

**Ateliers d'échanges de pratiques
sur l'enseignement de la dissertation
dans les classes**
(compte-rendu)

Contribution au Colloque de l'ACIREPH "La dissertation de philosophie en terminale: Épreuve de réflexion, modèle à réfléchir" - Octobre 2000

Une méthode de travail inédite

Les ateliers d'échange des pratiques ont pour objectif de permettre aux enseignants participant au colloque de l'ACIREPH de présenter à leurs collègues leur méthode effective d'apprentissage de la dissertation par les élèves, indépendamment des divergences théoriques qu'ils pouvaient entretenir sur la définition de la dissertation, ses finalités, sa nécessité pour la philosophie ou son utilité pour la formation des élèves. Il fallait donc partir d'un constat empirique : quel que soit son point de vue sur la dissertation, chaque enseignant est confronté à la même nécessité de préparer les élèves à une même épreuve au Baccalauréat. Déjà expérimentés lors du précédent colloque de l'ACIREPH, cette méthode de travail rend possible la discussion sur des sujets qui divisent pourtant en profondeur les enseignants, et permet de mutualiser les expériences là même où on aurait pu s'attendre à un débat impossible. Ainsi le colloque de l'ACIREPH faisait la preuve pour la deuxième fois de la nécessité et de la possibilité de ces échanges de pratiques, au moment même où le débat sur le programme divisait profondément les professeurs de philosophie, jusque dans les rangs du Colloque. Nul accord préalable ne réunissait en effet les participants à ces ateliers, si ce n'est la volonté d'échanger sur les pratiques d'enseignements. D'effectifs volontairement restreints pour permettre des échanges en profondeur 4 ateliers ont réuni entre 10 et 20 participants chacun.

Il s'agissait donc de voir comment chacun s'y prend pour présenter la dissertation à ses élèves, en considérant qu'il ne suffit pas de faire une dissertation devant eux pour qu'ils en intériorisent le modèle et le reproduisent. Les échanges se sont organisés autour des questions suivantes : Explicitons-nous une méthode, et en quels termes? Que faisons-nous nous mêmes en tant qu'enseignants et que faisons-nous faire aux élèves? Comment organisons-nous l'apprentissage? Par quels exercices passons-nous, et quel rapport établissons-nous avec les autres activités du cours de philosophie? A quels signes mesurons-nous la progression des élèves?

La difficulté pour ce genre d'atelier était de faire la différence entre le *récit de* ce que chacun fait (récit restituant la pratique) et le *discours sur* ce qu'il fait puisqu'il ne s'agissait pas d'échanger sur ce que chacun *pense* de la dissertation mais sur ce qu'il *fait* en l'enseignant aux élèves. C'est pourquoi la méthode du récit en groupe de 3 (avec intervieweur et observateur) a été pratiquée par certains ateliers, ou le tour de table avec récit organisé sur des consignes très strictes. Dans le premier cas l'enseignant répond aux questions qui lui sont posées par un tiers, ce qui l'amène à extérioriser des pensées qu'il ne savait pas penser et à présenter des manières de faire dont lui-même n'avait pas nécessairement pris conscience. L'observateur a alors pour tâche de restituer des matériaux pour une analyse commune effectuée ensuite par le groupe, chacun occupant à tour de rôle les trois pôles, intervieweur, interviewé, observateur (méthode mise au point et expérimentée par les collègues du GFEN).

Dans le deuxième cas, le caractère très contraignant des questions posées en consignes (par exemple, définir la dissertation pour les élèves en trois phrases seulement), et le temps de parole très restreint dont chacun dispose pour exposer ses exercices et sa progression éliminent toute possibilité de digression, obligent à cerner l'essentiel et facilite l'émergence des points communs et des différentes manières de faire.

LES MOTS POUR LA DIRE

Ce qui apparaît tout d'abord est la diversité des pratiques .

Pas de consensus sur la présentation de la dissertation: faut-il signaler qu'elle n'est que l'épreuve au Bac, au risque de la dévaloriser aux yeux des élèves, en trahissant ses propres doutes sur le genre?

Les uns la considèrent comme infaisable (ce qui ne les empêche pas d'en faire faire aux élèves), les autres comme faisable. Certains même s'interrogent sur sa légitimité, sur l'absence de règles claires la définissant.

Deux conceptions de la dissertation semblent s'opposer dans le vocabulaire utilisé pour sa présentation en début d'année:

1) La dissertation comme aventure, enquête policière, énigme à résoudre, jeu, cheminement et promenade, avec la métaphore géographique du plan pour s'y repérer ; image d'un pirate à la recherche d'un trésor, avocat devant défendre une thèse. Elle peut alors être un véritable plaisir.

