une thèse, d'exposer les différents aspects d'un problème, de débattre, de montrer qu'on a bien assimilé le cours ? Sans doute tout cela à la fois, mais cette ambiguïté même est sans doute aussi l'une des sources de difficultés pour les élèves, et il y a là un champ de recherches en grande partie inexploré sur le plan didactique ;

c) sur le plan *situationnel*, en revanche, le statut de la dissertation est beaucoup plus clair : c'est un discours écrit produit en situation *scolaire*, destiné à être *corrigé*, support d'évaluation d'un certain nombre de compétences d'ordre linguistique, cognitif et discursif. Mais cette clarté même pose un problème spécifique d'écriture.

(18) PETITJEAN (André), « Les typologies textuelles », in *Pratiques*, N° 62, juin 1989 (pp. 86 à 125).

L'ensemble de ces caractérisations soulève de nombreux problèmes, et je me contenterai de tenter d'élucider les deux problèmes recensés ci-dessus en 2a et 2c.

6. QUI PARLE DANS UNE DISSERTATION ?

6.1. Dissserter, c'est à la fois poser un problème dans ses multiples composantes, affirmer et démontrer des thèses, les interroger sur leurs présupposés et leurs implications, y faire objection, répondre aux objections, faire intervenir des auteurs philosophiques dans ce débat, le tout intégré dans une « réflexion personnelle », dont le statut est rendu encore plus difficile à cerner par la règle implicite de l'effacement du sujet de l'énonciation. C'est dire que, du point de vue de l'énonciation, la dissertation a un locuteur / scripteur en apparence unique, mais, de fait, une multiplicité d'énonciateurs, au sens de Ducrot : « J'appelle " énonciateurs " ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils " parlent ", c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude... » (19). Autrement dit, il faut à la fois faire « parler » plusieurs personnages, « être soi-même », et effacer tous les locuteurs en ne laissant plus subsister que des relations entre énoncés.

Dès lors, on peut penser que beaucoup de défauts ou de manques que l'on attribue, dans les dissertations, à l'insuffisance ou à l'incohérence de l'argumentation, relèvent en fait d'une difficulté inhérente au genre lui-même, la difficulté à gérer les instances de l'énonciation.

Cette difficulté relève pour une part de problèmes d'ordre linguistique et cognitif, que de nombreux articles de *Pratiques* ont déjà abordés pour en faire l'analyse et y apporter des solutions sur le plan didactique (20). Mais elle relève aussi, sur le plan philosophique, de problèmes liés à *la façon dont la dissertation (et plus généralement tout texte philosophique) met en jeu le sujet*, et c'est sous cet angle que je voudrais l'aborder.

En effet, savoir gérer les instances de l'énonciation, c'est-à-dire savoir « donner la parole à d'autres » tout en assumant ce discours comme le sien propre, savoir mener une « réflexion personnelle » qui comporte suffisamment de recul critique pour rendre compte de ses présupposés, nécessite la construction par le sujet d'un certain type de rapport à soi et d'un certain type de rapport au savoir. Précisons : cela exige d'abord une capacité de *décentration* par rapport à soi-même, à sa propre expérience et à sa propre pensée, qui passe par la prise de conscience que toute pensée personnelle n'est jamais le produit d'un *Cogito* solipsiste ou d'une auto-réflexion, mais résulte toujours d'interactions discursives : « Avoir conscience, ce n'est pas tant percevoir ce que je produis que percevoir que je participe à une production. La conscience émerge au terme d'un procès interdiscursif » (21). Autrement dit, la prise de conscience que « penser par soi-même » n'est pas penser seul, mais penser *avec d'autres* : aussi bien les interlocuteurs immédiats (par exemple la communauté de parole, l'intellectuel collectif, que peut constituer une classe) que les auteurs de la

(19) DUCROT (Oswald), *Le Dire et le Dit*, Paris, Ed. de Minuit, 1984 (p. 204).

(20) Cf. en particulier *Pratiques*, N° 49, « Les activités rédactionnelles », mars 1986, et N° 57, « L'organisation des textes », mars 1988.

