

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL		3
ACTUALITÉ		5
COURRIER		9
DOSSIER	LA DISSERTATION (II)	
	Qu'est-ce qu'un bon sujet de dissertation philosophique ? Francis Marchal	11
	Le Discours philosophique des lycéens, <i>trente ans après...</i> Michèle Le Doeuff	19
	Quatre manières d'enseigner la dissertation Jean-Jacques Guinchard	27
	La dissertation philosophique de A à Z	29
	Les exercices écrits de philosophie à l'étranger, Luis Maria Cifuentes et Giorgio Luppi	37
ÉTAT DE LA RECHERCHE	Enseigner Diderot en classe de philosophie de terminale Colas Duflo	43
EN CLASSE	Qu'est-ce que définir ? Jean-Jacques Guinchard	49

Éditorial

Ce dixième numéro de *Côté Philo* comporte comme prévu le deuxième volet du dossier sur la dissertation, tandis que les rubriques habituelles réapparaissent, avec un article sur les “usages” de Diderot en terminale, un texte “pratique” sur les définitions de termes, etc. La seconde partie de notre dossier est constituée de textes presque tous inédits, qui donnent, avec la première partie, un panorama assez complet des réflexions que devrait susciter la dissertation de philosophie. L’un des textes de ce second volet, *Stratégie et Rhétorique* de Michelle Le Doeuff, est une republication et mérite quelques mots de présentation supplémentaires. Trois raisons nous ont conduits à donner une nouvelle vie à ce texte issu des travaux du Grephon, lié au GREPH (Groupe de recherche sur l’enseignement de la philosophie), actif jusque vers 1980. D’abord, il n’a pas vieilli, car trois décennies plus tard, les élèves ont changé, mais la dissertation reste contre vents et marées l’épreuve tacitement intouchable. Ensuite il peut éviter à chacun de nous de redécouvrir lentement ce qui se passe dans la tête de l’élève, surtout débutant. Enfin, aux antipodes de la trop fréquente déploration navrée ou méprisante, les tentatives des élèves sont abordées ici avec une réelle compréhension, aux deux sens du terme. Nous remercions chaleureusement Michèle Le Doeuff pour son autorisation et son travail de reprise du texte d’origine.

Dix numéros, c’est pour une revue, un cap symbolique, franchi non sans difficultés mais aussi avec une certaine fierté. Nous ne rougissons pas de notre bilan : la richesse de l’aventure éditoriale pour notre petite équipe, la conviction d’être une voix nécessaire, résolument professionnelle mais aucunement corporatiste, liée à la conception du métier de professeur de philosophie qui est l’identité de l’Acireph depuis ses débuts.

Nous nous enhardissons aujourd’hui à vous livrer en vrac nos projets pour l’avenir, qui prendront la forme de dossiers ou d’articles isolés. *Côté Philo* est votre revue : nous comptons sur vous pour nous adresser vos propositions d’articles, vos informations, et même vos interrogations. C’est déjà fournir une aide précieuse que de faire savoir à l’équipe de rédaction ce que vous aimeriez lire, c’est-à-dire quels thèmes, problèmes, préoccupations vous semblent importants et encore absents ou trop peu présents dans l’information et la

réflexion des professeurs de philosophie. A vos plumes ou à vos claviers, donc, pour nous dire ce que vous pensez des thèmes dont voici la liste.

- Les étapes de la vie professionnelle : les concours de recrutement, leur sens, leur pertinence ? La formation continue : le vide actuel, normal ou intolérable ? L'évaluation de notre travail, une boîte noire rarement entrouverte : l'inspection, une institution indépassable ou bien d'autres formes sont-elles à inventer ?
- Nos élèves, tels qu'ils sont et non qu'ils devraient être : la terminale L, territoire non négociable ? Les séries technologiques, terre de mission, laboratoire ? « Economistes » et « scientifiques », de vraies identités ? Répartir autrement la discipline ? Les nouvelles données de l'univers scolaire : Internet, ami ou ennemi ? Que lisent, que regardent nos élèves ?
- La philosophie et son environnement : philosophie et théâtre, les arts, les autres matières enseignées. Hors de l'enseignement en terminale, des modes ou des mouvements significatifs ?
- La philosophie dans le supérieur : quel avenir pour les études de philosophie ? Quelles situations, quelles perspectives dans les classes préparatoires, en IUFM, ailleurs peut-être aussi ?
- La vraie nature de notre discipline et son rôle dans la formation : quelle est la place des textes dans notre enseignement ? A quelle culture faisons-nous appel et donnons-nous ou devrions-nous donner accès ? Le bac : contrainte inévitable ou moment à repenser ?

Actualité

RÉNOVER LA SÉRIE L OU LA SUPPRIMER ?

L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale vient de remettre au Ministre un rapport sur les mesures à prendre « *pour revaloriser la série littéraire au lycée* »¹. La première partie constate le « *déclin régulier* » et en analyse les facteurs aussi bien internes (organisation des études défavorables au choix de la L) qu'externes (fin du « *prestige et de la noblesse* » des études littéraires en raison de l'évolution sociétale). La deuxième montre que les mesures prises depuis 20 ans pour rétablir « *l'égalité des filières* » n'ont pas eu « *l'effet escompté* » et ont même eu l'effet très exactement inverse... La troisième partie expose « *trois scénarios (...) pour rénover les études littéraires au lycée* » : de la fusion des trois séries générales (scén. 1) à leur maintien avec une refonte profonde du cursus en L (scén. 3) en passant par la fusion des séries ES et L (scén.2).

La place de la philo et son contenu sont très discutés dans ce rapport qui a suscité de fortes tensions entre l'Inspection Générale de Philosophie et les autres Inspections. Nous reviendrons sur ce rapport dans le prochain *Côté-Philo*.

EXPLICATION DE TEXTE DANS LES SÉRIES TECHNOLOGIQUES : UNE NOUVELLE RÈGLE DU JEU ?

Passée inaperçue dans les jours qui ont précédé le bac, une note de service est parue au B.O.E.N. du 8 juin 2006:

"Pour le troisième sujet, il faut que le texte, emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme, se rapporte à une ou plusieurs notions du programme [c'est heureux, NDLR].

Le texte choisi sera accompagné de questions qui en guideront l'étude.

La consigne suivante figurera à la suite du texte et avant l'énoncé des questions: "Pour expliquer ce texte, vous répondrez aux questions suivantes, qui sont destinées principalement à guider votre rédaction. Elles ne sont pas

¹ Rapport disponible sur le site de l'ACIREPh. Rappelons que *Côté Philo* n° 4 comprend un dossier spécial (et toujours d'actualité !) sur la crise de la L.

indépendantes les unes des autres et demandent que le texte soit d'abord étudié dans son ensemble."

Ce texte n'a pas été transmis à l'époque aux enseignants par les chefs d'établissement, sauf exception. Il serait donc resté tout à fait confidentiel si l'Inspection n'avait pas réuni vers la fin du premier trimestre par endroits des "échantillons" restreints de profs chargés de diffuser à leur retour la bonne parole, et en parallèle fait distribuer une note de trois pages, mais là encore, dans certaines académies seulement. Et ni ce mode d'emploi, ni les réunions n'ont répondu aux questions qu'on se pose inévitablement à la lecture des consignes.

A qui s'adresse vraiment cette mise au point ? Imprimée sur la feuille des sujets, elle concerne théoriquement les candidats. Mais ils seraient excusables de ne pas la comprendre: alors, ces questions, il faut y répondre ou pas ? La phrase initiale peut se lire de deux manières: "vous répondrez aux questions suivantes", c'est sans ambiguïté : il y a une grille à respecter, mais elles "sont destinées principalement à guider votre rédaction", - le candidat n'y verra aucune information supplémentaire, tandis que l'enseignant, lui, est censé comprendre que les questions ne doivent pas dispenser de la fabrication pour commencer d'une étude autonome, indépendante de ces fameuses questions, qui serviraient en somme de tiroirs de rangement pratique (et facultatif ?) au moment de la rédaction. Alors c'est aux seuls enseignants qu'il fallait s'adresser, sans compliquer encore plus la tâche aux élèves des séries technologiques.

Quel est le but de cette nouveauté ? S'agirait-il de réduire l'« exception technologique », de ramener autant que possible les candidats des ST à la situation des élèves des séries générales, jugés capables d'affronter le texte "sec" ? Comme si assortir le texte de questions était une concession un peu honteuse... Le problème, dans cette démarche décidément peu lisible, c'est que les "recommandations pour la formulation des sujets" qui suivent le nouveau libellé (et que nous ne reproduirons pas ici) font revenir par la fenêtre ce qui semblait expulsé par la porte, dans la mesure où les précisions sur les fonctions respectives des différentes questions semblent *impliquer en fait un plan standard*. Et pourquoi pas. Mais il aurait été tellement plus simple et franc de le dire explicitement.

Bien sûr cela ne réglerait pas le problème pédagogique de fond: pour bon nombre d'élèves "technos", la distinction entre un travail de conception initiale (préparation au brouillon) et une rédaction comme exposition d'un contenu déjà fixé n'a guère de sens. Nous savons qu'ils écrivent le plus souvent quelques définitions ou rappels de cours au préalable, avant de passer directement à une rédaction de découverte, où les idées apparaissent au fil de la plume, surtout s'ils choisissent justement le texte à l'examen, par crainte des difficultés de la dissertation. A ce propos, ne faudrait-il par pour être logique accompagner aussi les deux sujets de dissertation d'un petit texte de cadrage ?

A quelques mois du bac 2007, on s'interroge : passant du statut de "préparateurs" à celui de correcteurs, que ferons-nous des certainement

nombreuses copies qui traiteront comme d'habitude les questions comme une grille à remplir? Éluera-t-on une fois encore ce vrai problème d'équité en faisant appel à la souveraineté raisonnable de chacun? Rendez-vous pour les commissions dites "d'entente"...

**PREMIERES RENCONTRES DE LA SOCIETE FRANCOPHONE DE
PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION (SOPPHIED)**

Éducation et relativisme

Les premières Rencontres de la Société Francophone de Philosophie de l'éducation se tiendront les **15 et 16 juin 2007** à Paris, dans les locaux de l'Université Paris 5 (Amphi Durkheim), Place de la Sorbonne, et porteront sur le thème : ***EDUCATION ET RELATIVISME***

Présentation du Thème

La question du relativisme est essentiellement liée à la question de l'éducation. Il n'est que d'observer ce fait culturel avéré, que, du débat autour des sophistes aux mises en question modernes et post-modernes, en passant par la subjectivité piétiste en lutte avec l'orthodoxie institutionnelle, les « crises de relativisme » ont régulièrement accompagné des percées d'éducation. Mais en laissant ouverte la question, inévitable pour qui s'occupe de la conduite des hommes, de savoir comment guider l'action. S'ouvre alors un champ de réflexion qui sollicite tout spécialement la philosophie de l'éducation, dans la mesure où elle se doit de penser le positionnement paradoxal du pédagogue, contraint de construire sur un champ culturel qui se délite, et se délite sans doute plus que jamais.

Renseignements et inscriptions sur le site de la SOPPHIED :

<http://sofphied.asso.free.fr>

Comité scientifique : Anne-Marie Drouin-Hans, Sophie Ernst, Michel Fabre, Jean-Claude Forquin, Jean Houssaye, Alain Kerlan, Brigitte Frelat-Kahn, Pierre Kahn, Dominique Ottavi, Michel Soëtard, Alain Vergnioux.

Au courrier

Le courrier suivant nous a été adressé par un ancien élève de terminale STT à la suite de sa lecture de l'article *Des bonnes notes au bac philo* (Côté Philo n° 4, juin 2004). Il nous a paru intéressant de publier ici cette réaction intéressante et les questions assez légitimes que peut se poser un élève bien noté au bac STT et pourtant insatisfait et désireux de comprendre comment et pourquoi il a été noté comme il l'a été.

Bonsoir,

Suite à la lecture de l'article figurant dans l'objet de ce *mail*, je me permets de vous écrire, et ce non pas dans l'optique d'une réaction virulente ou d'un encouragement naïf, ces deux extrêmes étant généralement le propre de tout commentaire sur le net, mais pour vous posez une petite question : n'y a-t-il pas, au bac, de commission d'harmonisation ? Il ne me semble pas que cela ait été mentionné. J'ai pourtant souvenir que mon professeur de Philosophie en terminale nous en parlait... Ma véritable interrogation porte en réalité sur l'obtention de ma note, que j'ai toujours pensé avoir obtenue grâce à cette prétendue commission d'harmonisation. J'ai en effet obtenu 20/20 au bac de philo, série STT 2006. Je suis désormais en prépa HEC et, quand je relis ma copie, je la trouve infiniment faible, et quand je lis ce passage "*En décembre dernier, un collègue corrigeant le bac STT de Nouvelle-Calédonie a corrigé une copie extraordinaire, telle qu'il n'en avait jamais vu dans cette série, ni même peut-être dans aucune autre*", je me pose quelques questions quant au degré d'exagération du propos ! J'ai récupéré ma copie, et il était mentionné dessus "Incroyablement riche, vif, centré, et très bien exposé". J'aimerais :

- essayer d'obtenir une plus ample explication quant à ma note ;
- connaître un ratio, si possible, du niveau exigé entre prépa et STT, entre bac L et STT.

Mes professeurs de philosophie locaux, pour leur part, ne sont aucunement surpris, et disent unanimement que, je cite "Non mais de toute façon rien que de la façon dont vous écrivez c'était obligé que vous ayez 20, on ne pouvait pas vous mettre moins". Affirmation qui semble pour le moins extravagante si on la met en rapport avec votre article et la difficulté qu'il expose dans l'obtention de la note maximale.

Avec mes sentiments cordialement dévoués,

M. P.

DOSSIER

La Dissertation (II)

I

Qu'est-ce qu'un bon sujet de dissertation philosophique ?¹

L'urgence d'une question

Je suis particulièrement heureux de pouvoir traiter cette question dans le cadre d'un colloque de l'A.C.I.R.E.PH. consacré à la dissertation de philosophie en classes terminales. Car, plus que jamais, ma pratique d'enseignement me montre l'urgence d'une telle question. Il s'agit « de s'interroger sur la recherche de ce qui marche ou de ce qui ne marche pas dans nos pratiques d'enseignement et de faire le point sur la multiplicité des registres de difficultés rencontrées dans l'exercice de notre métier par rapport aux différentes séries de baccalauréat². La maigreur des résultats de ma recherche, sur le plan didactique, faisant surtout signe aux insuffisances d'une corporation qui a peu travaillé ce domaine tout en sacralisant la valeur de la dissertation. Au contraire, nous pourrions beaucoup apprendre de travaux, comme ceux faits en mathématiques, par Alain Descaves³ et puisque notre association a pris comme référence fondatrice les IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques), nous aurions à considérer que nos collègues en mathématiques

¹ Ce texte est la reprise d'un exposé fait en clôture du colloque de l'ACIREPH consacré à *La dissertation de philosophie en terminale* le 29 octobre 2000. Tout en conservant le caractère oral de cette communication, il a été fait des ajustements en raison de la modification du contexte relatif aux "débats" sur la réforme du programme. Merci à Jean-Jacques Guinchard pour ses remarques et son aide amicale.