2) La dissertation comme exercice scolaire, résolution d'un problème, démonstration, argumentation, raisonnement, règles de réflexion et de réflexivité, rigueur. Il y a quelqu'un à convaincre. Ce qui importe ce n'est pas la réponse, mais plutôt le *temps de travail* que l'on se donne: la dissertation est un temps de travail pour faire preuve de réflexion

Mais ces deux approches sont compatibles, estiment beaucoup de participants. Les concilier devient un objectif à atteindre, dans la mesure où elles représentent deux figures du «penser par soi-même» Le travail doit alors être à la fois *aventure intellectuelle personnelle* et *chantier commun*.

Des divergences subsistent quant à savoir s'il faut ou non parler de plan. Ou comment s'y prendre pour reformuler le sujet: « dans *votre langage* », « en en faisant la *traduction* »; conseillent certains enseignants, « gardez en tête jusqu'à la fin la question telle que vous vous la formulez ».

Et enfin pour quelques uns: «Vous n'êtes pas tenus à l'originalité».

Mais se dégage aussi du plutôt commun:

Les participants se retrouvent pour définir la dissertation comme travail spécifique d'expression, d'argumentation. Ce n'est pas un discours narratif, c'est différent de la littérature (qui met en oeuvre plutôt la sensibilité, l'imagination).

L'accord se fait sur le terme de confrontation à un problème, mais peu il y a d'explicitation sur ce qu'est problématiser (sauf s'il s'agit de dire qu'un problème c'est une

question à laquelle la réponse ne va pas de soi). Même chose sur la formulation «penser par soi-même»: tout le monde est d'accord mais qu'y a-t-il derrière le consensus? Peut-être la formulation proposée par quelqu'un: «Philosopher c'est faire (quelque chose), en rendant compte au deuxième degré de ce que l'on fait».

L'APPRENTISSAGE : PAR QUELS OUTILS ? QUE FAIT LE PROFESSEUR ? QUE FONT LES ELEVES ?

Ici c'est le plutôt commun qui apparaît d'abord:

La plupart reconnaissent la valeur formatrice de la dissertation (elle apprend aux élèves à structurer leur pensée), si on parvient à mener à bien le travail d'apprentissage.

Tous cherchent à être en adéquation avec les objectifs du Bac et accordent une grande place (et beaucoup de temps) à l'apprentissage de la dissertation.

La plupart disent ne pas procéder de manière différente en séries générales et en séries technologiques.

A un moment ou à un autre, tout le monde présente une méthode. Mais chacun s'accorde en général sur le fait de ne pas donner de conseils méthodologiques sans faire un travail d'exemplification avec les élèves: faire la première dissertation en classe avec eux, ou faire une dissertation devant eux, travailler l'analyse du sujet avec eux; donner des documents d'accompagnement de la dissertation.

Le travail se fait en demi-classe ou en petit groupe, voire individuellement.

La réécriture des dissertations après correction, y compris pour une nouvelle évaluation, est une pratique qui semble se généraliser, à la surprise de ceux qui croyaient être originaux.

L'ordre de la découverte n'étant pas celui de l'exposition, il faut donc distinguer le temps de recherche qui est une phase de liberté et le temps de l'exposé où il faut être rigoureux, s'inscrire dans un cadre.

Un diagnostic commun est établi sur l'inefficacité du corrigé, mais certains n'en font pas, alors que d'autres en font, sur chaque sujet, même si ce n'est qu'un plan détaillé, en partant des copies, ou pour montrer le professeur au travail : on communique « le devoir du professeur» autrefois nommé «corrigé».

La diversité de pratiques:

Un urgent besoin de mutualiser les exercices intermédiaires que nous imaginons s'est exprimé dans les ateliers, échanges qui ont été l'occasion de manifester des divergences importantes.

Sur l'apprentissage on peut opposer les tenants de la décomposition des tâches et les partisans de l'approche globale:

1) La décomposition des tâches peut prendre plusieurs formes:

-décomposition en opérations logiques ou en étapes chronologiques (par exemple, comment analyser un sujet, comment le reformuler, comment poser un problème, etc...)

-décomposition en temps de travail spécifique sur différentes tâches: l'introduction, le plan, le devoir entier, le tout étalé sur trois semaines; apprendre à trouver un fil conducteur, un principe de classement des idées.

-décomposition en exercices spécifiques sur des difficultés logiques ou rhétoriques: par exemple travailler les articulations, les connecteurs logiques; travailler sur l'utilisation des auteurs et des citations.

-pour fragmenter la méthode le professeur peut proposer un seul objectif par dissertation : rédaction de paragraphes seulement, par exemple une thèse, une réfutation, et ne faire faire une dissertation complète qu'à la fin de l'année.