(21) JACQUES (Francis), *L'espace logique de l'interlocution*, op. cit. (p. 553).

tradition philosophique ou des autres champs du savoir. Mais entrer avec ces « autres » très spéciaux que sont les auteurs dans une production commune de sens, cela implique la capacité à se déprendre de deux attitudes, contraires seulement en apparence : celle qui consiste à penser que les auteurs n'ont rien à nous dire — c'est l'attitude de défiance-rejet qui caractérise souvent les dits « mauvais élèves » —, et celle qui consiste à s'effacer devant l'autorité des auteurs — c'est l'attitude sacralisante que l'on trouve souvent chez les dits « bons élèves ». Et cela exige à son tour la mise en oeuvre de la capacité, que nous avons caractérisée plus haut comme spécifiquement philosophique, d'entrer dans un processus d'interrogation : « En toute rigueur, la mise en doute philosophique dure autant que le questionnement où elle prend place, *i.e.* autant que l'épreuve du non-savoir entre nous » (22). Accepter d'entrer avec d'autres, pour un temps suffisamment long, dans « l'épreuve du non-savoir », dans le suspens de l'interrogation, accepter, pour un temps suffisamment long, de ne pas posséder la réponse ou d'être dépossédé de ses réponses, c'est, là encore, accepter de se décentrer par rapport à soi, de sortir de soi. Ainsi l'on voit que ces trois compétences sont indissociablement liées.

6.2. Je crois que l'écriture est le lieu par excellence où ces trois compétences peuvent se construire, à condition que l'on ne s'enferme pas dans la seule dissertation, mais qu'au contraire, on travaille *toutes* les formes d'écriture.

Ainsi, par exemple, pour reprendre le travail sur la liberté dont j'ai parlé ci-dessus en 5., lorsque les élèves confrontent leurs légendes aux textes de Rousseau ou de Hobbes sur l'état de nature, et qu'ils y retrouvent certains traits descriptifs (la forêt, chez Rousseau, par exemple) ou bien théoriques (le rapport de forces chez Hobbes) de leurs propres textes, ils prennent conscience que le débat et les contradictions qui les ont opposés entre eux est de même nature que le débat entre Hobbes et Rousseau. Dès lors, non seulement ils entrent « de plain pied » dans les textes de ces auteurs, mais ils s'y situent d'emblée en position de lecture interrogative. Mais les trois compétences ci-dessus se construisent, plus spécifiquement, dans toutes les pratiques d'intertextualité d'une part, et dans le dialogue d'autre part.

6.2.1. Les pratiques d'intertextualité : si, comme le dit Barthes, « tout texte est 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 » (23), on peut penser qu'une pratique systématique de l'intertextualité peut contribuer, bien plus que « l'explication de texte », non seulement à une lecture critique des textes (24), mais à la construction des compétences nécessaires à la gestion des instances énonciatives. Un des modes possibles en est la lettre d'un auteur à un autre : par exemple, après avoir étudié le *Cogito* de Descartes, on distribue aux élèves des textes de Hegel, Marx, Freud, Lévi-Strauss, Sartre, Benveniste, en leur demandant d'écrire une lettre de Hegel à Descartes, de Marx à Descartes, etc. Chaque groupe travaille sur un auteur, discute des arguments que cet auteur pourrait opposer à Descartes et de leurs présupposés, et chacun écrit ensuite individuellement sa lettre.

Outre ses effets sur la lecture et sur l'appropriation du contenu même des textes, ce travail *oblige* à un mouvement de décentration — j'ai à écrire au nom

(22) *Ibidem* (p. 314).

(23) BARTHES (Roland), article « Théorie du texte », *Encyclopaedia Universalis*, 1980, volume 15 (p. 1015).

(24) J'en ai développé un exemple dans « L'écriture théorique : sujet, langue et travail du texte », *art. cit.*

d'un autre mais c'est moi qui écrit —, mais en même temps *le rend possible*, parce que le locuteur et le destinataire sont clairement assignés (ce sont les deux auteurs), et parce que l'auteur de la lettre, l'élève, n'étant ni l'un ni l'autre, *peut se mettre à distance* pour gérer le débat entre les deux auteurs, produire telle objection à telle thèse, puis y répondre, tout en sachant à chaque fois *qui* parle et *d'où* il parle. De fait, les textes ainsi produits par les élèves ne présentent aucune ambiguïté sur le plan des instances d'énonciation ; il est alors possible, indépendamment du contenu des textes (en l'occurrence, ici, du travail sur les notions de conscience et d'inconscient) de faire remarquer cette « réussite », de la théoriser comme compétence interlocutive, afin d'en assurer la transférabilité sur un éventuel travail ultérieur de dissertation.