² Texte d'orientation fondateur de notre association, 1998.

³ Alain Descaves, *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Hachette, Pédagogie pour demain [sd]

ne dédaignent pas de travailler sur les *situations problèmes* et la *compréhension des énoncés*.

Il me semble que nous avons trop peu réfléchi sur ce que doivent être les critères généraux d'un *bon sujet* de dissertation et comment il devrait être possible de les tester pour chaque sujet particulier. Ce « chantier » est devenu nécessaire pour nous, qui sommes toujours désireux d'une véritable démocratisation de notre enseignement et de ses exercices scolaires.

Cette perplexité relative à la recherche du *bon sujet* résulte d'abord du fait que nous avons tous une intuition immédiate et précritique de ce que nous dénonçons de manière définitive comme de très mauvais sujets ! Ceux des autres, de l'Institution ? Chacun peut même avoir fait l'expérience de la très grande difficulté de se mettre d'accord dans un petit lycée de banlieue à l'occasion d'un bac blanc. Comment pouvons-nous, en toute logique élémentaire, ne cesser de repérer les mauvais sujets si nous n'avons pas la capacité, ou du moins le souci de pouvoir formuler les exigences relatives de ce que devrait être un *bon sujet* ? Cette perplexité s'est ancrée en moi depuis plusieurs années à l'occasion de lectures relatives à l'histoire de notre enseignement qui indiquaient déjà la permanence de cette question. Une lettre de Ferdinand Alquié, universitaire et grand spécialiste de Descartes a particulièrement alimenté ma réflexion. Dans la revue de l'A.P.P.E.P., d'avril 1951, Alquié répondait, au nom de la régionale de Montpellier, à un article de Paris sur la question déjà *épineuse* du choix des sujets de baccalauréat. Sur un ton ferme mais toujours collégial et amical, il constatait d'abord un accord « sur votre (celle des collègues parisiens) définition du « beau sujet de dissertation » que nous préférerions pourtant appeler, plus simplement, un bon sujet », et sur la condamnation des sujets hors programme et de ceux jugés trop difficiles. Mais il soulignait surtout qu'un accord sur les *principes généraux* n'interdisait pas un désaccord quasi-total sur l'application de ces principes à des sujets particuliers. Ferdinand Alquié constatait ainsi que « de nombreux sujets jugés mauvais par vous (les collègues parisiens) nous paraissent à nous à Montpellier forts bons... Nous avons, de façon générale, trouvé fort acceptables la plupart des sujets que vous condamnez ».

Et, il concluait : « En revanche, tous les sujets que vous donnez comme très bons ont été jugés par nous comme mauvais » Notre cartésien se devait donc de formuler la difficulté qui alimente ma réflexion : « Comment donc, d'accord (au moins apparemment) sur les principes, pouvons-nous porter sur les sujets de baccalauréat, des jugements si résolument opposés ? ».

Ce n'est pas non plus par hasard que le texte du premier G.T.D. de philosophie présidé par Jean-Marie Beyssade¹ affirmait la nécessité d'une règle de formation des sujets tout en précisant « qu'une semblable règle ne saurait dispenser les

¹ Avant d'être membre du G.T.D. et du G.E.P.S. présidés par Alain Renaut, l'auteur avait déjà été membre du premier G.T.D. présidé par Jean-Marie Beyssade. Cf. *Côté-Philo* numéro 1, février 2003, "Programmes de philo : quinze ans de projets", par Gérard Chomienne (en ligne: www.cotephilos.net).

rédacteurs d'être judicieux pour former de bons sujets, ni les candidats d'être vigilants pour bien les lire ».

Ne faut-il pas déjà douter de l'existence véritable de *bons sujets*, non pas tant seulement dans une capacité d'énonciation *a priori* de principes généraux qui devraient les caractériser, mais surtout dans la possibilité de formuler les jugements déterminants et réfléchissants qui permettent de les évaluer dans l'expérience du particulier ? Il va cependant de soi que nous devons déjà faire le maximum dans ce qui est le moins difficile : expliciter quelques principes généraux qui doivent les caractériser. Je me dois donc de chercher à formuler ces exigences générales en les illustrant de cas particuliers de sujets proposés au baccalauréat des vingt dernières années. Ce travail voudrait faire surgir les conditions préalables d'une véritable discussion, sur ce point, entre nous et dans la corporation. Il s'agirait ensuite, de permettre à nos élèves, dans leur grande diversité, de faire cet exercice scolaire plus « facilement », avec plus de sens et peut-être un certain plaisir ?

Un préalable : l'identification.

Un *bon sujet* devrait présenter successivement et en même temps trois caractéristiques pour l'élève de la série considérée : être *identifiable*, *classique* et *faisable*.

La première nécessité, l'identification d'un sujet par son destinataire -l'élève- est en relation directe avec la nature et le " contenu " du programme et donc en relation avec un travail d'appropriation de connaissances philosophiques et de pratiques d'exercices relatives à la dissertation. Cette capacité réside aussi dans la nature d'une formulation qui détermine le contenu philosophique d'un sujet. Or cette relation entre les " contenus " des programmes et la formulation des sujets a toujours été caractérisée par le choix d'une certaine dose d'ambivalence assumant et revendiquant à la fois la proximité et l'éloignement. Anatole de Monzie dans les *Instructions officielles* du 2 septembre 1925¹ indiquait déjà que « les sujets de dissertation seront choisis de manière à permettre une utilisation du cours sous un aspect nouveau, mais en excluant une reproduction littérale ». La totalité des textes et Instructions officielles qui suivront vont, chacun selon son style propre, décliner cette ambivalence didactique entre proximité et éloignement. Il ne fait guère de doute que nous nous trouvons en présence d'une des modalités de ce que Jacques Derrida décrivait comme l'une des *sept antinomies de la discipline philosophique* : « D'une part, les élèves et les étudiants comme les enseignants, doivent se voir accorder la possibilité, autrement dit les conditions de la philosophie. Comme dans toute autre discipline (...) un maître doit y initier, introduire, former le disciple(...) il doit représenter le savoir de l'autre : *hétérodidactique*...mais d'autre part nous ne voulons à aucun prix renoncer à la tradition autonomiste et *autodidactique* de la philosophie. Le maître n'est qu'un médiateur qui doit

¹ Voir Bruno Poucet, "Enseignement de masse et pratique de la dissertation", *Côté Philo* numéro 9, p. 13.

s'effacer. L'intercesseur doit se neutraliser devant la liberté du philosophe. Celle-ci se forme elle-même ... Comment concilier l'avoir-lieu et le non-lieu du maître ? Quelle topologie incroyable exigeons-nous pour concilier l'hétérodidactique et l'autodidactique ? »¹

Notre discipline d'enseignement ne serait-elle pas vouée à s'enfermer dans des combats sans fin entre ceux qui redoutent la trop grande proximité des sujets par rapport au programme étudié et donc la chute dans le diable de la question de cours et ceux, dont je suis, qui ne cessent de dénoncer « la diversité illimitée des sujets, leur extrême généralité et leurs liens trop indirects avec ce qui a été étudié pendant l'année » comme le remarquait en 1989 un passage du rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie, co-présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida.²

Que cette antinomie soit bien une des matrices de nos interminables débats sur la valeur de nos sujets de dissertation peut se vérifier en s'attachant à l'explication que Ferdinand Alquié proposait de l'ampleur des divergences avec ses collègues parisiens : « J'en viens, écrivait-il, aux doctrines qui, je pense, sont les sources de nos désaccords. La vôtre (donc celle des Parisiens, F.M.) est qu'il faut se méfier avant tout des questions de cours déguisées car, pensez-vous, elles conduisent les élèves à réciter machinalement ce qu'ils ont appris. La nôtre est que les bons sujets ne sont pas les sujets nouveaux mais les sujets classiques. Car, dès qu'ils ne peuvent plus s'appuyer sur leur cours ou sur la pensée des grands philosophes, que tout cours bien fait a pour mission de transmettre, les candidats n'ont plus le choix qu'entre la banalité des lieux communs ou le jeu verbal des constructions illusives ».

Il est tout d'abord facile de repérer un ensemble de *mauvais sujets* qui dans leur formulation et dans leur prétention philosophique s'éloignent beaucoup trop des savoirs et des savoirs faire raisonnablement attendus de nos élèves en fin d'année. Il est possible de les caractériser de façon plaisante, comme des S.V.N.I. : *sujets volants non identifiés*, car non identifiables !

A titre d'exemples de S.V.N.I. pour les séries technologiques :

- Le moi est-il ce qui se cache ou ce qui se manifeste ?
- Comment le droit pénal peut-il se fonder philosophiquement ?

Et pour les séries générales :

- Le monde a-t-il besoin de moi ?
- Y a-t-il une logique de l'insensé ?

Sur un plan général, pour éviter ces S.V.N.I., mais aussi le risque inverse de sujets qui inviteraient trop à une reproduction du cours, il suffirait de maintenir l'exigence d'une relation directe avec les domaines étudiés, tout en se

¹ Jacques Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, pp. 520-521.

² *Du Droit à la philosophie*, déjà cité, p 632, Troisième principe : *Spécifier d'une manière bien plus rigoureuse les exigences à l'égard des élèves.*

proposant en même temps la mise en œuvre de l'équivalent d'un concept, proposé par Sigmund Freud, concernant le travail du rêve¹. En changeant ce qui doit être changé, le bon sujet subira une part de *déplacement*, de décentrement par rapport au « centre » du domaine philosophique tracé par le cadre du programme. Cela ne doit pas conduire à oublier de solliciter ce que l'élève a assimilé, mais cela doit lui permettre de transposer son savoir dans un domaine de questionnement nouveau. Il ne s'agit que de la reprise, formulée autrement, de la proposition d'Anatole de Monzie. Bien entendu, tout se joue dans le degré de *déplacement* possible et souhaitable, celui-ci est avant tout une affaire de jugement qui n'obéit pas à des règles générales. Cette recherche de la bonne distance « traduite » dans des *bons sujets* par rapport aux domaines étudiés fera l'objet d'exemples à la fin de mon exposé.

La permanence du classique

Si un *bon sujet* se doit d'abord d'être *identifiable*, il se doit aussi d'être *classique*. Ce caractère devrait se manifester non seulement pour les élèves mais aussi pour les professeurs - auteurs ?- des sujets et préparateurs des candidats aux baccalauréats. Ferdinand Alquié insistait déjà sur cette exigence : « les bons sujets ne sont pas les sujets nouveaux mais les sujets classiques ». Selon lui ces *bons sujets* classiques s'opposaient à ce qu'il caractérisait comme des *beaux sujets* : « si les beaux sujets ne sont pas de bons sujets, c'est d'abord parce qu'ils s'efforcent d'être beaux et que leur auteur a été plus soucieux de mettre en lumière son propre talent que de trouver le moyen de découvrir celui des candidats ». Cette dernière remarque, légèrement cruelle, me semble pourtant fort judicieuse. Elle permet de comprendre que, si trop souvent des dissertations de candidats sont décevantes, une des causes de cela pourrait résulter du fait que trop de *beaux sujets*, plus encore dans leur formulation plutôt que dans le problème philosophique visé, s'adressent à d'autres professeurs de philosophie, mais certainement pas à des élèves après environ huit mois de pratique de cette discipline scolaire. Si l'on ajoute que ces *beaux sujets* ont toute chance d'être aussi des S.V.N.I., chacun de pressentir l'étendue d'un désastre annoncé ! En s'interdisant tout ce qui pourrait s'apparenter à ces *beaux sujets* nous aurions ainsi la possibilité de donner moins de prise à la critique sociologique de la dissertation philosophique : » le sujet de dissertation est cette question énigmatique dont on ne sait jamais très bien ce qu'elle signifie (...) L'ambiguïté est la marque d'une discipline d'autant plus légitime intellectuellement qu'elle détient une sorte de monopole des questions insondables ». ²

¹ Sigmund Freud, *L'interprétation des Rêves*, Paris, P.U. F., 1973, p.263, II - *Le travail de déplacement*. « Le rêve est autrement centré, son contenu est rangé autour d'éléments autres que les pensées du rêve ».

² Louis Pinto, *Les philosophes entre l'avant-garde et le lycée*, L'Harmattan, Logiques sociales, 1986, p.25.

Pour illustrer par des exemples voici quelques *beaux sujets* incapables de devenir *classiques* :

Pour les séries technologiques

- Dérasonner, est-ce forcément perdre la raison ?
- Peut-on forcer un homme à être libre ?

Pour les séries générales

- Qui parle quand je dis « je » ?
- Diviniser la vérité, est-ce pécher contre l'esprit ?

Le caractère classique d'un *bon sujet* ne l'oppose pas seulement au charme distingué du *beau sujet*. Par classique, je ne veux surtout pas faire le jeu d'une forme de grisaille académique résultant des routines du métier ; il s'agit de ce que définissait dès 1680 le *Dictionnaire de Richelet* sous cette rubrique : « ce qui est digne d'être enseigné en classe ». Cette qualité ne se manifestant que dans le pouvoir de questionnement que nous reconnaissons à ces sujets, comme nous nous accordons sur le caractère *classique* de Platon, Descartes, Kant et quelques autres.

Comme tout ce qui est *classique*, ces sujets ont la capacité d'être revisités avec le même pouvoir de découverte par de nouvelles générations d'élèves, car le *classique* est toujours actuel.

Je vous propose quelques exemples de sujets *classiques* pour les séries technologiques :

- Si l'on dit " A chacun sa vérité ", le mot vérité garde-t-il tout son sens ?
- La loi constitue-t-elle pour la liberté un obstacle ou une condition ?

Pour les séries générales :

- "Dire la vérité " : en quel sens et pour qui est-ce un devoir ?
- Pourquoi le travail est-il spécifiquement humain ?

Le degré de faisabilité

Enfin, il faut affirmer, que s'il est nécessaire que le *bon sujet* soit *identifiable* et *classique* cela n'est pas pour autant suffisant. Nous devrions aussi toujours pouvoir juger et convenir ensemble d'un degré de difficultés philosophiques qu'il est raisonnable d'exiger pour un élève au bout d'une *petite* année d'un enseignement nouveau et élémentaire. Cette évidence ne fait que reprendre ce que proposait Anatole de Monzie , en 1925, lorsqu'il affirmait : « qu'il est désirable que chacun (l'élève) se trouve en présence d'une tâche qu'il puisse bien faire et pour laquelle il puisse se sentir quelque goût ». Il fallait « se mettre à la portée des esprits neufs », et « graduer les difficultés qui ne sont pas identiques pour tous face à un exercice d'un genre nouveau ».

Si cette exigence de *faisabilité* du *bon sujet* ne présente pas de difficulté sur un plan général, tout se complique et s'obscurcit lorsqu'il s'agit de l'appliquer aux cas particuliers de chaque sujet .Peut-il vraiment exister des critères pertinents et opératoires de mesure, en relation avec la réception des élèves ? Il est cependant beaucoup plus facile de décrire d'abord deux catégories de sujets,

paradoxalement de natures inverses qui s'avèrent le plus souvent *infaisables*. Les premiers bloquent nos élèves par leur technicité, leur prétention, leurs pré-requis scientifiques et philosophiques. Certains de ces sujets ne seraient-ils pas aussi de possibles leçons d'agrégation, voire des domaines de thèse ?

