

LE DISCOURS PHILOSOPHIQUE DES LYCÉENS, TRENTE ANS APRÈS...

Michèle LE DOEUFF

(Article paru dans Côté-Philo n° 10)

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 « lisions » 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 Dœuff.

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 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... ».

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.

Et puis il faudra finir ma dissertation, lui trouver une « chute », pour justifier que je m'arrête de parler, bref la *clôre*. 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'irréversible, 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 écrivain, 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 ?* »². 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 agnosticiste 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* » 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

² Protagoras, 320 c.

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 là 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