

Formation continue : la dissertation

22 octobre 04, lycée Clemenceau de Nantes

(Blaise Benoit)

Cet exposé, proposé dans le cadre de la formation continue, propose une façon parmi tant d'autres d'aborder la dissertation au début de l'année scolaire. Il ne saurait tenir lieu de « modèle » dans la mesure où il s'agit tout simplement d'un itinéraire personnel dans lequel le « je » utilisé n'a d'autre prétention que de souligner le caractère limité de la démarche entreprise.

Le document proposé est en deux parties : présentation de l'articulation des leçons de début d'année / document d'accompagnement fourni aux élèves.

La dissertation, dans l'ordre de la difficulté du commencement :

Très prosaïquement, la dissertation s'éprouve d'emblée comme une question **technique** : « Comment initier les élèves à la dissertation ? Quel sujet de dissertation leur donner ? A rendre quand ? » Telles sont les difficultés pressantes que je rencontre en début d'année.

Mais en réalité, ces questions techniques semblent a priori assez insolubles : quand donner le premier sujet ? Les élèves font la connaissance d'une discipline nouvelle, et on pourrait considérer que le cours devrait être assez avancé pour que l'on puisse légitimement les appeler à disserter. Différer, pour prendre le temps de s'habituer à la philosophie, est donc une solution. Et en même temps, jusqu'à quand différer ? Prolonger l'attente peut entretenir l'inquiétude, alors que l'« on apprend à marcher en marchant ». Aucune solution n'est infaillible, toutes sont attaquables : telle serait, pédagogiquement, « l'aporie du commencement ».

A chaque début d'année, c'est en définitive le contenu du cours qui me permet d'échapper à ce type de réflexion « à vide ». « Par quoi commencer philosophiquement ? » est donc la question principale, à laquelle se subordonne et donc se relie en son temps la question « par quoi commencer en dissertation ? »

Je propose une première séance extrêmement brève, de deux heures, intitulée « qu'est-ce que la philosophie ? » Dans un premier temps, les élèves cherchent et proposent des définitions, qui sont ensuite problématisées : on fait, sans pouvoir encore vraiment dire ce qu'on fait. Après l'examen de quelques définitions, on met en évidence que c'est au terme du

parcours de l'année qu'une définition rétrospective sera réellement envisageable (là encore, l'enfant n'a pas besoin d'une *définition* de la marche pour apprendre à marcher). J'ai ensuite recours à l'étymologie, ce qui permet de réfléchir sur la sagesse ; j'identifie donc la question directrice « qu'est-ce que l'homme ? », à titre d'horizon théorique de la sagesse, et l'on tente ensuite de réfléchir à la façon dont on va rechercher ce qu'est l'homme, c'est-à-dire en écartant les notions de préjugé, d'argument d'autorité, mais également : évidence, proverbe, l'opinion en son sens péjoratif, au profit de l'étonnement défini en *MétaPhysique A 2*, et des maximes du sens commun (§ 40 de la *Critique de la faculté de juger*) (ces deux textes prestigieux sont « résumés de loin », on ne procède pas à une étude détaillée). On termine par la *sentence vaticane* n° 74 (traduction Conche) : « Dans la discussion en commun, celui qui est vaincu obtient le plus grand profit parce qu'il apprend ce qu'il ne savait pas encore », que l'on commente ensemble.

Ce début n'est pas intitulé « Introduction à la philosophie ». Et en même temps, il est le premier contact, et joue *de fait* le rôle d'une introduction. Qu'est-ce qu'une « introduction à la philosophie » ? Une présentation extérieure d'un domaine déjà constitué. Il y a alors un risque, celui de s'engluer dans une présentation « du dehors ». En termes hégéliens, une introduction dénature la chose même en tentant de la dire sur le mode inadéquat de la représentation, qui fige la négativité. Par conséquent, il conviendrait donc de produire une « introduction philosophique », et non une « introduction à la philosophie ». Une « introduction philosophique » est déjà de la philosophie en ses actes élémentaires :

poser la question « qu'est-ce que c'est ? »,
accueillir les oppositions ou tensions immanentes que fournissent les réponses,
élaborer clairement un problème qui prend la mesure de l'horizon ouvert,
l'instruire en ses articulations logiques (que l'on « déplie »).

On pourrait en déduire que « l'introduction philosophique » est comme l'application au cours du modèle de la dissertation, dans une perspective exagérément rhétorique. Or, la perspective est à inverser : c'est parce que l'essence même de la philosophie consiste en ces quatre actes élémentaires que l'introduction à l'année à venir, effectuée en classe, et l'introduction d'une dissertation sont isomorphes.

En résumé, l'introduction philosophique n'hérite pas d'un domaine, elle institue une méthode, dans un philosopher commun déjà en marche, qui ne présuppose que du bon sens et l'attention au langage, dans l'optique de l'existence (intervention d'un élève posée cette année : « monsieur, n'y a-t-il pas de bons préjugés ? Il y a des préjugés qui sont vrais »). L'introduction philosophique institue une méthode, **sans se couper du contenu** : après tout,

« la philosophie » n'est pas au programme et l'on pourrait considérer brutalement que ce cours n'a pas de raison d'être. Mais un **index** des notions rencontrées est alors proposé : la *sentence vaticane* n°74 permet de tisser un lien entre « vérité » et « politique », les maximes du sens commun devront être en mémoire lorsque l'on abordera frontalement « la raison et le réel », etc. : en ce sens, le caractère **réticulaire** du programme est déjà à l'œuvre parce que le propre de la philosophie est de tisser des liens entre concepts. En d'autres termes, c'est parce que la philosophie est la philosophie que le programme est réticulaire.