Voici de malheureux exemples d'*énigmes codées* aux yeux des élèves des séries technologiques :

- Y a-t-il du désordre dans la nature ?
- Toute vérité est-elle démontrable ?

Pour les séries générales :

- Le physicien a-t-il affaire à la réalité ?
- La mathématique est-elle réductible à la logique ?

Il existe aussi, paradoxalement, mais dans une moindre mesure, une seconde catégorie de sujets *infaisables* car d'apparence si triviale, si facile qu'ils bloquent aussi l'accès au *sens du problème*. A côté des *énigmes codées*, ce sont des sujets *faussement* faciles qui ne donnent pas l'occasion et la possibilité de penser. Tout se passe comme si dans ce domaine notre enseignement, hélas, hésitait entre un ésotérisme distingué et une vulgarisation sans exigence. Il faudrait, plus que jamais, assumer et travailler pédagogiquement le chantier de cet exercice *scolaire* qu'est la dissertation pour pouvoir échapper à cette alternative ruineuse.

Dans cette catégorie de sujets *faussement* faciles proposés aux élèves des séries technologiques, deux exemples :

- Faut-il croire les historiens ?
- A quoi sert la technique ?

Pour les séries générales :

- Qu'attendons-nous pour être heureux ?
- Les mots peuvent-ils nous manquer ?

La détermination positive de *faisabilité* du *bon sujet*, comme recherche du degré convenable de technicité et de difficulté, ne doit pas se limiter à une évaluation de la formulation et de l'ampleur des problèmes proposés dans les énoncés de sujets. Il s'agit d'abord de mesurer cette caractéristique en terme de *rapport de savoir*. Selon Bernard Charlot : « il n'y a pas de savoir qui ne soit inscrit dans des *rapports de savoirs* (...) Ce savoir construit collectivement est approprié par le sujet. Cela n'est possible que si ce sujet s'installe dans le rapport au monde que suppose la constitution de ce savoir. Il n'est pas de savoir sans un rapport du sujet à ce savoir (...) .Mais tout rapport au savoir comporte également une dimension *identitaire* : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. Tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même »¹.

¹ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1999, pp. 73 et 85.

En droit donc, l'élève en position de *sujet de savoir* deviendrait l'auteur potentiel du *bon sujet* dans une relation de complémentarité entre la connaissance et la vie. Cette affirmation, bien loin de formuler un précepte "pédagogiste" ne fait que retrouver une orientation originelle de l'esprit de notre enseignement. Anatole de Monzie, toujours en 1925, ne disait pas autre chose en indiquant que notre enseignement se devait : « de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique où le jeune adulte est appelé à vivre ». Il affirmait aussi que notre enseignement ne doit jamais faire que l'élève « puisse avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou celui de la vie ». Sur le plan de la démarche scolaire, nous sommes déjà nombreux à pratiquer des exercices qui à partir d'un travail philosophique dans un domaine, proposent aux élèves de formuler des sujets de dissertation, de les comparer et de les évaluer dans une recherche de la nature de ce que pourrait être un *bon sujet*.

Pour terminer cet exposé, je vous propose, quelques exemples de ce qui me semble de *bons sujets*, dans le but de pouvoir tester dans la discussion, le degré de pertinence opératoire de ces trois critères - *identifiable, classique et faisable*, en relation avec la formulation et la détermination des problèmes philosophiques proposés aux futurs bacheliers dans chacun des énoncés. Il va de soi que ces sujets ne peuvent être *bons* qu'en fonction d'un travail scolaire effectué dans le domaine considéré, lui-même toujours "déterminé" par la nature et la forme du programme d'enseignement en vigueur à un moment donné.

On oppose souvent les paroles et les actes : cette opposition vous paraît-elle pertinente ?

Est-il possible et souhaitable de chercher à "vivre au présent" ?

Suis-je responsable de ce dont je n'ai pas conscience ?

Nous est-il si facile de distinguer entre se croire libre et être effectivement libre ?

Suffit-il de communiquer pour dialoguer ?

Est-il légitime de réglementer le développement des techniques ?

Le droit ne fait-il que traduire un rapport de forces ?

Est-il moralement possible de se désintéresser de la politique ?

Pour quelles raisons devrait-on respecter la nature ?

"Dire la vérité" en quel sens et pour qui est-ce un devoir ? *

Si l'on dit "A chacun sa vérité", le mot vérité garde-t-il tout son sens ? *

La loi constitue-t-elle pour la liberté un obstacle ou une condition ?*

Pourquoi le travail est-il spécifiquement humain ?

* Ces exemples de sujets ont déjà été proposés comme *classiques*.

Francis Marchal

- II -

Le Discours philosophique des lycéens, *Trente ans après...*

En 1974, un groupe de travail s'est constitué à l'ENS de Fontenay autour d'une idée : lire ensemble des copies de philosophie écrites par des lycéens en tout début d'année. Nous y avons travaillé pendant deux ans et nous avons publié les résultats de notre enquête, comme un dossier pouvant fournir une base de discussion, dans *Les Cahiers de Fontenay* (n° 3, mai 1976).

Nous pensions aller à la découverte d'une altérité mal connue, le système de pensée des élèves avant tout enseignement de la philosophie. J'étais alors jeune assistante à l'ENS ; en proposant un tel projet d'exploration aux participantes et participants de mon séminaire, je pensais les aider à anticiper certaines données du métier qui les attendait : quand on sort du milieu clos où les concours de recrutement se préparent, et que l'on débarque dans un lycée, il y a souvent choc, surprises ou mésaventures, en partie parce que les enseignants débutants imaginent les élèves comme la table rase qu'ils ne sont pas. Restait donc à découvrir ensemble quels thèmes affleurent, quels modes de discours se donnent à lire dans des essais écrits par des lycéens que notre groupe supposait encore innocents de la philosophie que l'on enseigne.

Telle fut l'idée de départ ; en deux ans, notre travail devait nous amener à adopter une perspective sensiblement différente. Nous avons certes repéré une thématique assez commune à ces dissertations répondant pourtant à des « sujets » divers. Seulement, un certain rapport entre le contenu et la forme nous est apparu. En effet, on considère ordinairement que l'imprégnation idéologique s'opère quand des élèves sont en situation d'auditeurs. Parfois les professeurs de philosophie se plaignent du matraquage qu'ils subissent hors de l'école (mass media) ou de l'instillation de la philosophie dominante opérée par l'enseignement des autres disciplines. Il est possible néanmoins d'envisager que l'imprégnation idéologique s'opère aussi quand les élèves sont en situation de producteurs, quand ils n'écoutent pas mais qu'ils écrivent. Les « thèmes » articulés dans une dissertation ont une valeur d'usage remarquable pour cet exercice ; ils en suivent merveilleusement les nécessités, au point qu'on pourrait imaginer qu'ils sont produits par l'exercice où ils jouent si bien. Les lycéens que nous « lisons » ne se montraient pas débutants en matière de philosophie, mais

vieux routiers de la dissertation, - et pris dans un travail d'auto-inculcation d'idées prudentes.

Resterait à se demander si, au bout d'un an d'enseignement de la philosophie, les élèves ont pris goût à faire fonctionner autre chose dans leurs essais. En tout cas, si la mise en ligne et la re-publication de ces traces légèrement retouchées de notre travail de jadis (projet collectif, dont je fus inspiratrice puis porte-plume) devaient susciter aujourd'hui une réflexion chez les collègues, peut-être pourrions-nous ensuite (et au-delà) chercher dialectiquement ce qui donne sens au métier que nous aimons toujours.

Michèle Le Doeuff.

Stratégie et rhétorique.¹

Il y a une dissertation à faire, et il faut que cette dissertation soit de philosophie. Voilà qui commande déjà un certain nombre d'effets au niveau du contenu. Et si, mon cher collègue, le correcteur est toujours déçu, c'est peut-être parce que les copies épousent trop bien le jeu, en ne donnant à lire que la justification du fait d'écrire une dissertation à remettre ; qu'elles montrent une rhétorique toute nue, une stratégie pour faire texte et en avoir fini au plus vite ; qu'elles n'y mettent rien d'autre que le minimum d'efforts pour le maximum éligible d'effets.

Une copie que les rapports d'examen désigneraient comme « affligeante » est un texte qui dit seulement qu'on est en train de faire une dissertation. On entend parfois les correcteurs parler de copies « creuses » ; ce sont celles que nous nous proposons de décrire, celles qui ne montrent que les règles du jeu, qui n'articulent que des « thèmes » qui sont recettes infailibles ou éléments préfabriqués pour commencer, continuer et clore un discours. Mais pour parler encore la langue des correcteurs, il y a aussi des copies « riches » qui, en plus de ces contenus stratégiques, apportent du leur, ou y mettent du leur, celle dont le discours n'est pas tout entier commandé par les règles du jeu.

Comment commencer ? *De tous temps les hommes...*

J'ai une dissertation à faire... il va falloir commencer par la commencer, c'est-à-dire justifier le fait que je commence à parler. Ce qu'on lit dans les « introductions » c'est essentiellement la justification de cette prise de parole ; est-elle donc si scandaleuse qu'il faille payer l'amende d'une excuse ? La justification la plus connue, c'est celle de la dignité du sujet : première introduction du « thème » de l'universel, la question qu'on me pose est celle de « partout » et « toujours ». « De tous temps les hommes » est le prix payé pour

¹. Le texte qui suit est constitué d'extraits retouchés du dernier chapitre du dossier, « Le Discours philosophique des lycéens », *Cahiers de Fontenay*, n° 3, 1976.

avoir le droit de parler de la question ; ou plutôt ce n'est pas moi qui vais parler de la question, c'est la question qui exige qu'on parle d'elle, parce qu'elle est universelle ou éternelle, co-extensive à l'humanité. Mais pourquoi est-il nécessaire de se livrer à un examen philosophique de cette question ? Parce qu'il y a un problème. Encore faut-il argumenter ce fait. Alors la diversité des opinions vient à la rescousse ; il y a problème parce que les hommes ne sont pas d'accord entre eux. Mais je peux recourir aussi à certain vertige créé par la question ; elle est connue, mais vague, elle est indéfinissable, « on ne sait pas trop ce que c'est ».

Face à la diversité des opinions, laquelle justifie le fait que je parle, je ne puis développer qu'un discours sur la nécessité de l'objectivité. Les opinions, parce qu'elles divergent, ne peuvent avoir qu'un statut d'apparences ou d'approches superficielles, voire de leurre et de tromperie ; il va falloir s'en délivrer pour aller au fond des choses. Ce qui règle l'introduction, c'est une sorte de ballet entre l'un et le multiple, l'universalité de la question, l'objectivité nécessaire à son traitement, la mise en scène de l'Homme, et la multiplicité des opinions « pour les uns... pour les autres... ».

Et puis il faudra finir ma dissertation, lui trouver une « chute », pour justifier que je m'arrête de parler, bref la *clore*. Alors le thème de la diversité des opinions, qui fut si commode pour l'introduction, se révèle d'une efficacité remarquable, à condition qu'il ne s'agisse plus d'opinions mais de « vérités » subjectives. Il est remarquable que toutes les copies, une fois ce principe formulé [à chacun sa vérité], ne peuvent à la rigueur que le répéter trois ou quatre fois, puis « s'arrêter ». C'est peut-être là sa fonction : il apparaît systématiquement au moment de décélération de la copie, quand l'auteur freine et prépare le lecteur à l'arrêt du discours. Le pessimisme a d'ailleurs une fonction analogue : « on n'y changera jamais rien », (thème du définitivement impossible, de l'irréparable, de l'irréconciliable, souvent suivis d'un « mais » qui indique comment on peut s'en accommoder) : puisque c'est ainsi, je n'ai plus qu'à poser mon crayon. Mon discours a rencontré un mur, au pied duquel je me propose de fonder le jardin de Candide, il ne peut donc que s'arrêter. Mais s'il n'y avait pas la nécessité de clore le discours, de justifier qu'il s'arrête, est-ce qu'il y aurait autant de murs dans le discours des lycéens ?

La stratégie sceptique. *Mettre toutes choses en doute autant qu'il se peut...*

J'ai une dissertation à faire, et il faut qu'elle soit philosophique. Nous avons vu que souvent les copies se présentent comme une énumération d'opinions ou d'attitudes, chacune immédiatement suivie d'un rejet par l'argument de la réalité, de la morale, etc. Le résultat le plus évident de ces systèmes de rejet, c'est qu'ils préservent symboliquement l'indétermination. Le sujet qui écrit se présente toujours comme un *sujet neutre* qui regarde les différentes possibilités sans « trancher » et qui ne peut écrire (faire une dissertation) que depuis cette position neutre.

On peut interpréter ces gestes de protection de l'auto-indétermination de plusieurs manières. Dans le code de la politesse libérale, il est de bon goût de passer pour « juste-milieu » ou d'afficher une certaine distance à l'égard des extrêmes ; il est de mauvais goût d'être unilatéral, de passer pour dogmatique, pour un monsieur ou une dame qui a des opinions, bref pour un « partisan ». Dans les copies se répèterait alors l'attitude non-engagée qui fait partie des règles de bienséance. On peut aussi rattacher ces rejets à la défense d'une belle âme qu'aucun possible ne satisferait vraiment, à un discours renvoyant à un moi-je-spontanéité-créativité, la volonté de préserver l'indétermination pouvant être rattachée à la représentation naïve de la situation du sujet écrivant. Ou bien le sujet écrivant se donne comme sujet d'énoncés qui font l'objet d'un consensus unanime, d'une vérité au-dessus de toute polémique, porte-parole de l'universel ou de l'universellement reconnu ; ou bien il se donne comme sujet neutre qui sait se garder des « partis pris » et des « déterminations ». Or cette neutralité, les lycéens ne l'ont pas inventée, ils l'ont trouvée à titre d'exigence dans le code préexistant de la dissertation qui serait philosophique.

Par ce terme de code, nous voulons d'abord souligner l'existence d'un système qui échappe à l'initiative des sujets concrets impliqués par l'opération ; à l'initiative de cet-élève-ci qui écrit (car ce n'est pas lui qui invente) et de son professeur (la personne en chair et en os qui lui a donné et lui donnera des conseils pour faire sa dissertation).

Plus fondamentalement, l'existence de ce code se repère par sa *résistance* aux tentatives de normalisation institutionnelle. Il faut relire par exemple les rapports de jurys d'examen : ceux-ci soulignent *souvent* qu'ils *répètent* les *mêmes* critiques que l'année précédente, qu'ils doivent *encore* rappeler qu'une dissertation doit..., ne doit pas... Mais si le discours des jurys se réitère, et doit se réitérer toujours, c'est que chaque fois il est inefficace ; quelque chose résiste à ces interdictions et à ces prescriptions, qui pourrait bien être le système qui organise les énoncés et les opérations ayant valeur de commodité pour faire une dissertation. Nous pensons qu'il y a *au moins* un lien de causalité (pas nécessairement directe) entre les normes énoncées [par les textes officiels, les recueils de « conseils pour la dissertation », les rapports de correction] et le code ; et que les rapports de correction sont unis à ce même code par *au moins* une relation de dénégation.