De plus, ces lettres font entrer l'élève — même si c'est dans l'ordre de la fiction — dans la communauté des philosophes, et donc, d'une certaine façon, l'introduisent à la conscience d'une universalité inhérente à toute pensée théorique ; ainsi une élève termine-t-elle sa lettre de Marx à Descartes : « Je me vois donc obligé de révéler à l'humanité les différences d'opinion que peuvent avoir des philosophes de notre rang », et signe-t-elle « K. Marx (Irène) ».

6.2.2. *Le dialogue*, on le sait, est une forme d'écriture que les philosophes ont très souvent utilisée, et qui pourtant n'est pas habilitée comme écrit scolaire (bien que j'aie souvent entendu des professeurs de philosophie se réjouir d'en trouver parmi leurs copies de bac !).

Or le dialogue clarifie et facilite la gestion des instances d'énonciation : chaque locuteur est explicitement désigné par son nom, chacune des occurrences de parole des locuteurs est typographiquement marquée (passage à la ligne, tiret), et lorsqu'un locuteur prend la parole, il s'adresse nécessairement à l'un et / ou à l'autre de ces interlocuteurs, et situe donc ce qu'il va dire par rapport à ce qu'ils ont dit, l'y réfère dans une relation d'accord et de complémentarité, d'opposition et d'objection, de déplacement du problème, etc. C'est-à-dire que les « transitions », bête noire de beaucoup d'élèves, se font parce qu'elles ont une fonction précise : assurer que le dialogue ait bien lieu.

D'autre part, le dialogue a les mêmes caractéristiques, sur le plan de la gestion des instances d'énonciation, que la lettre d'un auteur à un autre : l'auteur du dialogue, en incarnant les différentes thèses en présence dans des personnages, n'est aucun d'entre eux, même si, parmi ces personnages, il y en a un, voire deux, qui représentent sa propre conception des choses (à l'image de Socrate dans les dialogues de Platon). Ainsi cette mise à distance *libère* l'auteur du dialogue de la charge d'avoir à assumer l'ensemble des thèses en présence en son nom propre et lui permet d'en mieux assurer la confrontation ; mais, en même temps, c'est bien sa « réflexion personnelle » qui a imaginé et mis en scène les personnages et leurs paroles : ainsi, est mise en oeuvre la dimension interlocutive de la pensée.

Enfin, le dialogue paraît éminemment propre à faire entrer dans « l'épreuve du non-savoir entre nous » : faire dialoguer des personnages autour d'une question posée, c'est exposer chacun d'entre eux au questionnement du ou des autres, c'est le placer dans la situation d'être remis en cause et d'avoir à s'expliquer sur les fondements, les présupposés et les implications de ce qu'il avance ; et d'avoir ainsi à cheminer dans le temps du dialogue avec ses interlocuteurs, vers une réponse possible à la question posée (rappelons que les personnages dans beaucoup de dialogues de Platon philosophent *en*

marchant, en allant d'un point à un autre, métaphore du cheminement de la pensée...). On retrouve là ce que dit Francis Jacques à propos de « la pensée dans sa constitution dialogique » : « c'est l'indivisibilité du système parler / entendre qui fait par retour un ego personnel et conscient dans toute sa généralité. Elle exige de toute pensée réfléchie pour le moins la forme dialoguée » (25).

7. CORRECTION OU LECTURE ?

7.1. « Un texte postule son destinataire comme condition *sine qua non* de sa propre capacité communicative concrète, mais aussi de sa propre potentialité significative » écrit Umberto Eco (26).

« La relation de l'auteur au lecteur ne traverse pas le texte comme un événement superficiel et contingent » écrit aussi Francis Jacques, en citant aussitôt Valéry : « Il faut viser Quelqu'un, et plus nous le visons nettement, meilleur est le travail et le rendement du travail. L'ouvrage de l'esprit n'est entièrement déterminé que si quelqu'un est devant lui. Celui qui s'adresse à quelqu'un s'adresse à tous [...]. Il s'agit seulement de trouver ce quelqu'un. Ce quelqu'un donne le ton au langage, donne l'étendue aux explications, mesure l'attention qu'on peut demander » (27).