Le deuxième moment de l'année est beaucoup plus long : il s'agit d'un chapitre intitulé « Qu'est-ce que l'homme ? »

Pourquoi ? Pour approfondir le cours précédent ou plus précisément établir un lien avec lui. Toute l'année tente de répondre à la question « qu'est-ce que l'homme ? », et l'on pourrait à *bon droit* proposer un seul chapitre aux élèves (mais *de fait*, cela les perturberait évidemment). Le cours est une sorte de pelote de laine : malgré l'entrelacement complexe, et les éventuels retours en arrière, il n'y a qu'un seul fil, certes très long, mais sans coupure, sans rupture. A la fin des différents chapitres, des transitions seront proposées afin d'insister sur les articulations : le programme ne sera donc pas considéré sur le mode de la juxtaposition de chapitres. Le cours, dans les chapitres mais également à l'échelle de l'année, tente de produire une continuité ; ainsi, toutes proportions gardées, la dissertation de l'élève devra elle aussi faire montre d'une continuité spécifique. Le cours donne le ton (cf fin du programme : « Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches »).

Ce chapitre me semble aussi l'occasion de préciser ce qu'est l'urgence philosophique du professeur comme auteur de son cours. Il permet de préciser aux élèves et à soi-même le socle de son engagement philosophique (de sa perspective, de son intérêt philosophique). Certes, le titre d' « auteur » peut d'emblée nous sembler usurpé, au sens où il serait la marque d'une certaine infatuation. Mais il me semble qu'il convient de le revendiquer : pour nous rassurer sur le caractère éventuellement surdimensionné de l'ego professoral, rappelons que « auteur » ne veut pas dire « génie » ; et, plus profondément : que serait la philosophie sans le souci d'articuler liberté – d'un sujet incarné - et universalité ? C'est ce que nous demandons à nos élèves : tout comme l'élève doit être l'auteur de sa dissertation, le professeur doit être auteur de son cours. L'engagement du professeur dans son cours est l'exemple que l'élève doit retenir au moment de se lancer dans sa dissertation.

De plus, « auteur » n’empêche nullement la reconnaissance d’une dette philosophique, ou d’une influence qui nous semble indépassable, et que le développement du cours aurait pour fonction d’éclairer. Ainsi, pendant plusieurs années, l’évidence selon laquelle il fallait commencer par Socrate et la maïeutique s’est imposée à moi. Puis une évolution s’est effectuée, si bien que mon cours s’est modifié en conséquence : la pierre angulaire de mon année est à présent le texte d’Aristote extrait de la *Politique* I 2, qui précise que l’homme est un « animal politique », avant de tisser une relation subtile au *logos* (Tricot traduit *logos* par « parole » - par opposition à la voix (*phonè*) -, et par « discours »). Je consacre au moins deux heures à ce texte, que l’on examine vraiment dans le détail. On essaye de voir en quoi c’est *parce que* l’homme est un être vivant doué de *logos* qu’il est un « animal politique » (je coupe le texte après « c’est la communauté de ces sentiments qui engendre famille et cité ») ; on réfléchit ensuite à la possibilité inverse, qui conduit à la formule de Vernant, située à la dernière phrase des *origines de la pensée grecque* : « [la raison] est fille de la cité » (PUF, « Quadrige », p. 133).

Cette année, dans le droit fil de mon questionnement, mon premier sujet de dissertation est donc : « Un homme seul peut-il bien penser ? » Ainsi, ce sont les exigences **philosophiques** qui imposent tout naturellement les moyens **pédagogiques**.

Je procède pratiquement de la façon suivante : le jour de la prise de contact avec les élèves, je donne ce sujet à rendre trois semaines plus tard, et donne le planning des devoirs jusqu’à février (mon organisation : j’ai cette année des T.S (pas de T.L) : au premier trimestre, les élèves rendent trois dissertations ; au deuxième trimestre, ils rendent deux commentaires et un « bac blanc » a lieu juste avant les vacances de Pâques ; au troisième trimestre, le travail sur table sera privilégié selon les arrangements possibles avec les collègues).

Les élèves me rendent la dissertation avant que le chapitre « qu’est-ce que l’homme ? » ne soit terminé, mais le texte d’Aristote a été commenté en commun bien avant la date de restitution des copies. Je fournis également des **textes complémentaires** pouvant aider à la dissertation, que les élèves lisent par eux-mêmes. Je ne donne cependant pas le document « approche de la dissertation » et les textes tout de suite : je laisse plusieurs jours les élèves « sans rien » d’autre que le cours, en les incitant à réfléchir par eux-mêmes (en réalité à partir de la méthode que le cours exprime).

Avant d’en venir avec vous aux textes distribués en complément, puis à la méthodologie, je me permets d’insister à nouveau sur le **contenu** du cours. « Pourquoi ce

sujet de dissertation ? » revient en définitive à « Pourquoi ce texte d'Aristote ? Pour quelles raisons philosophiques ? » J'aperçois deux raisons complémentaires :

D'abord, parce que ce texte articule rigueur de la pensée et politique (« c'est la communauté de ces sentiments qui engendre famille et cité ») et sert de témoin d'un rapport entre deux grands domaines que le cours considère ensuite de façon distincte (mais pas toujours séparée). Il peut être rappelé lorsqu'un domaine semble être traité de façon exclusivement autonome dans le cours.

Ensuite, parce que ma lecture du programme érige « la raison et le réel » en « pivot » du programme, ce qui pose le problème de l'unité de la raison. Il me semble que ce texte d'Aristote évoque le *logos* en général, mais également comme aptitude à distinguer le bien du mal et le juste de l'injuste : l'unité ainsi que la diversification des fonctions du *logos* serait suggérées (plus qu'articulées explicitement dans ce texte). Or, dans mon cours de l'an passé sur « la raison et le réel », je suis arrivé trop vite à une distinction entre, pour parler rapidement, « raison théorique » et « raison pratique », qui débouchait sur une sorte de scission *de fait* au statut impensé. Comme « auteur de mon cours », je suis désormais en recherche de liens objectifs entre ces deux pôles :

Description extérieure : ordre, rigueur, méthode ;

Principes logiques : identité, non-contradiction. Tiers exclu ?

Plus ?