On n'est absolument pas en droit de dire que les élèves *sont* sceptiques : ils sont en situation de produire des discours sceptiques. Rejeter toute détermination donc, pour sauvegarder la neutralité du sujet écrivant, parce que la philosophie ne consiste pas à dire « je », parce que le philosophe, la chose est de notoriété publique, est le contraire de « l'homme d'une seule chose à laquelle il a dit oui » ; « faire de la philosophie, c'est être en route ». Cette neutralité du sujet est d'ailleurs ce qui permet de réaliser la philosophie en tant que moment de répudiation des croyances. Mais c'est alors une tâche énorme que celle à laquelle je suis confronté : il va me falloir tout rejeter, tout répudier, tout

« barrer ». Il va donc me falloir un stock assez important d'arguments polémiques, et je devrai faire feu de tout bois.

Comment assurer la note ? La stratégie de l'entonnoir.

Je suis donc en train de faire une dissertation... je n'ai pas grand'chose à dire... Ce qui nous a frappé-e-s, c'est l'extrême constance des thèmes. Qu'une copie sur « Pourquoi travaillons-nous ? » et une autre sur « On ne peut pas apprendre la philosophie... » réussissent à mettre en œuvre les mêmes thèmes, voilà qui semble confiner au tour de force. Comme la variété des « sujets » proposés semble s'engouffrer dans le rétrécissement de quelques thèmes, quelle place faut-il assigner à cette structure en entonnoir dans l'économie des copies ?

Qu'on nous accorde que le « sujet » proposé est rédigé dans la langue des profs et que la question qu'il soulève est relativement étrangère au discours-ordinairement-pratiqué, au discours connu, rabâché, voire rebattu dont dispose l'élève de par sa pratique lycéenne. « Pourquoi travaillons-nous ? » : cette question, à titre de question, n'est-elle pas interdite depuis toujours, ou barrée par des énoncés catégoriques du genre « il faut travailler » ? En gros, le « sujet de dissertation » n'est pas très parlant pour l'élève parce qu'il est solidaire de toute une série de questionnements. D'où, en réponse, un geste assez repérable : la stratégie courante est de ramener le problème posé à une ou quelques questions *connues*, à propos desquelles on dispose d'avance de « choses à dire », d'un discours déjà éprouvé ou testé en situation scolaire, en somme d'un *discours qui a fait ses preuves*. Et qui fonctionne comme un goulot d'étranglement ; puis, dès que j'ai réussi à ramener le problème posé à ces *terrae-archi-cognitae*, je peux le liquider ou lui tordre le cou.

Ces *terrae-archi-cognitae* ont déjà fait leur preuves. L'image de l'entonnoir proposée plus haut ne doit être comprise qu'à l'intérieur du jeu de contrôle des discours par l'école. Le discours des élèves est un discours socialisé et socialisé avec précision. Si donc les copies ramènent n'importe quel sujet à quelques thèmes constants, cela ne veut pas dire que les élèves ne sont capables de penser que trois ou quatre choses, et toujours les mêmes. Ni (comme on lit régulièrement dans les rapports d'examen) que le sujet est pour eux un prétexte à placer des développements tout faits. Mais on peut avancer que les élèves ne sont sûrs de la validité scolaire que de quelques thèmes.

Comment raisonner sur des idées sans avoir jamais appris à le faire ?

Je ne suis tout de même pas très à l'aise pour faire ma dissertation... Si j'utilise très volontiers le mode du récit et les propositions temporelles, en revanche tout se passe comme si je répugnais à mettre en œuvre des modes linguistiques plus sophistiqués qui me permettraient de marquer des connexions, des corrélations, des concessions : « si... mais... ; or... ; puisque..., mais comme par ailleurs... par conséquent... ». Il y a en effet dans les copies un manque souvent criant d'usage des structures linguistico-logiques qui seules permettent d'examiner et d'analyser une « idée » rapportée, de confronter diverses opinions

ou divers constats, de mettre en évidence des contradictions, bref de construire un raisonnement analytique et critique à propos d'idées rapportées ou d'attitudes décrites.

Comment analyser ce manque ? L'ornière la plus dangereuse à cet égard serait de supposer que les élèves ne *possèdent* pas ces structures. Les catégories de la cause, de la concession, de la connexion, etc..., les élèves, avant la Terminale, en ont fait un usage important dans les autres disciplines mais à propos seulement de « faits » (« Bien que cette partie de la Champagne soit naturellement la moins favorisée, elle est la plus prospère car... »). Comment expliquer qu'aucun usage (ou presque) n'en soit fait dans une copie de philosophie ? C'est qu'ici il ne s'agit plus de raisonner sur des « faits » mais sur des « idées » ou des opinions ; or l'usage des catégories mentionnées plus haut, leur usage à *propos d'idées*, de débats d'opinions, n'a jamais été appelé auparavant dans la scolarité, dans l'institution et hors d'elle ; peut-être même est-il *prohibé* : des couleurs et des goûts on ne discute pas ; les idées de quelqu'un, on en prend acte, on y souscrit ou on les rejette, mais on ne les examine pas. Ici nous retrouvons une des valeurs d'usage de la maxime « à chacun sa vérité » ; elle marque le tabou de l'examen des opinions, elle est un « il faut respecter les idées de chacun », où respecter voudrait dire « ne pas y toucher », ni même s'interroger sur les idées des autres. Peut-être s'agit-il d'une retombée malheureuse d'un principe par ailleurs fort respectable, et fondateur de l'École Laïque : il faut « habituer les enfants par avance à l'idée que toutes les opinions, toutes les croyances sincères méritent le respect », comme l'énonçait Albert Bayet. Soit, mais peut-être ferions-nous mieux de lier le projet laïque à l'idée de libre examen !

En tout cas, voici que le « sujet » proposé me demande de lever du jour au lendemain une censure apprise de longue main. J'ai une dissertation à faire, et me voilà bien embêté-e : on m'a appris qu'une idée, on l'adopte ou non mais - en tout état de cause - on n'y touche pas. Et voici qu'un professeur de philosophie me demande de définir les notions, d'analyser les mots du sujet de dissertation, d'en examiner les tenants et les aboutissants, bref de considérer que j'ai prise sur l'énoncé d'un problème ! Alors, à la place, je vais donner ce dont je dispose, à savoir : - un « discours » narratif ; - un discours de la réprobation ou d'approbation, du lyrisme ; - une axiologie.

Comment convaincre le correcteur de son sérieux ? La stratégie lyrique.

Il semble que la loi implicite des exercices comme les dissertations ou les explications de textes, qu'elles soient « de français » ou « de philosophie », c'est que le « sujet » proposé « fasse quelque chose » à celui à qui le sujet est dit « proposé ». Que l'élève reste indifférent (au problème qu'on lui pose, au texte qu'on lui soumet), voilà qui serait inadmissible. Il faut au contraire qu'il montre qu'il se passionne pour la question ; c'est sa manière de dire qu'il

accepte ce qu'on lui a « proposé », c'est-à-dire de cacher qu'il s'est soumis, bon gré, mal gré, à ce qui lui a été imposé.

D'autre part, il est assez clair que les élèves, en écrivant leurs copies, sont conscients de ne pas faire exactement ce qu'on attend d'eux : on leur a demandé de définir, ils n'y parviennent guère ; on leur a demandé de philosopher, mais ils savent qu'ils sont débutants en la matière. On peut avoir l'impression que le lyrisme vient là comme témoignage de leur bonne volonté, en ersatz de ce qui est attendu : je ne peux pas vous donner ce que vous me demandez, mais voyez, je vous donne au moins de l'enthousiasme et une sincère véhémence...

L'inscription du rapport élève-professeur dans le texte

J'ai une dissertation à remettre : mais qui suis-je en l'écrivant, et à qui vais-je la remettre ? Le rapport des sujets impliqués dans cette opération pourrait bien être déterminant. « *Eh bien ! Socrate, répondit Protagoras, je ne me déroberai pas ! Mais cette démonstration, faut-il que je vous la donne, en homme d'âge qui parle à de plus jeunes, sous la forme d'une histoire ?* »¹. Si, quand un homme mûr s'adresse à des jeunes gens, cette différence ou ce rapport d'âge détermine le mode de discours, il est permis de supposer que la situation inverse est, elle aussi, riche en « effets ». Les copies sont des textes d'élèves (déterminés comme adolescents et comme disciples) s'adressant à un professeur (déterminé à la fois comme maître et comme adulte). On peut soutenir que les élèves s'inscrivent comme tels dans ces textes, et qu'ils y inscrivent leur destinataire.

Comment ne pas sortir de son rang ? Les stratégies agnostique et sceptique

Ils s'inscrivent comme élèves dans le clivage de « *l'élite* », dans maints développements modestes, et peut-être aussi dans leur agnosticisme-scepticisme :

- à qui l'agnosticisme est-il permis, sinon à celui qui est en position de « ne pas savoir » ou de non-savoir ? Un professeur pourrait à la rigueur être relativiste (penser et dire que toutes les idées se valent et qu'elles sont « *relatives à chacun* ») et encore seulement dans ses conclusions ultimes. Mais pourrait-il, sans provoquer le scandale, sans se déconsidérer, être agnosticien ou sceptique, au sens vulgaire du terme : il n'y a rien de certain ni d'assuré ; on ne peut rien démontrer ? Imaginez un instant un enseignant pour qui tout serait indéfinissable, inassignable, indémontrable ; on se demanderait alors pourquoi il occupe la position d'enseignant. Nous sommes ici en train de répéter des choses bien banales : « je ne sais rien » est un énoncé incongru de la part de quelqu'un qui se mêle d'enseigner.

- en revanche, ce « je ne sais rien » est tout à fait louable dans la bouche de qui occupe la position d'élève. Certes, ce n'est jamais un « je ne sais rien »

¹ Protagoras, 320 c.

explicitement rapporté au « je », car il est interdit de dire « je » dans une dissertation. Mais « *il est impossible de définir...* » ou « *on ne peut donc pas déterminer...* » remplacent fort bien le « je suis incapable de ... » qui d'ailleurs apparaît plus d'une fois.

- quant au scepticisme (« *il est impossible de trancher* » ; « *on ne peut donc pas trouver de solution vraiment satisfaisante et c'est à chacun de...* »), nous avons déjà souligné qu'il relève en partie de la prudence. Mais on peut dire, plus largement, qu'il inscrit la modestie du disciple dans le texte ; il renvoie à la prohibition de la prétention. Trancher, juger, décider, ce serait s'exposer à un « pour qui se prend-il, celui-là, pour oser trancher ? »

Comment ne pas sortir de mon rang ? Pompe, connivence et déférence.

Les copies inscrivent leur destinataire supposé dans des énoncés qui visent à montrer une intériorisation de certaines valeurs, supposées être celles du destinataire. Le phénomène est repérable dans des couplets très différents du reste de la copie par leur style. En effet, dans certains paragraphes le ton s'enfle, le style devient pompeux, le vocabulaire choisi (on y trouve des mots que les dictionnaires disent « inusités ») et surtout le « nous » de connivence (et parfois presque de majesté) fleurit. Or le contenu de ces paragraphes est constant : des poncifs moraux (du type « *demande la clé du bonheur à la vertu* »), un humanisme exigeant (« *l'homme commence là où il sait maîtriser ses désirs et les soumettre à la transcendance de l'Amour* ») et des développements à la louange de l'objectivité, comme devoir que nous reconnaissons comme nôtre. C'est le « nous » de connivence qui rend lisible la dédicace de ces couplets au destinataire. Et c'est le style (que nous qualifierions volontiers de « langage-en-habits-du-dimanche ») qui permet de reconnaître à un discours dédié au statut d'adulte du professeur.

Au fond, tout se passe comme si l'auteur de la copie disait à travers elle : je suis encore petite ou petit, je le sais, et je sais rester à ma place mais en même temps je fais tout ce que je peux pour devenir un grand, et d'ailleurs, voyez, je le suis déjà un peu.

C'est peut-être en partie pour cela que les copies, sorties de leur lieu naturel (défini à la fois par le rapport maître-disciple et par la destination de ces textes - qui sont des êtres-pour-la-correction) apparaissent souvent comme invraisemblablement dépourvues de sens. Ceci n'implique pas qu'il ne se passe rien dans l'esprit de nos élèves, mais seulement que la lecture de copies ne permet guère d'en juger.

Michèle Le Doeuff

- III -

Quatre manières d'enseigner la dissertation

Un élève qui doit apprendre à « dissenter » se trouvera à peu près nécessairement soumis à l'un des quatre traitements suivants :

- immersion totale sans explication
- une longue méthodologie + premier sujet
- commande d'un premier produit "spontané", ramassage et retouches
- apprentissage fractionné des diverses opérations constitutives, exercices partiels, puis mise en application globale

Remarques: chaque façon de faire implique une philosophie de la philosophie et de la dissertation.

La n°1 est initiatique. On postule une disposition innée à faire découvrir au sujet philosophant... Les dégâts sont prévisibles: le premier devoir est forcément faible ou nul, il a été conçu dans la perplexité sinon l'angoisse, le mystère reste plus ou moins entier pour les réprouvés comme pour les élus. C'est la méthode la pire. Choisie en priorité par des gardiens du temple chenus ou des débutants qui sont encore totalement sous le charme de leur propre initiation. On ne peut pas du tout corriger les premiers devoirs, c'est-à-dire au vrai sens du terme proposer des améliorations, on ne peut que les juger.

La n°2 traduit une louable conscience professionnelle, ainsi qu'une grande assurance quant à la nature et aux moindres détails de l'objet dissertation. Elle peut déboucher sur l'application d'une grille d'évaluation pointilleuse. Mais les élèves vont-ils s'y retrouver? Ne risque-t-on pas de confondre corriger et comptabiliser les convergences et divergences à l'égard de "la norme"?

La n°3 part du principe que les élèves réfléchissent déjà avec les moyens du bord. Si elle est pratiquée avec humanité (pas en se plaçant en embuscade pour descendre en flammes le "sens commun"!) elle peut faire faire l'expérience des améliorations possibles, si toutefois l'enseignant a les idées suffisamment claires sur les principes et les buts à viser.

La n°4 comporte deux variantes selon la nature des "morceaux" détaillés: ou bien des parties de la dissertation finale complète (apprendre à faire une introduction, etc.), ou bien des compétences qui se succèdent ou se combinent dans la pratique de la dissertation (bien comprendre le sujet, l'analyser, "trouver

des idées", etc.). La première paraît logique, mais elle ne donne pas grand-chose, parce que la nature de ces différents morceaux dépend en réalité de leur fonction dans l'ensemble : il n'est donc pas possible de les faire concevoir sans une vue globale. La deuxième est plus efficace : on peut mettre au point des exercices spécifiques pour chaque compétence.