Si la relation de l'auteur au lecteur est, donc, partie intégrante du mouvement génératif du texte, qu'en est-il de cette relation dans la dissertation, exercice scolaire et destiné à être corrigé ?

« Scolaire » est souvent interprété comme « artificiel », et critiqué comme tel, ce qui a donné lieu à l'élaboration de procédures pédagogiques (correspondances scolaires, rédaction d'articles destinés à être réellement publiés, etc.) visant à « naturaliser » le texte produit en situation scolaire : sans nier l'intérêt réel que peuvent avoir ces procédures, elles me semblent néanmoins reposer sur une confusion entre lecteur empirique et Lecteur Modèle tel qu'il est défini par U. Eco, c'est-à-dire comme l'ensemble des opérations interprétatives dont le texte a besoin pour que son contenu soit actualisé, que l'auteur *prévoit et construit* dans le processus même d'écriture du texte.

En revanche, le deuxième caractère (destiné à être corrigé) me semble être un vrai problème, justement à cause de ce que je viens de rappeler sur le Lecteur Modèle : de quelle nature est en effet la coopération textuelle inscrite dans ce mode très particulier de lecture qu'est la correction ? Comment l'élève peut-il construire son Lecteur Modèle s'il sait que son seul lecteur empirique sera un correcteur, c'est-à-dire quelqu'un qui va vérifier, juger, évaluer, voire exclusivement scruter les manques, quelqu'un qui est supposé savoir, détenteur de la norme quant à la forme, et de la vérité quant au fond ? Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le fantasme du correcteur qui note selon que les idées exprimées lui « plaisent » ou non, hante les élèves, comme l'a montré B. Delforce. Il me semble que, dans le dispositif de la correction, la coopération textuelle *parasite* la production du texte plus qu'elle n'y participe. Ainsi, lorsque les élèves disent : « pourquoi expliquer ce terme, en faire une analyse conceptuelle, puisque je sais que vous savez ce qu'il veut dire, pourquoi expliciter cette

(25) JACQUES (Francis), *L'espace logique...*, op. cit. (p. 558).

(26) ECO (Umberto), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985 (p. 67).

(27) JACQUES (Francis), *Le moment du texte*, art. cit. (p. 35).

référence à un auteur, puisque je sais que vous le connaissez bien mieux que moi ? », c'est bien que la prévision d'un lecteur qui n'est que correcteur entrave l'élaboration textuelle au lieu de la permettre.

Je dirai donc que, pour être véritablement scolaire, c'est-à-dire formateur, pour être le temps et le lieu d'un apprentissage, de la construction de compétences discursives et cognitives, le texte produit en situation scolaire doit bénéficier d'une *lecture*. Le problème est alors : de quelle nature doit être cette lecture (ou peut-être ces lectures) pour être effectivement un élément moteur du processus d'apprentissage ? Quel rapport à la *norme* doit-elle instaurer de part et d'autre, et à quelle norme ? Quel rôle joue la question du destinataire dans l'instauration de ce rapport à la norme ? Mais aussi : lecteur et destinataire sont-ils identifiables ?

7.2. En effet, dès qu'on parle d'écrit scolaire, qui plus est sanctionné par un examen, on est forcément confronté au problème de la norme. On a vu plus haut l'inefficience d'une norme donnée comme pure injonction, vide de sens, qui laisse l'élève dans un rapport d'extériorité totale, dont le revers est une intériorisation / soumission passive au *formalisme* de la dissertation ; mais on a vu aussi qu'on pouvait découvrir, par un mouvement interne à l'activité, la *nécessité* du processus de problématisation et entrer dans ce qui n'est plus un formalisme lié au genre dissertation, mais une *norme interne* de tout texte philosophique. Dès lors, il s'agit, non pas d'intérioriser une norme externe, perçue comme arbitraire, donc non régulatrice de l'activité, ni non plus de se doter de ses propres normes en fonction de son arbitraire personnel, mais de tendre vers une *normativité* (ou, selon G. Canguilhem, capacité à se créer des normes) en instaurant le débat entre sa propre pensée et la caractéristique universelle de tout texte philosophique.