Mon cours intitulé « qu'est-ce que l'homme ? » est construit de la façon suivante :

En **introduction**, je pose la question « qu'est-ce que c'est ? », ce qui ouvre sur la distinction entre l'homme comme *fait*, objet des sciences humaines, et l'homme comme *problème*, que seule la philosophie aborde : Nietzsche écrit en effet au § 62 de *Par-delà bien et mal* : « l'homme est l'*animal qui n'est pas encore fixé de manière stable* » (Paris, GF n°1057, 2000, traduction Patrick Wotling, p. 114).

Le développement propose l'enchaînement suivant :

L'homme :

une essence : la question de la nature humaine.

un devenir : l'essence impossible, au vu du relativisme culturel.

une exigence : se hisser à la notion de sujet, pour promouvoir la raison.

La **première partie** tente de définir l'homme à partir de la nature humaine, en cheminant à partir de cinq textes :

le mythe de Prométhée dans le *Protagoras* ;

Aristote, *Politique* I 2 ;

la critique hobienne de l'homme selon Aristote dans *Le citoyen*, 1, 1, 2 ;

la critique de l'homme selon Hobbes par Rousseau (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, première partie, p. 196-198, GF) ;

le passage de la « nature humaine » à la « condition humaine » (Sartre : *L'existentialisme est un humanisme*, folio, p. 59-62) ;

(triple objectif : bien sûr, tenter de répondre au problème posé, mais aussi lire des textes philosophiques, et donc anticiper sur le commentaire abordé au deuxième trimestre ; enfin : poser des jalons pour saisir le problème de l'unité de la raison, la raison étant tiraillée dans cet échantillon de textes entre *logos* (Aristote) et *ratio* (Hobbes))

La **deuxième partie** propose une critique de la notion même de nature humaine, à partir de l'induction trop rapide et donc illégitime, du nominalisme, et de l'historicisme (pas d'étude de textes), et tente alors de penser une articulation entre nature et culture ;

Mais la **troisième partie** propose une définition programmatique de l'homme comme **sujet**, en distinguant tout d'abord sujet psychologique, sujet logique, sujet moral, avant d'insister sur l'exigence de tension vers l'universel. Afin que la raison puisse s'instituer, l'homme aurait toujours à devenir sujet.

Le cours est-il donc « conçu comme une dissertation » ? Il me semble préférable de dire : puisqu'il s'agit d'un cours de philosophie, le cours s'efforce d'articuler différentes étapes, c'est-à-dire de produire un « ordre des raisons » que l'on retrouve bien sûr également dans la dissertation.

En ce qui concerne les **textes distribués** et en **lecture libre** (il me semble que les élèves doivent être en recherche active ; je réponds néanmoins à d'éventuelles questions en classe entière), l'échantillon proposé est gradué :

Textes de Tournier sur Robinson,

Textes de Jean Itard sur Victor de l'Aveyron,

Textes de Schopenhauer sur la valeur de la misanthropie (*Aphorismes sur la sagesse dans la vie*),

Textes de Pascal sur le divertissement,

Kant, début de : *Qu'est-ce que les lumières* ?,

Kant, fin de : *Que signifie : s'orienter dans la pensée* ?

(les textes invitent donc à faire apparaître différents sens pour « seul » et « bien penser »)

En ce qui concerne la **méthodologie** elle-même :

Elle est abordée en classe pendant deux heures. Les élèves doivent travailler un document de 11 pages au préalable : ils doivent répondre à 15 questions posées dans ce document. La méthodologie sous forme de « fiche technique » n'est donc qu'un élément parmi d'autres du dispositif, et certainement pas le plus important.

Car, en un sens, le document n'apporte rien. L'élève s'attend que le document réponde à la question « comment commencer ? » alors que, en réalité, la réponse fournie est : « continuez, car vous avez déjà commencé ». Il n'y a rien d'**autre** à faire que ce que l'on fait **déjà**, depuis la première heure de cours. La méthodologie ne **crée** donc rien, elle fait **retour**. Au plus, elle propose un nouvel éclairage, un peu décalé voire, si j'ose dire, tristement formel.

Dès lors, ce que l'on a appelé « l'aporie **pédagogique** du commencement » ne peut s'estomper qu'à partir de la saisie **philosophique** du commencement. Précisément, en termes hégéliens, « la fin est au début » : dans la *Phénoménologie de l'esprit*, la certitude sensible n'aperçoit pas ce que l'instance du « pour nous » identifie clairement. « Pour nous », la fin est au début, même si au début de sa série d'expériences, la conscience ne le conçoit pas encore. L'immédiat est toujours déjà médiatisé. Un peu à la manière de « la lettre volée » d'Edgar Poe, tout est déjà là, mais tout est déjà là *pour qui sait voir* (paradoxalement, c'est parce que la lettre volée est « en plein sous les yeux de tous les visiteurs » (*Histoires extraordinaires*, Paris, Librairie Générale Française, 1972, p. 61) qu'elle est apparemment introuvable) de telle sorte que notre tâche ne consiste pas dans un apport nouveau, mais dans l'*accompagnement* de l'élève : l'aider à voir ce qu'il a toujours eu sous les yeux, sans réaliser que cela était sous ses yeux, alors qu'il a contribué à le produire.

Le document d'accompagnement (à partir de la page 9) est donné aux élèves ; on répond aux questions qu'il contient et on le commente quelques jours après diffusion. Pour toutes les raisons précédemment invoquées, il est paradoxalement intitulé « **Retour** sur la dissertation philosophique ».

Le **corrigé** : il est photocopié et distribué un ou deux jours avant la restitution des copies, afin qu'ils puissent y réfléchir sereinement, sans être encore englués dans l'inquiétude de la note obtenue : il se compose d'une feuille recto-verso :

Première page : quelques remarques générales sur la forme, mais j'insiste principalement sur le contenu (ex : solution souvent proposée dans les copies : « pour bien

penser, il ne faudrait pas être seul à la manière de Victor de l’Aveyron, ni vivre exclusivement en société, mais trouver un juste milieu et s’isoler de temps en temps » ; remarque de ma part : attention à la notion de « juste milieu » réduite au compromis à rechercher par principe : la recherche *systématique* du compromis est-elle légitime ? Ne débouche-t-elle pas parfois sur la compromission ? Et si « il faut » chercher l’alternance, alors comment la *régler* rationnellement ? etc.)