A cette typologie, il faut articuler une autre dimension: verbale, collective, pratiquée en classe. Que dit-on à propos des produits des élèves? Quand le dit-on? Le partisan de la façon de faire n°1 est selon toute vraisemblance muet en amont et prolix en aval: absent au moment de dire ce qu'il attend, adepte du corrigé-fleuve où le concept s'auto-déploie, etc. Le pratiquant de la n°2 parle longuement tout seul en amont; peut-être pense-t-il ne pas avoir grand-chose à dire ensuite, au retour des copies? N°3 et n°4 sont sans doute plus interactifs. Leur façon de travailler implique qu'ils passent du temps avec la classe à décortiquer des sujets, en tout cas un ou deux pour commencer. Le risque qu'ils doivent alors assumer: la déception de part et d'autre lors du passage à la pratique, parce qu'entre l'intellectuel collectif bien, voire trop bien guidé, et l'élève tout seul devant le papier, il y a une distance. Ce qui semblait stimulant et riche devient ingrat et limité...

La quatrième manière de procéder n'est-elle pas au fond la moins mauvaise? On pourrait lui reconnaître plusieurs qualités: elle est progressive, elle introduit des normes explicitement mais sans trop les figer, elle implique aussi une certaine transversalité, au sens où les procédés intellectuels appris pourront peut-être servir ailleurs que dans le cadre de la seule dissertation, voire ailleurs qu'en philosophie. Or il y a une vie non seulement après la dissertation, mais après la philosophie...

Jean-Jacques Guinchard

- IV -

La dissertation philosophique de A à Z

Petit lexique pour s'orienter dans l'univers de la dissertation de philosophie

La dissertation de philosophie est un *exercice-monde*. En près de 150 ans de pratiques scolaires jamais réellement codifiées, une infinité de consignes plus ou moins officielles, de conceptions plus ou moins justifiées et d'habitudes plus ou moins avouables ont proliféré de manière anarchique et contradictoire, avec pour résultat que chaque élément, chaque aspect de la dissertation est à présent à lui seul un océan insondable de réflexions, de controverses et de perplexités. Qu'on songe seulement à tout ce qu'il y aurait à dire sur l'*Introduction*, à l'exploration à entreprendre de la question de l'*Argumentation*, des voyages à faire au pays des *Transitions* et des *Exemples*, ou vers l'eldorado de la *Conclusion*. Parler d'un véritable *monde* à propos de la dissertation de philosophie n'a donc rien d'excessif et l'idée d'*univers* est même probablement plus juste.

La fascination quasi universelle (et peut-être aussi la crainte) qu'exerce sur les esprits la dissertation philosophique à la française tient sans doute au fait que les cartes disponibles de l'univers immense et inconnu qu'elle constitue sont toutes plus ou moins fausses : la chance ainsi offerte au dissertateur de se lancer dans l'aventure de la pensée authentique sans risquer de se fourvoyer sur les chemins bien balisés des exercices scolaires aseptisés, aux règles et aux exigences trop clairement codifiées, cette chance inouïe séduit sans aucun doute les audacieux et les inconscients. Il ne faudrait surtout pas négliger cependant le risque que courent aussi bien les nouveaux arrivants que les vieux routards dans cet univers indéchiffrable et déroutant : celui de se décourager de *penser philosophiquement* après trop d'errances au cours de leur quête du mythique 20/20, trop de fausses pistes parcourues sous la menace du *Zéro*, trop de luttes interminables avec l'incompréhensible *Problématisation*, l'implacable *Hors-sujet* et les indémêlables *Annotations*. Comme les pentes des hauts sommets, les sentiers labyrinthiques de la dissertation sont jonchés de cadavres : ceux des esprits fourbus, vaincus par les mystères d'un monde trop grand pour eux.

La rédaction de Côté Philo souhaite dès lors offrir aux explorateurs qui voudraient tout de même quelques repères ce lexique non exhaustif, ces quelques mots-clés pour s'orienter dans l'univers luxuriant de la dissertation philosophique. Nous nous efforcerons de continuer l'entreprise avec de nouveaux articles sur les mots non traités ou d'autres peut-être oubliés ici, si possible en publiant les contributions de nos lecteurs. Les dissertations sont évidemment les bienvenues.

ANNOTATION(S)

Définition : tout ce qui est porté sur la dissertation par le correcteur, soit en tête ou en fin de copie, soit dans les marges, soit sur le texte même de l'élève. Les annotations (ou *appréciations*) en tête de copie sont en général synthétiques et destinées à la fois à indiquer les principaux défauts à corriger (ou qualités à cultiver) et à expliciter la note. Les annotations portées en marge ou sur le texte peuvent consister en corrections de l'expression ou de l'orthographe, en soulignements ou ratures, rectifications, approbations, interpellations, questions, suggestions, voire en morceaux de dissertation écrits tout petit, à la manière des textes clandestins des prisonniers et agents secrets à l'ancienne, ou des microgrammes de Robert Walser.

Exemples : *oui ; très bien ; à préciser ; revoyez votre cours, ou votre plan ; pourquoi ? justifiez ; le problème n'est pas posé ; confus ; à développer ; exemple ? etc.* On utilise souvent des abréviations, comme *TB = très bien, CS = contresens, expl. = expliquez ceci, ex. ? = exemple ? etc.* Chaque annotateur peut avoir ses propres abréviations, qu'il doit généralement alors décoder pour chaque élève à moins qu'il n'ait pensé à en distribuer la liste auparavant.

Usages : La couleur standard des annotations est aujourd'hui le rouge, pour des raisons aussi bien symboliques que pratiques, mais des considérations psychopédagogiques, politiques ou simplement esthétiques ont parfois conduit certains annotateurs à préférer le vert ou le noir (les élèves écrivent généralement en bleu). D'autres couleurs sont vues comme excentriques.

Les annotateurs se répartissent en deux écoles distinctes, assez peu étanches en pratique : les *scoliastes* et les *tagueurs*. Les *scoliastes* sont prolixes et passent beaucoup de temps à annoter une copie, au point d'écrire parfois plus que l'auteur, considérant non sans raison les annotations comme un moyen privilégié de s'adresser personnellement à l'élève, de l'aider à améliorer son style ou sa méthode. Les *tagueurs*, extrêmement concis, préfèrent aller à l'essentiel et se contentent de formules lapidaires ou d'abréviations marginales agrémentées de quelques remarques synthétique en tête de copie ; ils renvoient généralement l'élève au corrigé pour plus d'explication sur ce qu'il aurait fallu faire [voir *Corrigé*]. Il faut bien dire qu'il y aurait en principe tant à reprendre, faire préciser, clarifier, approfondir ou compléter dans chaque dissertation et avec chaque élève, que l'annotation n'est qu'un pis-aller qui ne peut que rarement et trop partiellement atteindre son but - permettre l'amélioration des capacités rhétoriques, *problématisantes, conceptualisantes, argumentatives, exemplifiantes...* c'est-à-dire des multiples qualités que doit acquérir l'apprenti dissertateur.

Les élèves se répartissent eux aussi en deux catégories : les lecteurs scrupuleux, qui veulent des explications et scrutent chaque annotation portée sur leur copie, et les indifférents (fumistes, ou plutôt désabusés ?) qui ne font que survoler vaguement et ne veulent pas entrer dans le détail de leur déroute.

Argumentation**Avis personnel (Donner son)****Citations****Conclusion****Copie****Bonne copie****Non-copie** [voir ce mot]**CORRIGÉ**

Définition : réalisation publique par le professeur de la dissertation traitée auparavant par ses élèves. Il s'agit de montrer ce que signifie penser avec rigueur, profondeur, finesse et culture, de faire voir ce que c'est que penser librement par soi-même, c'est-à-dire philosophiquement. Recommandations de l'inspection : le professeur doit « procéder à un corrigé réel » et « faire la dissertation dans les mêmes conditions que ses élèves »¹, car on ne saurait tricher avec le corrigé, exemple impeccable du *nec plus ultra* des exercices philosophiques.

Distinctions : *Corriger un sujet* et *corriger des copies* : désignent deux activités profondément différentes ; l'une relève de la *praxis* et l'autre de la *poiésis*. Puisque *corriger* une dissertation n'est pas autre chose que la *faire* devant les élèves, c'est une activité qui a sa fin en elle-même en tant qu'exercice par excellence de la pensée philosophique. On ne peut certes pas en dire autant de la correction des copies, activité productrice et utilitaire, pour ne pas dire alimentaire.

Faire le corrigé et *proposer un corrigé*. La première démarche est dogmatique, comme s'il n'y avait qu'une réponse possible à une question philosophique ; la seconde est plus timide et trop contingente pour être vraiment prise au sérieux. Cette ambivalence introduit malheureusement confusion et perplexité dans l'esprit des élèves, qui en profitent souvent pour ne pas écouter un traître mot du corrigé qu'on leur fait/propose : celui-ci a-t-il en effet valeur de simple *exemple* d'un traitement *possible* du sujet parmi d'autres ou bien est-il *le modèle* du traitement quasi *idéal* dont les variantes possibles ne sont que des variations mineures ? Représente-t-il ce qu'on *peut faire* sur le sujet ou bien ce qu'on *doit* ou *devrait faire* ? Dans le premier cas il est plus ou moins considéré par l'élève comme relatif, subjectif, discutable, voire contestable et finalement accessoire ; dans le second c'est l'idée de réflexion personnelle qui devient problématique, car que signifie exactement d'exiger une pensée personnelle pour imposer finalement ce qu'il fallait penser ? Le sens même de la dissertation est alors remis en question. Bien entendu, c'est en fait

¹ Alain Billecoq, juin 1998. Les collègues qui sauraient ce que signifient vraiment ces formules seraient très aimables d'écrire au journal pour éclairer les autres.

l'exemple du *philosopher* que doit retenir l'élève : c'est comme philosophe philosophant que le professeur est exemplaire, non comme défenseur d'une philosophie particulière.

Quelques difficultés pratiques : De nombreux corrigés sont disponibles sur *internet* et les élèves, peu conscients de la chance qui leur est offerte d'exercer leur liberté de penser, ont tendance à y recourir de plus en plus. Les réactions à ce phénomène sont presque aussi nombreuses et diverses que les professeurs qui y sont confrontés.

Comment présenter en classe le corrigé de 3 sujets (de bac blanc par exemple) sans passer au moins une semaine à ne faire que cela ? En synthétisant à outrance pour faire tenir trois corrigés et la remise des copies en une heure ou deux ? En distribuant des corrigés, au risque d'alimenter immédiatement le trafic sur internet ?

Les élèves qui croient avoir de la chance en tombant au bac sur un sujet dont ils ont eu par hasard le corrigé en classe, se trompent lourdement : non seulement ils perdent une bonne occasion de philosopher, mais, en outre, ils mettent dans l'embarras les commissions d'entente et risquent de ce fait de recevoir une note médiocre.

DÉVELOPPEMENT

Doctrines (Défilé de)

Exemples

Internet

Introduction

NON-COPIE

Définition : la *non-copie* est le concept-limite de la correction. Correspond officiellement à une copie de baccalauréat qui, par son « indigence de pensée », mérite d'être notée à partir de 5 et en deçà.

Premier paradoxe : la non-copie est une copie. Un candidat s'est présenté à l'épreuve et a remis au moins une page partiellement noircie.

Deuxième paradoxe : la non-copie n'a même pas la dignité d'une *copie blanche*, peut-être parce que cette dernière, constituant un aveu d'ignorance, trahit chez le candidat un philosophe possible tandis que la non copie est le plus souvent une preuve de malhonnêteté intellectuelle.

Troisième paradoxe : étant donné qu'une non-copie peut être évaluée entre 1 et 5, comment distinguer des degrés de néant ? En fonction de critères non philosophiques : littéraires, rhétoriques. Ce qui suppose l'existence d'un barème minimum proposé à la sagacité du correcteur : 5 points d'expression française.

Demande : à partir de quel stade de pauvreté d'idées, de questionnement un travail chute-t-il de la catégorie de copie à celle de non-copie ?
Inversement : quels sont les signes témoignant que l'on est passé du stade de non-copie à celui de copie ? S'agit-il d'une différence qualitative ou quantitative ? La question est cruciale tant aux plans docimologique que philosophique. C'est pourquoi les réunions d'harmonisation consacrent une part importante de leur déroulement à la relecture croisée, en binômes, des non-copies de chaque correcteur. Qu'on ne s'y trompe pas : il ne s'agit pas tant d'évaluer la non présence de compétences ou de connaissances attendues, encore moins d'inciter les « chers collègues » à ne pas afficher des moyennes trop basses, que de guetter avec une bienveillance contrainte les ultimes ou premiers soubresauts de l'esprit philosophique.

Conclusion : la non-copie est, avec la note 20, une idée métaphysique régulatrice de l'activité de l'enseignant correcteur universel.

Pages (Nombre de)

Plan

Poncif

PROBLÉMATISER

Définition : transformer une question parfaitement décontextualisée en un problème précis, en indiquant en quoi, pourquoi et où il se pose. Le terme désigne souvent, à ce titre, l'activité identificatrice de la dissertation de philosophie comme mode d'expression même de la rationalité.

Termes apparentés : problème, problématisation (d'une notion, d'un cours, d'une question), problématique.

Demande : Qu'est-ce que « problématiser » a à voir avec un problème philosophique ? S'il s'agit de s'approprier une question conceptuelle, voire de l'inventer à partir d'un sujet formulé dans le langage ordinaire, parfois sous forme de jeu de mots, « problématiser » renvoie alors à cette capacité obscure de faire une œuvre, du moins un effort d'œuvre philosophique, à laquelle se réfèrent sans doute les rapports de jurys de concours d'agrégation ou de capes de philosophie quand ils déplorent que la quasi-totalité des candidats en soit dépourvue dans leurs dissertations. S'il s'agit de montrer que l'on a compris un problème *donné*, qu'on peut en développer les enjeux, les diverses options qui le structurent (nécessité/contingence, rationalisme/empirisme), alors la question se pose de savoir si, et à quelles conditions, la dissertation de philosophie pourrait demeurer un exercice adéquat pour évaluer le degré d'acquisition des compétences requises pour cette activité.

Question : Se posera-t-on sérieusement la question avant que la section L disparaisse ? [cf dossier colloque]

RÉCITATION DE COURS

Un élève qui récite son cours *ne se bat pas avec le sujet*. Il est atteint de *psittacisme*. Il ne *pense* pas. Bref son cas est désespéré, et sa note très faible. Le problème, c'est qu'en fait on en rencontre très peu au bac. Ce péché semble donc théorique. Alors pourquoi ?

On se propose ci-dessous de convoquer, pour y répondre, les ressources, d'entrée de jeu, des virtualités enveloppées par le concept. *Peut-on penser la récitation de cours ?* L'essence du cours, c'est le libre auto-déploiement d'un flux où les notions, en vagues, nappes ou courants, s'engendrent, se répondent, s'appellent (eh, La Matière, tu n'as pas vu Le Vivant, etc.) où le changement de logique surgit de la logique du changement. On ne se baigne jamais deux fois dans le même cours. Dès lors, qu'en est-il d'une ré-citation, où la re-dite ne peut que manquer la décisive originalité ou pour mieux dire originéité du libre propos ? De récit (sans "ation") seulement il peut être question, d'un "il était une fois" constitutif et toujours-jamais-différant-le même. Comment, re-dès lors, nous dégager de l'aporie ?

