

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

Francis MARCHAL

Contribution au Colloque de l'ACIREPh "La dissertation de philosophie en terminale: Épreuve de réflexion, modèle à réfléchir" - Octobre 2000 –repris in *Côté-Philo*

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.P.H. 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 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

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 "débat" 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]

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 Beyssade⁴ affirmait la nécessité d'une règle de formation des sujets tout en précisant « qu'une semblable règle ne saurait dispenser les 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

⁴ 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.cotephilo.net).

Monzie dans les *Instructions officielles* du 2 septembre 1925⁵ 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 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 ? »⁶

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.⁷

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 illusoire ».

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 ?

⁵ Voir Bruno Poucet, "Enseignement de masse et pratique de la dissertation", *Côté Philo* numéro 9, p. 13.

⁶ Jacques Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, pp. 520-521.

⁷ *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.*

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 proposant en même temps la mise en œuvre de l'équivalent d'un concept, proposé par Sigmund Freud, concernant le travail du rêve⁸. 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 ».⁹

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

Pour les séries technologiques

⁸ 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 ».

⁹ Louis Pinto, *Les philosophes entre l'avant-garde et le lycée*, L'Harmattan, Logiques sociales, 1986, p.25.

- Dérisonner, 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 »¹⁰.

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 "pédagogue" 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

¹⁰ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1999, pp. 73 et 85.

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