Deuxième page : un plan détaillé, qui insiste sur la conceptualisation, et qui n’utilise que ce qui a été vu en cours, ou les textes distribués en complément.

On consacre une ou deux heures à la correction en classe, selon les questions posées.

En résumé : la méthodologie de la dissertation n’est paradoxalement ni pour l’élève ni pour le professeur le moment le plus important pour acquérir ou présenter « l’art dissertatif ». Tout au long de l’année, le cours donne l’exemple de la voie à suivre.

RETOUR SUR LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

Parfois, notamment au début de l'année, la dissertation fait peur. On a alors tendance à privilégier le commentaire de texte, à l'écrit, car les énoncés des dissertations, brefs et généraux, déroutent facilement les candidats (dans les premiers temps tout au moins). Cependant, contrairement à une idée reçue, on n'a pas « toujours quelque chose à dire à propos d'un texte », car le thème, le style, ou le contenu même de l'extrait d'une œuvre philosophique peuvent paraître difficiles également.

Alors : copie blanche ?... Non, non, non : **et** le commentaire (qui sera approché ultérieurement) **et** la dissertation sont réalisables. Dédramatisons la dissertation : elle ne consiste en aucun cas dans la restitution passive de connaissances terriblement complexes. Avec elle, on pourra trouver le plaisir de prendre le temps de réfléchir, de prendre sa propre pensée au sérieux, de se sentir digne de questions *universelles* auxquelles on répondra *personnellement*, avec la plus grande rigueur, en visant toujours la *vérité*. Ce droit à l'expression implique en effet des contraintes : votre pensée doit vouloir convaincre tout lecteur, et s'en donner les moyens. Pour réellement fonder votre thèse, une progression logique (qui évitera donc les répétitions...) fondée sur une conceptualisation rigoureuse est exigée. Ce vocabulaire va s'éclaircir au fur et à mesure.

15 exercices ou questions accompagnent ce document. Il est impératif de prendre le temps de bien répondre, afin de saisir ce qu'est une dissertation philosophique

Objectif de ce document :

Retracer le mouvement qui va de la première lecture du sujet à la rédaction de la dissertation elle-même. Il ne s'agit donc pas d'emblée d'une liste d'exigences formelles, mais d'entrer pas à pas dans l'intitulé de départ, de se l'approprier, avant d'identifier un projet (« telle réponse s'impose ») et d'imaginer un dispositif ou une stratégie argumentative qui puisse donner une véritable stabilité logique à ce projet, qui deviendra donc une **thèse** fondée, en plusieurs étapes (« telle réponse s'impose, pour telles raisons convaincantes »).

Ainsi, différentes phases se succèdent et se complètent :

I) Comprendre le sujet

On a parfois tellement envie d'avoir compris, que l'on ne prend pas le temps de réfléchir : une piste personnelle se présente, ou un souvenir de cours, et l'on se focalise sur cette solution providentielle, tout heureux d'échapper à la copie blanche. Mais l'on n'a pas pris l'exacte mesure du sujet, par peur du vide. Ou alors : tel sujet nous semble complètement étranger, si bien qu'on lit vite le sujet suivant, le premier étant déjà exclu du choix. Or, avec un peu de persévérance et de méthode, le « déclic » était envisageable. Alors comment faire ?

Il n'y a pas de méthode idéale et le hors-sujet, total ou partiel, existe hélas dans certaines copies de baccalauréat. Néanmoins, il serait trop facile d'être fataliste : être sans voix face à un intitulé témoigne de l'incompréhension de son **enjeu**, mais ce dernier peut se reconstruire à l'aide d'une réflexion patiente.

Qu'est-ce que l' « enjeu » ? Si je joue cent francs au casino, ce qui est « en jeu », c'est l'annulation pure et simple de cette somme si je perds et la multiplication de cette même somme si je gagne. Autrement dit, l'enjeu désigne les possibilités qu'offre objectivement une

situation, ainsi que l'impact qui s'en dégage. Bien comprendre une situation, c'est bien comprendre son enjeu, c'est-à-dire ses répercussions éventuelles. Bien comprendre un sujet, c'est donc bien comprendre son enjeu, c'est-à-dire pourquoi la question se pose et en quoi elle est déterminante pour l'homme. Cela n'est qu'à cette condition qu'elle peut devenir passionnante. « En quoi cette question est-elle décisive, même si d'emblée, elle me déroute ? », « Qu'est-ce qui se joue de fondamental dans cette question, même si elle semble incroyablement étrangère à mes préoccupations familiaires ? » : telles sont les interrogations qui doivent vous guider lors de la prise de contact avec le sujet.

A cet égard, deux types d'approche du libellé initial sont au moins identifiables :

1) Première voie possible : de l'analyse à la reconstruction du sens global du sujet

Remarque initiale : analyser, c'est mettre au jour les éléments de base d'un objet. Autrement dit, l'analyse est une décomposition (mouvement qui va du complexe au simple). Il s'agit donc tout d'abord de fragmenter les difficultés de l'énoncé, avant de reconstruire le sens unitaire de la question posée.

Exemple de sujet : « Qu'est-ce qu'être inhumain ? » : analysons, c'est-à-dire « fragmentons » :

- a) « Qu'est-ce qu'être » exige de notre part une *définition argumentée*. Le sujet tente d'*identifier* un phénomène.
- b) « inhumain » pourrait avoir a priori deux significations :
 - . ce qui n'est pas humain (l'artificiel - la chaise, l'hélicoptère... - ou le produit de la nature, l'homme mis à part évidemment - la girafe, le hamster... -) ;
 - . le comportement brutal, barbare, c'est-à-dire une conduite perverse, qui par principe s'écarte de l'exigence d'humanité. De ce point de vue, seul un homme peut être inhumain.