Il y aurait bien une autre raison pour que la récitation de cours soit finalement plutôt rare : peut-être que les élèves n'ont pas appris leur cours, ou bien qu'ils n'en ont pas eu. En fait, vive la récitation de cours, au contraire ! Plus précisément, vive l'application de connaissances. Si l'élève et le prof ont été sérieux chacun dans son rôle, si le sujet est bon, une bonne dissertation se signalera par une réelle teneur en connaissances. Une reproduction intelligente. Les contempteurs de la récitation de cours feraient mieux de ne pas faire de cours, s'ils ont tellement la hantise du plagiat. Et les autres pourront se concentrer dans l'année sur plusieurs tâches : faire des cours logiques et compréhensibles, bien expliquer et faire pratiquer l'argumentation, montrer comment on apprend des leçons (eh oui), faire faire la navette aussi entre contenus et sujets : quels arguments ou théories peuvent venir répondre de façon pertinente si on part de la question (le sujet), en sens inverse, faire découvrir et formuler précisément les questions auxquelles pourrait conduire telle connaissance.

Ce qui gêne très souvent les élèves, c'est l'impression d'une déconnexion entre ce qu'ils entendent ou qu'on leur fait lire et le contenu apparemment attendu de leurs devoirs. Hélas, n'est-ce qu'une impression ?

SCOLAIRE

Définition : se reconnaît au consensus qu'il suscite lors de réunions d'entente : autour de 8. Qualifie un travail répondant aux exigences plus ou moins explicites des enseignants mais ne satisfaisant pas leurs attentes tacites. Dans une copie scolaire, l'élève s'efforce de faire ce qu'on lui demande ou ce qu'on lui demande dans les autres matières, comme restituer son cours, mais il n'a pas compris que ce qu'on espérait de lui, c'était précisément le contraire : déjouer les attentes, être original, inventif, surprenant, brillant, détonnant.

Antonyme : la copie *ascolaire*, qui peut recevoir une note allant de 20 à 1. Car vouloir faire créatif pour satisfaire une norme d'originalité, c'est courir le risque d'être dénoncé comme suiviste ou... de n'avoir aucune connaissance philosophique.

Scolie : la copie scolaire est souvent le produit d'un élève lui-même scolaire, dont la médiocrité cache une dimension tragique : l'adjectif qualifie en effet alors l'adolescent qui a fondu sa personnalité dans son statut d'élève. Ce cas fait le désespoir de tout professeur de philosophie sincère : il en rêvait mais c'est l'être de raison auquel il s'adresse qui manque à l'appel.

Demande : en quoi consiste au juste un élève *ascolaire* ? sous-scolaire, superscolaire ou suprascolaire ?

Conclusion : la notion de *scolaire* pose ainsi le problème inhérent à tout *double-bind* : qui en souffre le plus ? Celui qui l'impose en vain ou celui qui ne cesse d'échouer à l'honorer ?

SUJET

Beau sujet [voir l'article de FM, ... , dans ce numéro]

BON SUJET

Hors sujet

Temps

Transitions

Vingt sur vingt [voir l'article *Des bonnes notes au bac philo*, CP n° 7]

ZÉRO

1. Personne n'accorde le vingt, mais personne n'ose le zéro. Pourtant il y a évidemment des devoirs complètement ratés. Au lieu de bricoler une note plancher « pour l'encre et le papier » ou « ne pas désespérer Billancourt », il vaudrait mieux étudier la possibilité de ne pas noter. Si le produit ne correspond pas du tout à ce qui est demandé, le refuser plutôt que de l'étiqueter « nul ». En pratique, il s'agirait de mettre au point une procédure assez rapide et économique en travail pour lire globalement le devoir, indiquer ses faiblesses décisives, et passer une nouvelle commande à l'élève. Pour qu'il produise une nouvelle version qui puisse être meilleure. Cette question du zéro révèle une des grandes ambiguïtés de nos conditions et manières de travailler, où, dans une durée très resserrée, nous demandons aux élèves d'appliquer immédiatement des connaissances tout juste communiquées (ou pire : de trouver eux-mêmes ces connaissances, de les inventer), sans leur donner en outre la deuxième chance de refaire pour progresser.

2. Apparemment la note la plus basse, en fait une non-note qui, comme le 20/20, transcende l'échelle des notes. La note zéro pour une dissertation a en effet un sens moral plus qu'autre chose. Elle sanctionne une attitude plutôt que la qualité d'un travail : devoir non rendu ou copie blanche, dissertation grossièrement recopiée sur internet ou ailleurs, production-canular violant avec une impudence manifeste les règles de l'exercice, voire insultant le correcteur, etc. Encore faut-il être très prudent avec le maniement du zéro : on peut estimer parfois qu'il y a plus de philosophie dans un refus de dissenter dans les règles que dans une dissertation en bonne et due forme, et le zéro peut alors se transformer en 20/20 par une légère modification de point de vue. Ainsi, la persistance du mythe connu de tous les élèves selon lequel un 20/20 aurait été obtenu au baccalauréat par la dissertation répondant simplement « le culot c'est ça » à l'improbable sujet *Qu'est-ce que le culot ?*, cette persistance s'explique par la fascinante transmutation d'un zéro flagrant en note maximale. Ce mythe suggère que dans l'univers surnaturel de la dissertation de philosophie le zéro peut parfois indiquer, ou plutôt cacher, les qualités philosophiques les plus hautes.

Attention : le zéro, contrairement à ce que pourrait laisser croire son statut de non-note, n'est pas la note que mérite la *non-copie* [voir ce mot].

A suivre...

- V -

Les exercices écrits de philosophie à l'étranger

Quelle est la place de l'écrit dans l'apprentissage et l'évaluation de la philosophie à l'étranger ? Y trouve-t-on des équivalents de la dissertation ? Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui est proposé aux élèves ? Quelles différences de traditions, d'approches et de postulats peut-on en dégager ? Les deux contributions ci-dessous visent à nous permettre de réunir quelques éléments de réponse à ces questions.

EN ESPAGNE

La tradition philosophique espagnole qui s'est basée, durant des siècles, sur la méthode scolastique médiévale, a conféré une grande importance à la structuration logique des argumentations et à la validité des raisonnements. C'est pourquoi tant la dimension écrite qu'orale de l'enseignement de la philosophie a été longtemps centrée sur l'exposition cohérente d'un système de pensée traditionnel d'empreinte catholique, clairement au service des intérêts du pouvoir clérical. Il ne faut pas considérer ce trait de l'enseignement classique comme totalement négatif, dans la mesure où il obligeait les élèves à recourir à la rationalité logique et à formaliser sérieusement et rigoureusement leurs argumentations. Les contenus idéologiques et les prémisses morales sur lesquels s'appuyait l'exposition de ce système scolastique étaient formulés au moyen d'une logique et d'une dialectique entièrement rationnelles. On ne pouvait pas discuter les présupposés idéologiques, toutefois la démarche argumentative reposait sur la raison et non la foi.

A partir de la décennie 1970 ont été peu à peu introduits deux types d'exercices écrits qui ont suscité depuis une abondante littérature didactique. Je me réfère au commentaire de textes philosophiques et à l'essai ou à la composition de philosophie, qui sont les exercices les plus fréquemment utilisés par les professeurs de philosophie dans l'enseignement secondaire, tant en 4^{ème} année d'enseignement secondaire obligatoire (2^{nde}) qu'en première et deuxième années de baccalauréat (1^{ère} et Tale, seulement pour ceux qui veulent préparer l'examen d'entrée à l'université, le « *bachillerato* »).

Les facultés de philosophie recourent souvent au commentaire de texte comme épreuve d'examen d'entrée à l'université, au terme de la deuxième année de « bachillerato ». C'est pourquoi l'élève doit étudier l'histoire de la philosophie durant son ultime année de lycée. Il pourra se voir proposer le texte d'un philosophe de n'importe quelle époque. Comme on s'en doute, le commentaire de texte que peut produire un élève de terminale n'a pas le caractère analytique ni la profondeur de celui d'un étudiant étant donné qu'il ne dispose ni de la connaissance des auteurs, ni de celle des systèmes philosophiques et qu'il ne peut pas davantage effectuer une réélaboration critique des thèses défendues par tel ou tel philosophe. En fait le commentaire de texte philosophique d'un élève de première ou de terminale consiste en une contextualisation historique et philosophique de l'extrait proposé, une analyse de la signification de ses termes essentiels et l'exposition de la thèse principale et des arguments exprimés par l'auteur. On demande parfois à l'élève de critiquer la thèse de l'auteur en s'appuyant sur des arguments propres mais la majorité d'entre eux en est incapable, par manque de connaissances et d'arguments permettant de remettre en cause le philosophe en question.

La pratique du commentaire de texte à l'écrit se heurte à divers types de difficultés. L'erreur la plus fréquemment commise par nos élèves est de réduire le commentaire à une paraphrase du texte, avec des mots très proches ou répétitifs sans toutefois s'approprier réellement son contenu profond ni en comprendre la portée philosophique. Étant donné qu'il s'agit du fragment d'un auteur extrait de son système général, écrit de surcroît à une époque différente dans un langage très éloigné des codes linguistiques des jeunes d'aujourd'hui, les élèves n'en ont pas une compréhension familière et ne saisissent pas la signification philosophique du problème posé.

Un autre écueil très courant est la difficulté qu'ont les élèves à situer le texte dans son contexte historique adéquat, dans l'époque à laquelle il acquiert une signification spécifique, tout en lui reconnaissant un intérêt universel qui fait qu'il nous dit encore quelque chose, qu'il nous révèle quelque chose d'essentiel aujourd'hui. Beaucoup d'élèves, quand ils lisent le texte d'un auteur mort, le prennent comme un témoignage du passé écrit pour un temps révolu et privé de la moindre valeur ou de la moindre actualité. L'idée est très répandue chez les jeunes que l'histoire de la philosophie est un défilé de doctrines obsolètes, caduques, qui ne peuvent aucunement aider à résoudre les problèmes du présent. Une des tâches urgentes du professeur de philosophie en Espagne consiste à mettre en relief et à savoir expliquer l'actualité de la tradition philosophique occidentale.

L'autre catégorie d'exercice écrit le plus fréquent dans notre enseignement au sein du système scolaire espagnol est la composition ou le court essai de philosophie. Cet exercice, qui se pratique beaucoup dans les classes d'éthique et de philosophie (2^{nde}), est intimement lié à la tradition philosophique nationale qui a compté Ortega y Gasset parmi l'un de ses maîtres les plus remarquables. On constate régulièrement que les problèmes éthico-politiques et épistémologiques se prêtent facilement à ce type d'exercice. Précisons brièvement que le système éducatif espagnol ne connaît pas la tradition

académique française de la dissertation, c'est pourquoi il serait très difficile d'instaurer cette forme de travail écrit dans nos classes.

L'essai répond à quelques règles très précises et très concrètes : il s'agit d'un thème proposé à l'élève sous forme interrogative ou problématique afin qu'il l'analyse, l'établisse avec rigueur, cherche les arguments en faveur d'une thèse déterminée et ceux qui la réfutent, et qu'il conclue en offrant un résumé des positions en présence et se risque à proposer une solution personnelle. En conséquence, on indique à l'élève les trois étapes importantes de la rédaction de l'essai : présentation du problème, développement et conclusion. La partie la plus importante et la plus étendue doit être le développement dans la mesure où l'activité philosophique consiste surtout dans l'analyse des arguments rationnels sur lesquels s'appuient les thèses distinctes.

Les difficultés pratiques que l'on constate dans l'essai découlent du fait que l'élève espagnol n'est pas habitué à exposer ses idées par écrit et à discuter de la pertinence des arguments d'un auteur déterminé. Un danger évident, que l'on doit à l'usage d'Internet, est qu'il existe une abondance de sites web dans lesquelles les élèves peuvent puiser une masse d'informations sur le thème de la composition mais qu'ils ne savent ni sélectionner ni interpréter. Outre ce risque il y a aussi la tentation de copier-coller des pages entières d'Internet, en croyant que le fait d'utiliser une langue très cultivée peut impressionner et tromper le professeur.

La tâche du professeur de philosophie dans la société actuelle le met, dans une large mesure, en opposition à la domination de la technologie audiovisuelle dont la syntaxe est très rapide, très fugace et contraignante alors que la pratique de la philosophie à l'oral et surtout à l'écrit exigent de la réflexion, du temps, une grande discipline ainsi que l'amour du travail. Je conclurai en disant que le devoir d'enseigner à bien écrire avec clarté et précision n'incombe pas seulement aux professeurs de philosophie, mais que c'est une tâche à laquelle doit s'associer l'ensemble des enseignants de toutes les matières.

Luis Maria CIFUENTES

EN ITALIE

La philosophie en Italie est une matière traditionnellement orale : aujourd'hui encore, dans les bulletins trimestriels, la philosophie n'apparaît que dans les colonnes de notes de l'oral. C'est à partir des années 80 que des épreuves écrites ont été introduites, avant tout dans les établissements expérimentaux ; elles sont aujourd'hui relativement répandues. A l'exception d'un quarteron d'enseignants de bonne volonté qui ont tenté diverses formes innovatrices d'écriture philosophique, l'impulsion la plus forte en ce sens est venue de la réforme Berlinguer de l'examen de la « maturità » (baccalauréat), du nom du ministre de l'instruction de la fin des années 90, et qui est encore en vigueur. Ce changement a instauré une « troisième épreuve » écrite, aux côtés de la « première », celle d'italien, et de la « seconde », de spécialité (grec ou latin en

lycée classique, mathématique en lycée scientifique, etc.) Cette « troisième épreuve » porte sur toutes les matières dispensées, y compris la philosophie. 4 ou 5 de ces disciplines sont choisies par la commission d'examen et la philosophie peut naturellement faire partie de la sélection. Pour chaque matière les candidats disposent d'environ une demi-heure. En vue de préparer à cette troisième épreuve, les enseignants ont commencé à organiser des entraînements, surtout dans la dernière année de lycée, à travers des devoirs écrits.

L'épreuve s'inscrit dans un programme d'histoire de la philosophie, rappelons-le. Elle prévoit trois variantes possibles :

A. Traitement synthétique d'un sujet(en à peu près 20 lignes) ; exemples :

1. Présente la philosophie politique de Hegel, en centrant ton exposé sur le rapport société civile/Etat. Puis rappelle les principales critiques adressées par Marx à Hegel sur ce point particulier.

2. Lis ce court texte de Sartre, tiré de *l'Être et le Néant*, repère le thème et les moments fondamentaux de l'argumentation. Présente ensuite synthétiquement la conception que Sartre a de la liberté et de la responsabilité, en mettant en évidence les raisons sur lesquelles il appuie sa critique de Freud.