-on peut aussi distinguer les différents types de sujets (par exemple: ceux qui portent sur la définition d'une notion, ceux qui portent sur la valeur de quelque chose, ceux qui appellent à trancher une alternative, etc)

-on peut apprendre à nommer les opérations de pensée (affirmer, objecter, réfuter, analyser...)

-on peut concevoir l'apprentissage comme un entraînement («faire ses gammes»)

2) L'approche globale peut elle aussi prendre plusieurs formes :

-apprentissage de l'attitude réflexive: trouver l'affirmation implicite dans un sujet, trouver ce qui va à l'encontre de l'opinion courante, trouver le « pourtant», apprendre la mise à distance de la *doxa*.

- apprentissage du passage du concret à l'abstrait

- apprentissage de la dialogicité et de la métacognition: rechercher différentes hypothèses de réponses à la question, voir où elles son en débat, (qui parle? de quel point de vue? à qui? qui répond? etc...)

-examen méthodique et raisonné de la question.

Plusieurs soulignent l'importance de l'oralité, et la nécessité d'écouter les élèves, ou de pratiquer des exercices oraux visant l'écrit: colloques, procès...

Des exercices fractionnés sont proposés mettant en tension attente des élèves et objectifs des enseignants.

Les élèves eux-mêmes se partagent entre deux attitudes: produire sa propre pensée, ou s'habituer à défendre une pensée, qui peut être tout à fait extérieure.

LES OBJECTIFS ET LES SIGNES DE PROGRESSION

Mesurer la progression des élèves tout au long de l'année n'est pas une opération familière et chacun s'accorde à dire que c'est une des plus difficiles et des moins familières aux enseignants.

Certains ont tenté de mettre en place des procédures très sophistiquées, mais qui donnent l'impression d'une certaine intemporalité. C'est plutôt le flou général qui domine.

Le plutôt commun:

Il s'agit d'abord de ne pas perdre de points au Bac, et ce malgré une difficulté liée à nos objectifs: les notes sont un obstacle à la libéralisation des pratiques pédagogiques. De concilier réussite au Bac et sens de la dissertation pour soi-même, de passer de *l'exigence du Bac* à la *liberté de penser*.

Sur la question du début de l'apprentissage dans l'année existe une pratique fréquente et consensuelle: le premier sujet inaugural (sur l'homme, la vérité, la civilisation...), est à traiter seul à la maison, mais accompagné d'allusions plus ou moins explicites en classe pendant le délai de réalisation.

On peut organiser la progression en fragmentant la correction par point de difficulté, ainsi qu'il a été dit ci-dessus à propos de l'apprentissage fractionné.

Ne pas se contredire, savoir analyser un exemple sont des signes de progrès souvent cités. Ou encore la présence de questions en assez grand nombre, mais pas trop. On voit également apparaître à certain moment de l'année de nouvelles difficultés engendrées par des acquis : par exemple un type de hors sujet provoqué par le souci d'intégrer des connaissances récemment acquises...

La diversité des pratiques :

Deux écoles là encore apparaissent: soit l'immersion puis les retouches, soit le long préambule méthodologique puis la mise en pratique.

Faut-il transmettre d'abord la méthode ou partir des difficultés des élèves, voire les laisser d'abord «se casser la figure»?

Et d'ailleurs faut-il faire ou ne pas faire de méthodologie?

Certains pratiquent les «feuilles de méthode» pour faire expliciter aux élèves comment ils s'y prennent pour faire leur dissertation, et ajuster peu à peu tout au long de l'année leur façon de faire aux exigences de l'examen.

Une grille d'évaluation peut être élaborée, par le prof, ou par les élèves. Cette grille n'est pas un barème, ce n'est pas non plus une «méthode de production» ni un «traité d'engendrement» de la dissertation. On peut s'en servir pour expliciter les critères d'évaluation, objectiver les exigences. Certains proposent une grille seulement si les élèves la demandent et pour les aider; d'autres y introduisent l'obligation pour les élèves de s'autoévaluer.

On peut encore photocopier les bons devoirs, relire des copies avec les élèves, travailler sur les brouillons, pendant le temps de classe, faire pratiquer la lecture et la correction mutuelles.

Certains procèdent à une remédiation individuelle, avec cahier d'objectifs par élèves, d'autres reçoivent les élèves quand ils ont moins de 8 et leur font refaire seulement certains aspects du devoir.

Ainsi les ateliers d'échange des pratiques ont pour la première fois permis de faire un état des lieux de ce qui se pratique réellement dans les classes, loin souvent des conseils formels, inapplicables, divergents, et parfois dévastateurs des manuels ou même des formateurs en IUFM : le bilan qui en est ici établi constitue une première mutualisation des savoirs faire enseignants en fonction de la réalité des élèves.