Ce n'est que si j'aperçois ce deuxième niveau de signification que j'aperçois l'**enjeu** et que je peux comprendre le sens unitaire du sujet. La question posée est déterminante pour la nature de l'homme, elle permet de s'interroger en profondeur sur l'identité de celui-ci. L'humanité est à la fois un fait, une réalité initiale (on est homme car on naît homme, qu'on le veuille ou non) et une exigence, une valeur, un but à atteindre, un modèle que l'on doit concrétiser en un combat permanent contre des penchants qui nous conduiraient à l'inhumanité. « Qu'est-ce qu'être inhumain ? » a pour enjeu la délimitation la plus objective possible de la frontière entre humanité et inhumanité de l'homme. Cette question est déterminante car elle nous invite à voir en l'homme une créature toujours susceptible d'instabilité. Individuellement, chacun ne peut être que concerné par cet axe de réflexion.

Précisément, déterminer l'enjeu n'est pas une fin en soi, c'est-à-dire un but à part entière. Bien identifier l'**enjeu**, c'est métamorphoser la **question** initiale en un **problème**. Quelle est la différence entre ces deux termes ?

Une **question** peut déboucher sur *une* réponse, sans débat possible (question : « Quelle heure est-il ? » ; réponse : « vingt heures »), tandis qu'un **problème** ouvre sur des réponses opposées **et** fondées, d'où l'exigence de construction d'un **débat argumenté** (exemple : « Dieu existe-t-il ? » implique un **dialogue** authentique entre partisans de thèses opposées, et non une simple réponse par « oui » ou « non »).

Ainsi, je prends la mesure de « Qu'est-ce qu'être inhumain ? » lorsque je pose le problème de l'existence d'une frontière objective entre humanité et inhumanité, en souhaitant réellement fonder une thèse, c'est-à-dire fournir une réponse argumentée. Dire que « tout est relatif » est indigne : d'après ses propres critères, le nazisme n'est pas inhumain. Mais précisément, il importe de trouver des critères universels, car soutenir que « chacun a sa vérité », c'est insulter la mémoire de bon nombre de déportés.

Une copie satisfaisante peut par exemple essayer de montrer qu'êtret inhumain, c'est tout d'abord renier sa conscience morale en faisant d'autrui un simple instrument, un objet disponible et utilisable pour mon bon plaisir (exemple du sadisme) avant, peut-être, de s'interroger sur l'inhumanité moins visible, plus banale, de tout un chacun au quotidien. Les petites lâchetés apparemment insignifiantes qui s'additionnent peuvent déboucher sur des désastres humanitaires. Savoir dire « non » dans certaines circonstances, refuser la complaisance vis-à-vis de soi constituent des devoirs indispensables en vue de la préservation de notre intégrité individuelle et du bien commun. Mais comment lutter efficacement contre l'inhumanité inconsciente (qui ne doit pas être une excuse trop facile) ?

Question 1 : cette première voie, fragmenter puis reconstruire le sens global du sujet, présente un risque réel : lequel ?

2) deuxième voie possible : identifier d'emblée le sens global au moyen de reformulations

Parfois, c'est en reformulant un sujet que l'on comprend ses difficultés, son sens et sa portée (au terme d'une comparaison entre l'intitulé initial et sa reformulation : le sens du sujet apparaît souvent, par contraste).

Questions 2, 3, 4 : Reformulez les sujets suivants (afin de bien faire apparaître « ce qui se joue » en eux) :

- a) N'y a-t-il de violence que physique ?
- b) Faut-il être pacifiste ?
- c) Sachant ce qu'est le bien, peut-on faire le mal ?

Question 5 : cette deuxième voie comporte elle aussi un gros risque (de telle sorte qu'il n'est pas rare que les élèves « panachent » les deux voies proposées) : lequel ?

II) Produire sa thèse, à l'aide d'une progression logique

Trop souvent, à l'issue du devoir en temps limité, on entend ce type de conversation :

- Tu as bien réussi ?
- Oui, j'ai parlé de...

Le professeur a alors envie d'intervenir dans le registre suivant : « vous avez *parlé de* ceci ou cela. Soit. Mais dans quel but ? Que vouliez-vous *montrer* ? Quelle *thèse personnelle* avez-vous voulu servir ? »

Il n'y a donc pas de dissertation sans **objectif**. Il faut vouloir **répondre** au sujet, produire une **thèse personnelle**, c'est-à-dire accepter de prendre des risques. Mais ces risques doivent être calculés, au sens où votre réponse doit être *rigoureuse*. Un raisonnement qui contient des erreurs de logique, ou des passages « flottants » (dans lesquels, manifestement, le candidat ne sait pas trop « où il va ») ne peuvent être admis. La construction d'ensemble (le plan général) **et** la cohérence de chacun des paragraphes qui composent une partie donnée sont donc primordiaux.

En résumé : personne n'a la vérité absolue, mais cela n'empêche pas de faire des choix qui ne seront pas arbitraires si l'on argumente avec rigueur en faveur de la thèse qui semble *s'imposer par sa vérité*. Il faut **trancher** (ce qui ne veut donc pas dire : se déterminer **au hasard**), et non « noyer le poisson » ! Il convient donc :

. de respecter sa propre pensée, c'est-à-dire de se demander réellement ce que l'on pense *vrai* à propos de tel sujet de dissertation, surtout sans essayer de produire un devoir totalement neutre, dans lequel on essayerait de deviner la pensée du correcteur ;

. de respecter celle des autres, en essayant de *convaincre*. Une dissertation s'adresse à un lecteur, ne l'oubliez pas, et vous vous devez de justifier méticuleusement vos prises de position.

Mais alors, **comment convaincre ?**

Prenons l'exemple du sujet : « La vie a-t-elle un sens ? », et comparons deux paragraphes distincts :

Premier paragraphe : « On peut dire que la vie est précieuse. Elle est ce qui nous réjouit le plus. Quand on est mort, on ne profite plus de rien. Il faut que la vie ait un sens, sinon on n'avance plus. Sans signification, tout s'écroule. L'enfant qui perd un proche est triste. Donc la vie a un sens. »

Questions 6, 7, 8 :

- 6) Que pensez-vous de ce paragraphe ?
- 7) Quelles critiques peut-on lui adresser en ce qui concerne le fond et la forme ?
- 8) Quelles caractéristiques doit alors présenter le paragraphe argumentatif satisfaisant ?