B. Trois questions ouvertes (8 à 10 lignes chacune) ; exemples :

1. Pour Schelling, l'art est l'organe de l'absolu. Explique en quel sens.

2. Explique le sens de la « défense du sens commun » que Moore mène dans l'essai éponyme.

3. Quelle est la fonction du « voile d'ignorance » dans la démarche de la *Théorie de la Justice* » de John Rawls ?

ou bien :

Lis le texte de Kant, tiré de *Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique, cela ne vaut rien* et réponds aux trois questions suivantes :

1. Que signifie « principes *a priori* » de l'état de droit ? Quelle analogie de fonction y a-t-il entre ces principes et les catégories dans le cadre théorique ?

2. Quelle est la signification du second principe (l'égalité des hommes en tant que sujets) ?

3. Quelle effet entraîne la distinction entre *opus* et *opera* opérée dans la note, quant au troisième principe (de l'autonomie en tant que citoyen) ?

C. Questions fermées à réponses à cocher.

Commentaire

La variante A est la plus exigeante car elle nécessite un certain degré de réélaboration personnelle. A l'examen il est rarement demandé au candidat d'explicitier son point de vue propre (par exemple sur la conception sartrienne de la responsabilité absolue). Le temps est très limité et l'épreuve - comble de l'horreur pour les Français ! - vise surtout à vérifier les connaissances acquises, même si, naturellement, l'évaluation tient compte de la qualité argumentative de la réponse. Dans les travaux de préparation en classe, l'enseignant fait en revanche fréquemment appel directement au jugement critique personnel de l'élève.

L'exercice B, composé de réponses brèves, est clairement centré sur les connaissances. Cependant, s'il part d'un texte, il peut permettre d'évaluer efficacement les capacités de lecture et d'analyse textuelle des candidats.

Ajoutons qu'il faut se réjouir que des compétences et des connaissances de type philosophique soient mobilisées également dans la « première épreuve » écrite, celle d'italien. Un des sujets consiste en la rédaction d'un article ou d'un essai bref à partir de matériaux (textuels, iconographiques, etc.) remis par le ministère. Ceux-ci portent au choix sur divers domaines : artistico-littéraire, socioéconomique, historique, techno scientifique. Même si une rubrique « philosophie » n'est pas prévue (cette épreuve est en effet la même pour tous les candidats, même ceux qui n'étudient pas la philosophie, comme les élèves issus des lycées technologiques ou professionnels), souvent les éléments proposés à la réflexion des étudiants sont philosophiques ou ont un intérêt philosophique. On aura par exemple des textes relevant de l'épistémologie comme ceux de Prigogine ou de Popper dans les documents appartenant à la sphère scientifique. On pourra rencontrer un texte de Nozick ou d'Amartya Sen dans l'orbite socioéconomique. Quelques professeurs de philosophie, ils sont rares, s'occupent aussi de la préparation de ce sujet-essai ou -article, en insistant beaucoup sur la construction du discours et l'argumentation. Mais cette responsabilité reste en général, chez nous, le privilège de l'enseignant d'italien.

Giorgio LUPPI

État de la recherche

Enseigner Diderot en classe de philosophie de terminale

L'apparition de Diderot dans la liste officielle des auteurs « majeurs », dignes d'être enseignés pour eux-mêmes en classe de terminale est toute récente, puisqu'elle remonte aux dernières modifications des programmes au tout début de ce siècle. Cette panthéonisation institutionnelle est remarquable à bien des égards. On est frappé d'abord par son caractère tardif - après tout, on sait au moins depuis Hegel que Diderot est un grand philosophe. On s'étonne ensuite de constater que Diderot est le seul des grands matérialistes français du dix-huitième siècle à bénéficier de cet honneur douteux. Sans vouloir diminuer les mérites philosophiques de quiconque, on se dit que La Mettrie, Helvétius ou d'Holbach auraient autant de titres pour prétendre à cet hommage posthume que, mettons, Comte, Cournot ou Alain. Cette absence de tout matérialiste du dix-huitième siècle dans les programmes durant très longtemps est d'ailleurs révélatrice de l'idéologie qui présida à la construction de l'institution philosophique scolaire en France et à la façon dont celle-ci s'est représenté l'histoire de la philosophie. L'entrée de Diderot dans les programmes ne saurait d'ailleurs cacher que cette époque est loin d'être achevée : le peu de place réservé au dix-huitième siècle en général et français en particulier à l'université et dans les derniers programmes de l'agrégation en est une manifestation flagrante. Sait-on qu'une des œuvres les plus géniales et les plus philosophiques de Diderot, *Le Rêve de d'Alembert*, n'a figuré qu'une fois dans un programme d'agrégation... et qu'il s'agissait de l'agrégation de Lettres ?

Mais plutôt que de nous lamenter, réjouissons-nous de cette opportunité pour les enseignants du vingt-et-unième siècle d'enseigner un peu autre chose que le classique cartésiano-kantisme troisième République qui a fait au siècle précédent les beaux jours de la philosophie en terminale, et de découvrir une philosophie dont un des premiers mérites est d'être, somme toute, assez

réjouissante, à la fois par son écriture et par ses enjeux théoriques. Ceux qui iront le lire rencontreront une œuvre qui aborde la plupart des grands thèmes du programme, sous un angle souvent inattendu, dans un vocabulaire qui n'est jamais technique (et, pour cette raison, plus immédiatement lisible par un débutant), ce qui n'ôte rien à la finesse et, parfois, à la complexité du raisonnement. Ajoutons que, quel que soit le domaine abordé (métaphysique, morale, esthétique, épistémologie, etc.) Diderot construit toujours sa pensée à partir d'exemples, d'historiettes ou de fictions, qui donnent à l'imagination du lecteur sa nourriture, et à son raisonnement de quoi s'exercer par lui-même.

La nomination officielle de Diderot au titre de « philosophe majeur » ne reflète cependant pas seulement une évolution de l'institution philosophique scolaire. Elle témoigne de l'aboutissement d'un mouvement commencé dans les années cinquante, avec *L'Esthétique sans paradoxe de Diderot* d'Yvon Belaval (spécialiste de Leibniz), et poursuivi par un certain nombre d'auteurs depuis, en particulier Jean-Claude Bourdin (spécialiste de Hegel et Marx). Ce mouvement a travaillé, à force d'ouvrages, de thèses, de communications, d'articles et d'éditions de textes, à lutter contre l'image d'un Diderot génial et brouillon, dispersé et contradictoire, dont l'œuvre relèverait seulement de la « littérature », au sens presque péjoratif du terme dans la bouche de certains philosophes - bref, à faire de Diderot un philosophe « comme les autres », dont la pensée mérite d'être étudiée au même titre et avec les mêmes outils d'historien de la philosophie que lorsqu'on travaille sur les grands systèmes de l'âge classique (ayant moi-même quelque part dans les travaux récents qui vont dans ce sens, je citerais sans complexe quelques unes de mes productions dans les indications bibliographiques qui suivent, puisqu'aussi bien leur but premier était explicitement d'être utiles aux philosophes curieux d'aborder Diderot).

Les préoccupations de Diderot sont multiples, et toutes les notions du programme pourraient être traitées à l'aide de nombreux textes. Je n'indique dans les lignes qui suivent que les associations qui me semblent les plus directement utilisables et les plus praticables pour des élèves de terminale. Je suis l'ordre de présentation de ces notions dans le programme officiel, même s'il ne me semble pas aller de soi.

Sur LE SUJET on trouve de nombreux textes de Diderot, qui défend l'idée d'un moi-multiple, dont l'unité ne va pas de soi. Ces textes sont dispersés dans toute l'œuvre, selon l'angle d'approche de la question. On trouvera les passages les plus substantiels à cet égard dans la *Lettre sur les sourds et muets*, dans *Le Rêve de d'Alembert*, dans le *Paradoxe sur le comédien*, dans *Le Neveu de Rameau*.

Sur LE DÉSIR, notamment dans son lien à la morale, on se reportera à certaines pages des *Salons*, au troisième dialogue du *Rêve de d'Alembert*, au *Supplément au Voyage de Bougainville*.

Sur L'ART, la contribution de Diderot est extrêmement importante, puisqu'on peut considérer qu'il invente littéralement la posture du critique philosophe en matière picturale. Plutôt que les considérations relativement abstraites du *Traité du beau*, on se reportera aux textes des *Salons*. On peut ainsi imaginer de très belles leçons, reproductions des œuvres à l'appui, à partir des textes qui évoquent Chardin, Boucher, Greuze ou Vernet. Dans le même ordre d'idée, sur le théâtre, on se reportera aux *Entretiens sur le Fils naturel*, au *Discours de poésie dramatique*, au *Paradoxe sur le comédien*.

LE TRAVAIL ET LA TECHNIQUE sont très souvent abordés dans les articles de l'*Encyclopédie* - une des grandes nouveautés de l'ouvrage étant précisément de tâcher de rendre compte de tout cet aspect de l'existence humaine. On se reportera pour commencer à l'article ART, et à l'article ENCYCLOPÉDIE.

Comme tous les matérialistes du dix-huitième siècle, Diderot tient souvent un discours très critique sur LA RELIGION. Mais le texte le plus intéressant pour le jeune lecteur d'aujourd'hui n'est sans doute pas le plus directement polémique. *L'Entretien avec la Maréchale*, qui part de la question classique « peut-on être athée et vertueux ? » permettra en revanche des considérations utiles sur les rapports entre morale et religion.

Sur les questions d'ordre épistémologique, telles que THÉORIE ET EXPÉRIENCE, LA DÉMONSTRATION, LA VÉRITÉ, plusieurs articles de l'*Encyclopédie* peuvent être utilisés à titre d'exemple, mais le mieux est sans doute de se reporter aux *Pensées sur l'interprétation de la nature*, qui sont en quelque sorte le *Discours de la méthode* de Diderot.

Diderot développe un matérialisme dans lequel la notion de vie tient une place centrale. Pour LA MATIÈRE ET L'ESPRIT, comme pour LE VIVANT, il faut lire *Le Rêve de d'Alembert*, qui est précisément une entreprise qui consiste à s'appuyer sur les acquis de la médecine vitaliste pour réfuter le dualisme intenable de l'âme et du corps.

Sur les questions politiques, Diderot développe une pensée passionnante, mais toujours ancrée dans l'actualité de son temps, ce qui la rend plus difficile d'accès et plus dispersée que les considérations générales d'un Rousseau, par exemple. Le *Supplément au Voyage de Bougainville* offre une réflexion intéressante et un peu décalée sur LA SOCIÉTÉ.

Le même texte permettra d'aborder les questions relatives à LA MORALE et au BONHEUR, dont le traitement pourra être complété par les considérations renversantes du troisième dialogue du *Rêve de d'Alembert* et du *Neveu de Rameau*.

Sur LA LIBERTÉ, enfin, le nécessitarisme diderotien offre une perspective critique irremplaçable : *Le Rêve de d'Alembert*, la *Lettre à Landois*, l'article VOLONTÉ de l'*Encyclopédie* (anonyme), fourniront des éléments décapants (et plus faciles à lire pour l'étudiant de Terminale que du Spinoza) pour nous libérer de l'illusion de la liberté de la volonté.

Quelles sont les œuvres de Diderot qui peuvent faire, en totalité ou en partie, l'objet d'une étude suivie en classe de Terminale ?

- *Lettre sur les aveugles*, éd. M. Hobson et S. Harvey, GF-Flammarion, 2000.
- *Pensées sur l'interprétation de la nature*, éd. C. Duflo, GF-Flammarion, 2005.
- *Supplément au Voyage de Bougainville*, éd. M. Delon, Gallimard, « Folio », 2002.
- *Le Rêve de d'Alembert*, éd. C. Duflo, GF-Flammarion, 2002.
- *Entretien d'un philosophe avec la Maréchale de ****, in *Le Neveu de Rameau, suivi de la Satire première, de l'Entretien d'un père avec ses enfants et de l'Entretien avec la Maréchale de ****, éd. P. Chartier, LGF, « Livre de poche », 2002.

[signalons également la parution prochaine des *Pensées philosophiques*, éd. J.-C. Bourdin, GF-Flammarion]

D'autres œuvres peuvent bien sûr être étudiées, au moins partiellement. Des articles de l'*Encyclopédie*, des extraits des *Salons* ou du *Paradoxe sur le comédien* pourraient ainsi venir à l'appui de tel ou tel cours, ou faire l'objet de commentaires. De même, on ne peut que recommander aux élèves de terminale, surtout littéraires, de lire *Le Neveu de Rameau* et *Jacques le fataliste*.

L'édition d'ensemble la plus accessible de Diderot est celle fournie par L. Versini dans la collection « Bouquins » chez Robert Laffont (5 vol., 1994-1997).

Les textes sur le théâtre ont été rassemblés par A. Ménil chez Pocket (« Agora », 2 vol. 1997)

Une anthologie d'articles de l'*Encyclopédie* (éd. M. Leca-Tsiomis) se trouve en semi-poche (éditions du CTHS, 2001).

Les lectures critiques qui peuvent aider immédiatement le professeur ou l'étudiant en philosophie sont essentiellement :

- J.-C. Bourdin, *Diderot. Le matérialisme*. PUF, « Philosophies », 1998.
- A. Ibrahim, *Le Vocabulaire de Diderot*. Ellipses, 2002.
- C. Duflo, *Diderot philosophe*. Champion, 2003.

Plus ponctuellement, on signalera le n° 28 de la revue *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie* (articles sur la *Lettre sur les aveugles*) et le n° 34 (articles sur *Le Rêve de d'Alembert*), ainsi que *L'Encyclopédie du Rêve de d'Alembert*, éditions du CNRS, 2006.

Mais la bibliographie sur Diderot est pléthorique. D'autant plus qu'il existe de très nombreux articles, dans les *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, dans les *Diderot studies*, ou dans des revues plus généralement consacrées au dix-huitième siècle (comme la revue *Dix-huitième siècle*). Il ne s'agit pas ici d'être exhaustif, mais de signaler seulement ce qui peut servir dans le cadre de

l'enseignement de la philosophie en terminale. Mentionnons tout de même pour finir trois classiques des études diderotiennes qui donnent toujours à penser au professeur de philosophie :

- Y. Belaval, *L'Esthétique sans paradoxe de Diderot*, Gallimard, 1950 [à quoi il faut ajouter Y. Belaval, *Etudes sur Diderot*, PUF, 2003 - ce volume rassemble la plupart des articles de Belaval sur Diderot].
- J. Proust, *Diderot et l'Encyclopédie*, A. Colin, 1962.
- E. de Fontenay, *Diderot ou le matérialisme enchanté*, Grasset, 1981.