Cela, certes, n'est pas une tâche aisée, et pourtant c'est ce que l'on doit viser en diversifiant les types d'écriture et les types de lecture des textes écrits par les élèves. Je tenterai de décrire cela comme suit, sans méconnaître ce que cette description a de schématique et d'incomplet.

7.2.1. On peut d'abord donner aux textes produits par les élèves une *fonctionnalité* dans le travail même de la classe : ainsi l'exemple des légendes sur la liberté, ou bien celui de textes que j'avais demandés à mes élèves de Terminale F1, textes décrivant ce qu'ils font à l'atelier, et destinés à servir de base à l'élaboration collective du concept de technique. Ces textes sont ceux qui sont les plus clairs quant à leur destinataire (l'ensemble de la classe et cette prof de philo qui ne connaît rien au travail d'atelier !) et quant aux exigences auxquelles ils doivent satisfaire (rendre compte de la manière la plus lisible possible d'une situation fictive ou réelle). Leur fonction pédagogique est néanmoins capitale, parce qu'ils permettent aux élèves de prendre conscience que ce qu'ils écrivent a une *valeur* philosophique, puisque le travail fait à partir de ces textes montre qu'ils ont un contenu philosophique implicite (des théories de la liberté, un concept de technique). Cette prise de conscience contribue grandement à faire bouger les représentations que les élèves les plus en difficulté ont de l'écrit : vision dévalorisée de leurs propres capacités d'écriture, vision sacralisée du « beau langage » qui n'est pas le leur.

7.2.2. Une deuxième approche peut être illustrée par les lettres d'un auteur à un autre. Si la lettre a un destinataire précis (dans mon exemple, Descartes), elle a aussi des lecteurs empiriques (la classe, le professeur) qui

en feront une lecture critique : « sachant ce que sont leurs conceptions respectives de la conscience, est-il possible que Hegel ou Marx écrivent cela à Descartes ? Tel argument, telle objection sont-ils pertinents ? Sachant ce que Descartes pourrait répondre à cela, l'argumentation soutenant l'objection est-elle efficace ? » La normativité qui s'instaure dans cette lecture critique, outre qu'elle n'a rien d'un formalisme, permet d'approcher peu à peu le caractère universel de l'interlocution philosophique qui, selon Francis Jacques, « s'entend de l'homme à l'homme », est « communicable d'homme à homme » (28), puisqu'on peut passer à ceci : si JE me place du point de vue de Hegel ou de Marx, puis-je dire cela à quelqu'un qui, lui, se placerait du point de vue de Descartes ?

7.2.3. Le dialogue, lui, représente un autre cas de figure qui le rapproche de la dissertation : le dialogue, en effet, n'a pas de destinataire assigné. Mais il peut aussi contribuer à la construction d'une normativité, dans la mesure où les interlocuteurs sont tour à tour locuteurs et destinataires, et en ce sens, se donnent les uns aux autres des normes proprement philosophiques de débat : lorsqu'un personnage demande à un autre de s'expliquer sur ce qu'il dit (« Que voulez-vous dire ? », « Sur quoi fondez-vous cette affirmation ? ») ; ou bien l'attaque non pas sur ce qu'il dit mais sur les présupposés philosophiques de ce qu'il dit ; ou bien déplace ou encore recentre le débat, ils construisent ensemble des normes d'intelligibilité de leur discours commun. Mais c'est bien l'auteur du dialogue qui tient la plume, et c'est lui donc qui met en oeuvre cette normativité. On peut alors, de la même façon que pour la lettre d'un auteur à un autre, théoriser cette compétence en train de se construire, pour en assurer la transférabilité.

Le problème, on le voit donc, n'est pas de sauver la dissertation ou de s'en débarrasser pour canoniser à sa place un autre exercice d'examen, mais de repenser l'enseignement philosophique comme visant à construire une compétence spécifique — le registre métadiscursif, l'interrogation — et, pour ce faire, de mettre en oeuvre dans l'écriture une grande diversité de « styles de philosopher ». Si la dissertation reste l'exercice d'examen, et il semble bien qu'elle ne doive pas être déstituée avant longtemps, c'est en travaillant à la transférabilité des compétences acquises dans la pratique d'autres types d'écriture sur la dissertation, qu'on amènera les élèves à la réussir. Mais, ce faisant, on aura fait beaucoup plus que cela !

(28) *Ibidem* (p. 82).