Deuxième paragraphe : « La vie, comme ensemble des fonctions biologiques qui résistent à la mort, a un sens, c'est-à-dire une orientation chronologique : elle est un élan vers la mort. En effet, la durée de la vie est limitée : tout vivant est soumis à ce que les scientifiques appellent le principe d' « entropie », qui signifie qu'un système complexe tend vers une désorganisation maximale, à mesure que sa durée s'accroît. Ce désordre débouche sur la réduction au néant. En ce sens, il ne faut pas confondre « vivre » et « perdurer ». « Vivre » implique un horizon temporel nécessairement fini tandis que « perdurer » désigne une durée illimitée. Par là même, puisqu'elle se dirige structurellement vers une étape ultime qui l'abolit, la vie a bien un sens, une orientation inéluctable. »

Questions 9, 10, 11 :

- 9) Ce paragraphe est-il d'une qualité supérieure au précédent ?
- 10) Si vous répondez affirmativement : pourquoi ? Dans ce paragraphe, quel est le **moteur** de la progression logique ?
- 11) Essayez d'en déduire une distinction entre **argumentation** et **conceptualisation**.

BILAN : Après avoir compris le sujet, c'est-à-dire identifié son **enjeu** et clarifié le **problème** qu'il pose, il est nécessaire de répondre en fondant une **thèse** qui, en notre âme et conscience, nous semble correspondre à la **vérité**. La production de cette thèse implique l'articulation de plusieurs étapes, autrement dit : la mise en œuvre d'une **argumentation** incluant des **conceptualisations** fructueuses.

Quelles consignes sont alors à respecter ?

III) Mise en œuvre de consignes permettant de produire sa thèse

1) l'introduction

Trois exigences sont ici formulées :

- a) définir la ou les notions principales du sujet ;
- b) arriver au sujet en insistant sur l'enjeu (bien formuler le sujet lui-même) ;

- c) terminer l'introduction par la reformulation du sujet sous forme interrogative (mise en évidence de la problématique qui permet au lecteur de comprendre à partir de quelle grille de lecture vous considérez le sujet initial).

Justification de ces consignes :

. Pourquoi commencer par définir ? Pour éviter le début stéréotypé (« De tout temps », « De nos jours » : à éliminer systématiquement !). Entrer dans le vif du sujet n'a rien de répréhensible, au contraire, mais attention : *juxtaposer* des définitions, c'est-à-dire les recopier à la suite les unes des autres, sans aucun lien logique et sans aucun rapport avec l'enjeu est *inadmissible*. L'introduction n'est pas un « fourre tout » commode, mais l'expression d'un *raisonnement*. Autre remarque : attention de ne pas tout dire dès le début, dans une définition de cinq lignes. Partez d'une délimitation du sens de tel ou tel concept, mais ne rédigez pas déjà la première partie dans l'introduction. Il faut avoir des choses à dire dans la suite du devoir...

. Deuxième consigne : il faut insister sur l'enjeu, sans forcément le dire de façon lourde (ex : « si bien que l'enjeu du sujet est : ... »). De plus, vous forcer à écrire le sujet tel quel dans l'introduction, au terme d'un raisonnement qui insiste sur l'enjeu, limite le risque de « hors sujet ».

. Troisième consigne : la question finale précise votre problématique, elle est donc fort utile au lecteur. Ne dévoilez pas votre plan, sinon votre réflexion paraîtra terminée avant même d'avoir réellement commencé. Il faut préserver le « suspense » ! En revanche, au début de chaque partie, précisez très clairement l'objectif poursuivi dans la partie en question.

. Dernière remarque : N'allez pas à la ligne au sein même de l'introduction. Elle doit constituer un seul bloc.

Un exemple est fourni plus loin pour le sujet « L'exercice de la démocratie contribue-t-il au développement de la démocratie ? ». **Exercice (= question 12)** : repérez les différentes phases de cette introduction, page 7 de ce document. Regardez également comment se construit la première partie (seul le début de cette première partie est rédigé, p. 7-8).

2) le plan

A éviter absolument :

- . I) Thèse (oui) ; II) Antithèse (non) ; III) Synthèse (au sens affaibli de : « P't'êt' ben qu'oui, p't'êt' ben qu'non, je noie le poisson »...) ;
- . I) réponse personnelle ; II) exemples ;
- . I) définition des notions ; II) mise en relation des notions ;
- . I) définition de la notion a) ; II) définition de la notion b) ; III) mise en relation des deux notions (ex : La liberté, est-ce l'absence de contrainte ? I) la liberté ; II) la contrainte ; III) réponse personnelle) ;
- . Le plan thématique (ex : Toute vérité est-elle bonne à dire ? I) dans le domaine scientifique ; II) dans le domaine moral et politique).

Question 13 : pourquoi chacun de ces plans est-il inadmissible ?

Plans possibles :

- . I) Thèse ; II) Antithèse ; III) Prise de position argumentée (décision éclairée) ;
- . I) Thèse ; II) Antithète ; III) conditions à partir desquelles l'aporie pourra être dépassée ;
- . I) Thèse ; II) Antithète ; III) Dépassement du problème (le plus souvent lié à la critique des présupposés du sujet). **Question 14 :** quel est le présupposé – c'est-à-dire : ce qui est « supposé au préalable », « considéré d'emblée comme allant de soi », « tenu pour

évident » - du sujet : « L'activité de l'artiste relève-t-elle du travail ou du jeu ? » et comment pourraient-on donc dépasser le problème posé ?) ;

Remarque 1 : la progression impose d'aller du plus évident au plus paradoxal. Le meilleur plan est celui qui naît de la réflexion sur le sujet, sans vouloir d'emblée plaquer sur lui telle ou telle structure. On remarquera simplement que la dissertation est un **dialogue**, un débat entre une thèse adverse et une thèse personnelle. Dans cette optique, il paraît logique de débuter par la thèse adverse, puis de la saper progressivement au moyen d'arguments solides pour ouvrir la voie de la thèse personnelle.