Pour tout renseignement ou bibliographie complémentaire :

colas.duflo@freesbee.fr

Colas DUFLO

Complément : La *Lettre sur les aveugles* permet d'aborder de façon globale et vivante la question de la perception en terminale L. C'est un texte qui est souvent salué par les associations d'aide aux aveugles, pour l'intelligence du philosophe dans sa saisie du monde des non-voyants : cf. notamment les publications de la Ligue Braille, dont la revue bisannuelle *Voir*, qui a pour objectif « d'étudier comment la culture et spécialement le langage peuvent compenser le déficit organique propre à la cécité ». Mais aussi un bon point de départ pour aborder des problèmes neuroscientifiques et philosophiques tout à fait actuels : cf. Elisabeth Pacherie, « Du problème de Molyneux au problème de Bach-y-Rita », in J. Proust (ed.) *Perception et Intermodalité, Approches actuelles du problème de Molyneux*, 1997, P.U.F., pp. 255-293 (cet article est accessible en ligne). Lire aussi le passionnant chapitre « Voir et ne pas voir » dans *Un Anthropologue sur Mars* d'Oliver Sacks, Seuil, 1996, pp. 153-208. Sacks écrit dans ses « lectures conseillées » (p. 393) : « Les implications identitaires de la cécité, tant pour le sujet aveugle que pour les membres de son entourage, ont été magistralement explorées par Diderot dans sa *Lettre* ». Les élèves peuvent lire de leur côté l'autobiographie d'Helen Keller, *Sourde, muette et aveugle*, Petite bibliothèque Payot, 2001 (dernière édition).

Jean-Jacques Guinchard

En classe

Qu'est-ce que définir ?

- Monsieur, faut-il définir les termes du sujet ? Nous connaissons tous ces débuts de dissertation patauds où l'élève se met en règle avec ce qui lui semble être une exigence de rigueur et « accroche » à chaque mot du sujet une phrase d'éclaircissement qui n'éclaircit pas grand-chose, puis passe à la suite, la conscience tranquille. Le résultat évoque souvent la « Littérature Sémio-Définitionnelle », ce jeu lancé par les membres de l'Oulipo : on remplace dans une phrase anodine chaque mot par sa définition dans un dictionnaire de la langue courante, puis on recommence l'opération sur la phrase obtenue, et ainsi de suite, jusqu'à obtention d'un buisson textuel parfois pittoresque (pédant, surréaliste).

En un certain sens, non, il ne faut pas *commencer* par définir les mots du sujet, mais au contraire *finir* en le faisant. Ou bien considérer que la dissertation tout entière nous permettra de dire si oui ou non les animaux travaillent, parce que nous saurons finalement ce qu'est un animal et ce qu'est le travail, par exemple.

D'autre part, ne peut-on pas, en moins en partie, définir la philosophie comme un travail de définition ? A l'évidence, les définitions y tiennent en tout cas une place importante et typique. Il faut bien assumer ce constat, en outre, que les philosophes s'opposent sur des systèmes, sur des thèses, mais même sur les définitions qu'ils donnent de l'homme, de la vérité, de la philosophie évidemment, etc.

Ces raisons m'ont conduit à passer du temps en classe avec les élèves, régulièrement, sur cette question des définitions, en général en tout début d'année.. Les procédés que je présente ici sont assez souples. Selon le temps dont on dispose en fonction de l'horaire de la série, le degré de développement conceptuel qu'on pense possible et souhaitable avec les élèves, on peut se fixer tel ou tel degré intermédiaire entre deux extrêmes : au minimum, un exercice de sensibilisation en deux heures à la reconnaissance puis à la production de définitions, au maximum, un cours sur le problème des rapports entre réalité, pensée et langage qui permet notamment de poser les grandes attitudes alternatives en la matière, réalisme (platonicien) *versus* nominalisme (une définition est-elle la capture de l'essence ou une décision verbale de compromis ?).

Je ne demande pas aux élèves de produire eux-mêmes une définition de la définition, mais leur propose plutôt pour commencer de réfléchir au pourquoi et au comment de l'opération. *Pourquoi définir ?* Pour lutter contre l'incertitude, les limites de notre maîtrise du monde, en identifiant. Entre les hommes, lutter

contre les malentendus, les faux problèmes, les conflits inutiles (ou complaisamment alimentés). Pour savoir de quoi on parle. *Comment définir ?* En décrivant : cela permet l'identification. En classant : par inscriptions emboîtées dans des catégories. En disant ce que cela n'est pas : par différenciation négative.

Exercice n° 1 : définissez par écrit ce qu'est un tabouret (ou tel autre objet artificiel très courant). Constatations : en général, le classement précède la description. La fonction apparaît rapidement : s'asseoir est une « technique du corps », donc il faut aussi donner des informations dans cette direction. Le matériau ou la couleur sont-ils décisifs ? Non : c'est le concept de tabouret qui nous importe, non tel objet individuel homonyme. Donc, *que définit-on ?* Un objet mental ou verbal, prototypique. Éventuellement, à ce stade apparaît déjà chez les élèves l'interrogation sur l'ordre d'apparition des éléments : d'abord la chose puis le mot, ou d'abord le mot (l'idée) puis la chose ? Il est probablement prématuré de fournir la formulation platonicienne ou anti-platonicienne de la question, mais on peut « fixer » déjà la réflexion en demandant aux élèves de trouver des exemples où il serait clair que la chose précède l'idée et d'autres où l'inverse se produirait (à première vue, dans le premier cas, les éléments naturels, dans le deuxième, artificiels ?). On prend l'habitude de noter les acquis de chaque stade : un élève ou deux doivent formuler les constatations et, après retouches si nécessaire, tous doivent les écrire.

J'introduis maintenant une typologie schématique, fondée sur les intentions de celui qui définit et les contextes où on trouvera les définitions :

1) *Définition courante*, de reconnaissance, descriptive, destinée à tous les utilisateurs d'une même langue (non spécialistes d'un certain domaine), telle qu'elle est présente dans les dictionnaires unilingues. Exemple : l'être humain, vivant, bipède, parlant, avec qui je me sens ou me sais des points communs essentiels.

2) *Définition scientifique*, plus classificatrice que descriptive, surtout quand il y a néologisme, la plus rigoureuse possible, mais pas dans l'optique de l'usage pratique, plutôt dans celle de la certitude théorique. Même exemple : *homo sapiens sapiens*, la seule espèce actuelle du genre *homo*.

3) *Définition philosophique* : elle non plus n'est pas d'abord pratique. Est-ce l'essence qui intéresse le philosophe ? En tout cas, la définition débouche souvent sur l'idée d'un modèle à atteindre ou du moins à viser, donc elle est aussi normative. Suite de l'exemple : un « animal politique », un être duquel on peut s'attendre à tout (le meilleur comme le pire), un corps mais avec une âme, etc.

Une définition dit-elle ce qu'est la chose, ou ce qu'elle doit être ?

Bon, d'autre part, avons-nous toujours affaire à de véritables définitions ? Certaines formules ont une allure de définition, mais reste à savoir si elles en sont vraiment. Y a-t-il un critère de la véritable définition ? Oui, empiriquement : la phrase que j'examine me donne-t-elle accès par elle-même, à elle seule, à son objet ? Ou bien ne faut-il pas que je sache déjà ce que c'est pour la comprendre ?

Appliquer la typologie ci-dessus et statuer sur la qualité de véritable définition est le double objectif de *l'exercice n° 2* :

Énoncé :

Voici une douzaine de formules qui se présentent toutes comme des définitions. Consignes : a) repérer les pseudo-définitions : que sont-elles en réalité si ce ne sont pas des définitions authentiques ?; b) isoler les véritables définitions et les caractériser : description, classement, convention... ?; c) dans le cas où plusieurs définitions sont données, pourquoi cette pluralité ? - En pratique, dans un premier temps, écrivez en face de chaque formule « V » si vous estimez avoir affaire à une vraie définition, « F » si ce n'est pas le cas, ou « ? » si vous ne savez pas.

Liste :

- 1) Chien : (mammifère, carnivore, canidés) issu du loup, dont l'homme a domestiqué et sélectionné par hybridation de nombreuses races (*Robert*).
- 2) « La sociologie est un sport de combat » (titre d'un documentaire sur Pierre Bourdieu).
- 3) « Happiness is lying in the sun » (dit Snoopy allongé sur le toit de sa niche).
- 4) Mode : n.f. (...) 3° [sens] moderne : goûts collectifs, manières passagères de sentir, de vivre, qui paraissent de bon ton dans une société déterminée (*Robert*).
- 5) « La mode est une tradition momentanée » (Goethe, cité dans le *Robert*).
- 6) La sphère est le solide engendré par la rotation d'un arc de cercle autour de sa corde.
- 7) « Le bonheur est une idée neuve en Europe » (Saint-Just, révolutionnaire français).
- 8) « Moi, je ne suis pas marxiste » (Marx, dans une lettre de la fin de sa vie).
- 9) Mètre : unité principale de longueur, base du système métrique. Le mètre, d'abord défini par rapport à la longueur du méridien (10 millionième partie du quart) a été concrétisé par un étalon (1799) ; sa longueur est vérifiée par la longueur d'onde de la radiation rouge du cadmium (*Robert*).
- 10) Sirène : animal fabuleux, à tête et à torse de femme et à queue de poisson, qui passait pour attirer, par la douceur de son chant, les navigateurs sur les écueils (*Robert*).

11) Truelle : outil de maçon, formé d'une lame à bout arrondi ou en trapèze, reliée à un manche par une tige coudée (*Robert*).

12) Truelle, *bis* : outil de maçon pour étendre le mortier sur les joints ou pour faire les enduits de plâtre, constitué en général d'une lame d'acier large reliée à un manche par une partie contre-coudée (*Larousse*).

13) « La vie est un long fleuve tranquille » (titre d'un film de fiction d'Etienne Chatiliez).

14) Crime : 1° sens large : manquement très grave à la loi. 2° spécialement, droit : infraction que les lois punissent d'une peine afflictive ou infamante (opposée à contravention ou délit). Les crimes sont jugés par la cour d'assises (*Robert*).

15) Crime *bis* : sociologie : violation des règles considérées par la société comme indispensables à son existence : « Un acte est criminel s'il offense les états forts et définis de la conscience collective », Durkheim (*Morfaux, Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*).

Par pur acquit de conscience, voici le « corrigé » : V, F, F, V, ?, V, F, F, V, V, V, V, F, V, V/ ?. Il n'est pas question de développer ici les nombreuses (et stimulantes) observations ou les interrogations que suscitent ces exemples, mais on peut en esquisser une synthèse:

- il y a des phrases qui font un « effet de définition » par l'utilisation de la copule être, c'est un procédé rhétorique qui permet de donner de l'importance à un jugement de valeur ou à une opinion, un goût (ce que souvent les élèves, sous l'influence du cours de français, appellent des « vérités générales »);
- certaines définitions produisent leur objet (elles sont « génétiques »), ou le fixent (définitions conventionnelles) ;
- on peut définir quelque chose qui n'existe pas (définition nominale par opposition à la définition réelle) ;
- parfois une définition est plutôt une explication, etc.

Remarques : cet exercice n'est pas sans ressemblance avec l'exercice sur la vérité présenté par Serge Cospérec dans *Côté Philo 7*, "Qu'est-ce qui autorise à dire que...?" et une combinaison des deux pourrait être envisagée. On peut raccourcir la liste en veillant à ce que les différentes possibilités restent présentes : quinze cas est certainement un maximum, d'autant que certaines de celles qui sont proposées ici impliquent la maîtrise d'un vocabulaire difficile. On peut aussi souhaiter préparer le terrain pour la suite de l'année, en introduisant dans la liste des formules dont on entend tirer parti ultérieurement. Enfin, si l'exercice plaît aux élèves, on peut les lancer à la chasse aux définitions ou pseudo-définitions, dans leurs lectures personnelles, les discours politiques, etc., et examiner ensuite leur butin en classe. Les slogans publicitaires sont une mine parmi d'autres.

Le proposition n° 8, mise au point paradoxale de Marx (Je ne me *reconnais* pas dans le marxisme en bois de certains de mes épigones, donc je le désavoue) peut introduire un *exercice* n° 3, qui est implicitement une petite dissertation :

Peut-on se définir soi-même ? Développez cette question de façon argumentée et faites l'essai sur vous-même. Quelles constatations faites-vous alors ? Consigne : après réflexion, écrivez trois paragraphes ou trois pages successifs.

Lorsque je fais réaliser ce travail, les dimensions intéressantes de la question apparaissent en général assez bien : - en fait, que signifie vraiment « définir » ici ? Dans une perspective aristotélicienne, un individu ne peut pas être défini *stricto sensu* : c'est sa catégorie de rattachement qui pourra l'être, lui pourra être classé ou décrit, ce qui n'est pas la même opération. - Si on admet d'utiliser le verbe « définir », quels sont les traits les plus pertinents à retenir : appartenance(s) effective(s), désirée(s), traits physiques, psychologiques, etc. ? - N'est-ce pas plutôt quelqu'un d'autre qui peut me définir, de l'extérieur ? - L'enjeu de la question n'est-il pas celui de l'authenticité, c'est-à-dire de la justice et de la justesse dans l'identité qu'on m'attribue ?

Enfin, si l'on décide de prolonger ce travail par un cours, on peut constituer un « dossier-problème » (formulation que j'emploie) ou peut-être un « colloque des philosophes » (formule GFEN et manuel Bréal 2006 pour les séries technologiques), qui peut rassembler des textes dans des débats précis (là encore, des formats, des successions et des durées différents sont possibles).

Définir = rechercher une essence ou identifier une place dans un système sémantique ?

Exemples platoniciens, entre autres la recherche de la définition de la vertu dans le *Ménon*, à confronter aux *Problèmes linguistiques de la traduction* (G.Mounin, collection Tel Gallimard, pp. 23-25), qui illustre très bien la différence entre conception du lexique comme nomenclature (traditionnelle depuis la Bible) et conception du lexique comme réseau (Saussure). On peut se demander si la dichotomie (celle qui « produit » le pêcheur à la ligne puis le sophiste dans le *Sophiste*) ne se « trouve pas entre les deux » ?

Faut-il et peut-on tout définir ?

La conception hobbesienne du langage et de ses fonctions et dysfonctions (début du *Léviathan*) conduit à préconiser la définition systématique de tous les mots. Mission impossible selon Pascal (*Opuscule sur l'esprit de géométrie*). L'expérience de l'écrivain conduit à faire confiance au contexte : Rousseau, *Emile*, note « J'ai fait cent fois réflexion, en écrivant, qu'il est impossible, dans

un long ouvrage, de donner toujours les mêmes sens aux mêmes mots » (GF, p. 133). Voir aussi les ambiguïtés de Bergson à l'égard du langage, etc.

Je terminerai en soulignant l'intérêt de deux références tout à fait différentes : les actes d'un colloque interdisciplinaire (philosophie, linguistique, grammaire, lexicographie) : Centre d'études du lexique (collectif), *La Définition*, Larousse 1990 ;

les pages de méthode du manuel de philosophie des séries technologiques d'A. Marchal et C. Courme (Magnard 2006), « Construire une définition et la mémoriser », pp.238-240. Les autres manuels pour les ST parus cette année comportent souvent des exercices de définition, mais en général sans présenter la technique explicitement.

Si vous voulez un petit exercice (facile), que pensez-vous de la phrase de Samuel Butler citée par Gérard Chomienne pour introduire un choix de « Définitions » d'Alain (*Lire les Philosophes*, Hachette, p. 487) : « Définir, c'est dresser un mur de mots sur le terrain vague de la pensée » ?

Jean-Jacques Guinchard