Remarque 2 : Quel que soit le plan adopté, insistez sur les **transitions** d'une partie à l'autre.

Remarque 3 : Il faut éviter absolument la **juxtaposition** d'arguments. Un schéma argumentatif - c'est-à-dire un plan qui **articule** les arguments - est impératif.

Question 15 : quelle est la différence entre la **juxtaposition** et l'**articulation** ?

3) la conclusion

Il vous est demandé de répondre au sujet très clairement (en reprenant notamment les termes de la problématique formulée à la fin de l'introduction) et de récapituler souplement les grandes lignes du développement.

Faut-il « ouvrir », à l'aide d'une question finale ? Oui, si vous avez une idée réellement précise et pertinente, sinon abstenez-vous.

IV) Quelles sont les attentes du lecteur ?

Questions que se pose le correcteur :

Le sujet est-il compris (l'**introduction** le montre-t-elle ?) ? Est-il traité ?

Si oui :

L'élève a-t-il un projet ? (Une copie sans thème n'est pas une dissertation)

Les moyens employés sont-ils appropriés ? En d'autres termes :

Le **plan** évite-t-il les répétitions ? Est-il vraiment progressif et cohérent ?

La **argumentation** est-elle rigoureuse, approximative, faible par moments, voire illogique ? En bref : les arguments sont-ils juxtaposés ou articulés logiquement ?

La **conceptualisation** est-elle précise, approximative, inexacte, inexistante ?

La copie contient-elle des distinctions conceptuelles (ex : la distinction « vivre » / « perdurer », dans le cadre du sujet : « La vie a-t-elle un sens ? ») qui aident vraiment à répondre à la question initiale ?

La **conclusion** répond-elle fermement au problème posé ?

Vous aurez sur vos copies, notamment pour la première dissertation de l'année, une appréciation pour chacun de ces cinq aspects. Mais il n'y a évidemment pas de barème séparé.

Le plaisir de penser et la rigueur intellectuelle,
fort heureusement, ne sont pas incompatibles.

Ils sont même indissociables, car divaguer est sans valeur.

Alors... **A VOUS DE JOUER !**

La dissertation :
Rédaction d'une introduction et du début d'une première partie pour le sujet :
« l'exercice de la démocratie contribue-t-il au développement de la démocratie » ?

Définie à partir de son étymologie, la démocratie se présente comme le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple et est usuellement considérée comme le meilleur des régimes, en comparaison avec l'expérience désastreuse du totalitarisme par exemple. Comment garantir, renforcer et développer ce type d'organisation politique salutaire ? *A priori*, par la même logique qui fait qu'un sportif qui pratique très régulièrement sa discipline a toutes les chances de progresser, on pourrait penser que l'exercice de la démocratie contribue à son développement. Mais est-ce vraiment le cas ? La mise en œuvre d'un bon principe peut paradoxalement sécréter des effets pervers imprévus : la réalité peut résister à nos bonnes intentions et nous conduire dans une voie que nous souhaitons pourtant fermement refuser. Dans cette optique, l'exercice de la démocratie contribue-t-il uniformément au développement de celle-ci ou, si jamais des effets pervers se présentent, quelle(s) solution(s) peut-on et doit-on concrétiser pour favoriser l'émergence d'une réelle démocratie, stable et durable ?

Dans un premier temps, il semble flagrant que l'exercice de la démocratie ne peut que contribuer à son développement.

La raison, c'est-à-dire la faculté de juger présente en chaque homme, par laquelle il peut distinguer le bien du mal et le vrai du faux, semble en effet nous inviter à affirmer avec force que l'exercice stimule le développement, quelle que soit la chose dont on parle. Comment procède la raison pour nous en

convaincre ? Elle se fie conjointement à la logique - au sens large de : discipline qui précise les normes d'après lesquelles un énoncé peut être tenu pour rigoureux et cohérent - et à l'expérience – en tant que savoir issu de la répétition et de la généralisation de situations concrètes comparables – pour nous faire affirmer qu'*a priori* et *a posteriori*, la pratique est un vif stimulant. Ainsi a-t-on besoin d'exercer fréquemment notre mémoire aux variations des verbes irréguliers d'une langue que l'on apprend, sous peine de stagner, voire de régresser. Cette idée relève de l'évidence ; en d'autres termes, elle semble s'imposer à tous par sa force immédiate de conviction et concerner tous les domaines. Elle peut prétendre au statut de règle générale, si bien que ce qui vaut pour les verbes irréguliers vaut pour la démocratie.

En effet, avec ce type de régime politique, les hommes s'organisent entre eux, dans l'optique d'une imprescriptible égalité de principe entre les citoyens. Certes, il peut d'emblée paraître difficile de s'impliquer dans la vie collective car on peut, par exemple, se sentir inapte à formuler des jugements sur les grandes orientations que l'économie d'un pays doit suivre. Pour autant, en s'informant, en débattant avec autrui, des convictions rationnelles naissent en nous et aspirent à la concrétisation. Le débat démocratique est donc un espace de liberté qui, dans le cadre d'une pratique régulière, nous attache toujours davantage à la construction de la démocratie, autrement dit à la recherche d'une liberté collective permettant l'épanouissement de la liberté individuelle. Mais, que signifie « liberté » ? Par ce terme, il faut entendre... (§ non terminé)

FICHE d'AUTO-EVALUATION

(DISSERTATION)

Cette fiche a pour vocation de vous aider à **faire le point**, à deux moments précis :

- 1)** après la construction du plan ;
- 2)** après avoir rédigé au brouillon, si vous en faites un.

Cette fiche consiste en **sept exigences**, soutenues par des **questions** que tout candidat doit se poser afin de considérer clairement le sujet proposé, et de le traiter avec rigueur. Il s'agit donc d'un document d'**accompagnement**.

EXIGENCE PRELIMINAIRE : S'ASSURER QUE L'ON A BIEN UN OBJECTIF.

Il faudrait pouvoir écrire au brouillon : « je souhaite montrer que... »

Sans objectif, la rédaction ne peut que « naviguer au hasard ».

EXIGENCE n°1 : EVITER LE HORS-SUJET :

Etes-vous certain que tout, dans votre devoir, se rapporte au sujet ? Avez-vous prêté attention à la globalité du sens de l'énoncé ? Avez-vous considéré également le détail de la question posée ?

(attention à la lecture qui « ricoche » sur l'énoncé, qui « plaque » un cours bien mémorisé sur lui, au risque d'oublier la spécificité de la question posée : il ne faut pas se servir du sujet comme d'un prétexte à récitation)

EXIGENCE n°2 : POSER LE SUJET DANS L'INTRODUCTION :

Rappelez-vous le sujet lui-même ?

Posez-vous un problème qui servira de fil conducteur à votre investigation ?

Arrivez-vous à éviter de donner déjà la réponse ?

Suggérez-vous le plan ?

EXIGENCE n°3 : SOIGNER LA RIGUEUR DU PLAN :

Avez-vous une thèse personnelle, patiemment construite en plusieurs étapes ?

Avez-vous vérifié que, pour produire cette thèse, les parties se succèdent avec un ordre véritablement logique ? Autrement dit : vous êtes-vous assuré que l'ordre de vos parties n'est pas interchangeable ?

Avez-vous conçu des transitions d'une partie à l'autre ?

Dans le cas d'un sujet du type « X est-il Y ? » : arrivez-vous à éviter le « plan thématique ? », c'est-à-dire :

Faites-vous une première partie sur X sans vous soucier de Y, puis une partie sur Y, sans vous soucier de X ? → à reprendre ;

faites-vous une première partie sur X sans vous soucier de Y, puis une partie sur Y, sans vous soucier de X, avant qu'une troisième partie ne construise une relation entre X et Y ? → à reprendre, car chaque partie doit traiter des deux notions.

EXIGENCE n° 4 : SOIGNER LA CONCEPTUALISATION.

Vous proposez dès l'introduction une définition de la notion principale du sujet, sans jamais la modifier par la suite ? → à reprendre : c'est l'évolution des définitions qui est le moteur du raisonnement.

Certes, on ne peut pas tout définir, mais prenez-vous soin de définir non seulement les concepts principaux, mais également les concepts qui n'apparaissent pas explicitement dans le sujet, mais que vous mobilisez pour les besoins de votre progression logique ?

(ex : « Une interprétation peut-elle être rigoureuse ? » → il est impératif de définir « interprétation », mais si vous évoquez la « superstition » comme interprétation dénuée de rigueur, il importe de définir « superstition », même si le terme n'apparaît pas dans l'intitulé initial)

Pour synthétiser : prenez-vous soin de construire patiemment la définition du concept qui sert de pivot à votre raisonnement ?

EXIGENCE n°5 : SOIGNER L'ARGUMENTATION :

Avez-vous bien distingué arguments et exemples ? (un exemple n'a pas valeur de preuve : il illustre sans fournir de raison. Il peut donc éclaircir le raisonnement, ou le stimuler, mais pas le garantir ou le légitimer totalement).

Même remarque pour les citations : on peut produire un devoir convaincant qui ne contiendrait aucune citation ; si l'on décide de citer un auteur, la citation doit être introduite et commentée.

(« géographiquement », un exemple ou une citation se trouvent au milieu d'un paragraphe)

Chaque partie est-elle servie par plusieurs arguments ?

Avez-vous conçu un ordre logique entre ces divers arguments ?

En cas de construction d'une antithèse, démanez-vous bien chacun des arguments de la thèse initiale ?

Dans la rédaction elle-même, distinguez-vous bien hypothèse et certitude ? Evitez-vous avec soin l'induction trop rapide ?

EXIGENCE n°6 : / CONCLUSION :

Votre conclusion récapitule-t-elle bien les grandes lignes du développement ?

Répond-elle clairement à la problématique posée à la fin de votre introduction, de telle sorte qu'elle répond bien à la question initiale ?

Ne vous forcez pas à ouvrir vers des horizons nouveaux, à la fin (cela peut être artificiel).

EXIGENCE n°7, au terme de la rédaction « au propre » : RELIRE TRES ATTENTIVEMENT.

Il convient de relire deux fois au minimum :

une fois, au moins, en surveillant le sens (s'assurer que l'on n'a pas oublié de mot, ce qui rendrait telle phrase incompréhensible) ;

une fois, au moins, en prêtant attention à la lisibilité des mots, à l'orthographe, et à la syntaxe.

(Fiche inspirée de : Gérard Durozoi, Jean Salem : *La philosophie au lycée*, Paris, Nathan, 1985, p. 217-221)

PRINCIPALES REGLES et CONVENTIONS GRAPHIQUES.

Rédigez correctement :

Ecrivez lisiblement.

Ponctuez correctement votre devoir.

N'écrivez jamais en style télégraphique, n'écrivez jamais un mot en abrégé.

Noms propres, titres et citations :

N'écrivez pas le nom des auteurs que vous citez en majuscules ; ne les soulignez pas non plus. Par exemple, on écrira simplement : Descartes.

Soulignez les noms des œuvres que vous citez, ne les encadrez pas de guillemets. Exemple : Platon écrit, dans Les lois, que... (ceci correspond aux italiques de l'imprimerie)

Il faut placer les phrases citées entre guillemets, sans les souligner.

Soulignez les mots étrangers :

Une expression peut être difficile à traduire et mériter ainsi de subsister telle quelle. Ainsi, Logos désigne à la fois le langage et la raison, dans un rapport indissociable. On peut donc choisir de conserver le terme grec, mais en expliquant pourquoi on effectue ce choix. Le mot en question doit alors être souligné.

Présentation de la copie :

Passez une ligne entre chaque partie.

Distinguez plusieurs paragraphes au sein d'une même partie, sans passer de ligne, mais en débutant votre paragraphe à deux ou trois carreaux de la marge.