

CAHIERS D'ACQUISITION ET DE PATHOLOGIE DU LANGAGE

CALaP

**Écritures réflexives
dans des textes
de
« nouveaux lycéens »**

U.M.R. 8606

*Département de Linguistique Générale et Appliquée
Université RENÉ DESCARTES*

Fascicule n° 19, Année 1999

ISSN 1166-4789

SOMMAIRE N° 19

Elisabeth BAUTIER et Frédéric FRANÇOIS <i>INTRODUCTION</i>	7-24
Corinne CICHELLA <i>Une lecture des variations compositionnelles et posturales dans trois essais de BEP</i>	25-54
Nassira HEDJERASSI <i>Une approche nouvelle pour lire les écrits d'élèves en philosophie : diversifier les points de vue pour saisir la complexité à l'œuvre dans le travail du texte</i>	55-73
Pascal CHAMPAIN <i>"Peut-on se passer de religion ?" entre la réponse et la parole "fin-en-soi", le problème du genre.</i>	75-106
Mireille FROMENT <i>Temporalités discursives, notions et chronotopes dans l'énonciation argumentative</i>	107-130
Isabelle VESPERINI <i>Un genre scolaire en question ou comment se donner un genre</i>	131-154
Elisabeth BAUTIER et Frédéric FRANÇOIS <i>CONCLUSION</i>	155-166
<i>RÉSUMÉS</i>	167-168

PRÉSENTATION

QUELLES LECTURES PROPOSONS-NOUS DE CES TEXTES ?

I. Autour du titre.

En fait la plupart des textes ici étudiés ont été produits en terminale et sont institutionnellement des "dissertations de philosophie". Si cette expression n'apparaît pas dans le titre, c'est d'abord parce que l'une d'entre nous travaille sur les textes d'élèves de B. E. P. Mais surtout parce que c'est en général la diversité des "mouvements réflexifs écrits" et leur relation avec la demande scolaire, en particulier de "dissertation" qui est l'objet de l'analyse et du questionnement. Bien sûr, il n'est pas question ici d'exhaustivité. Reste que de tels mouvements apparaissent assurément avant la classe de terminale et ne sont pas spécifiques de la "dissertation de philosophie". Cependant, c'est dans cette dernière forme scolaire que s'exacerbe le problème de la relation entre le renvoi à une tradition explicite de pensée réflexive (la "philosophie savante") et une réflexion plus spontanée. Comme l'illustrent les prises de position divergentes sur ce que peuvent produire les "cafés philosophiques".

Il s'agit de "textes d'élèves", textes qui ont une finalité scolaire symbolisée par la note. Mais en même temps, on ne peut considérer qu'il s'agit seulement pour les auteurs de "réussir". On propose de se demander aussi en quoi ils font quelque chose qu'on peut appeler "penser". Mais certes, "penser" tout seul est un terme trop vague. C'est pourquoi on parlera plutôt d'"écriture réflexive". Assurément, le moment de l'écriture n'est pas le seul à pouvoir être qualifié de "réflexif", il y a aussi celui de la discussion orale, de la réflexion solitaire, de la lecture... Mais, on peut accorder qu'un texte relativement long, où il ne s'agit pas que de présenter une première réaction d'accord ou de désaccord, où on revient sur ce qui a été déjà écrit ou dit par d'autres (ou par soi) *peut* avoir une relation spécifique à la réflexion. Et, d'autre part, on ne peut pas localiser dans le discours écrit un

mouvement réflexif "pur" de ce qui serait davantage répétition du discours de "on", citation ou assertion d'une opinion. De même qu'on ne peut préjuger de la forme langagière de ce mouvement : confrontation de "dits" antérieurs opposés, d'événements qui heurtent les bienséances ou plus généralement la doxa, essai de redéfinition de "grands mots" comme "vérité" ou "intelligence", remontée vers des conditions de possibilité ou vers le statut du sujet interrogeant... Ce sont même ces hétérogénéités fondamentales qui fondent le recueil que nous présentons. C'est aussi ce qui justifie le pluriel d'"écritures réflexives".

En espérant que les réflexions (elles-mêmes convergentes ou divergentes, nous ne sommes sans doute pas les mieux placés pour en juger) ici réunies permettront de préciser quelques aspects de cette notion.

L'écrit et plus spécifiquement l'écrit de la dissertation nous semblent ici spécifiques. Disons rapidement qu'on ne considère pas ce qui est écrit comme la trace d'un processus mental, trace seulement plus stable que celle que fournirait un enregistrement oral. Chacun d'entre nous pense autrement à l'oral et à l'écrit. Même s'il n'y a pas de raison que pour chacun la relation oral - écrit produise les mêmes effets, il reste des différences difficilement évitables. Ainsi, il y a à l'écrit la disparition de la présence corporelle des interlocuteurs et de sa rhétorique propre. Aussi les modifications des modalités de l'adresse à un ou des interlocuteurs qui ne sont plus identifiées comme dans la discussion orale (même si là aussi, on ne parle pas forcément pour ceux qui sont là). Il y a alors la "fabrication" corrélative d'un sujet - auteur (pas seulement d'un énonciateur à place revendiquée) plus abstrait, plus divers peut-être. Cela dans le temps spécifique, relativement suspendu, du déroulement de l'écrit (et sa relation complexe au temps de l'élaboration antérieure à la production même du texte ainsi qu'à celui de la relecture et de la réécriture). Aussi le lien de la "pensée réflexive" et des formulations spécifiques ("toutefois", "mais, objectera-t-on",... formes peu probables dans l'organisation du discours oral) comme de l'organisation en paragraphes ou en "parties". Tout cela modifiant les rapports de l'explicitement dit et de ce qui reste implicite. Bref, il y a bien une *pensée écrite* et pas seulement une *pensée qui se manifeste à l'écrit*. On ne peut déterminer a priori quels sont les obstacles spécifiques rencontrés par cette mise en écrit, les dangers de la "langue de papier" et les possibilités qui s'ouvrent alors, dans le respect ou la transgression des attentes.

"Nouveaux lycéens". Il ne s'agit évidemment pas d'un terme sociologique strict. Il s'agit plutôt de désigner globalement ceux qui il y a encore quinze ans ne se seraient pas retrouvés dans un lycée, ou encore qui, dans une certaine division des "humanités" et du "reste", n'étaient pas destinés à "manier des idées".

"Comment les lire ? " D'abord la forme de la question n'est pas rhétorique, fausse question de celui qui sait la réponse. D'autre part "lire" signifie au sens large "recevoir" et par exemple tout aussi bien la n-ème relecture que la première. Pour une part, nous (les auteurs des articles et leurs pairs lecteurs potentiels) sommes des lecteurs interchangeable, porteurs de compétences linguistiques proches et aussi de certaines attitudes à l'égard de ce que c'est qu'écrire pour réfléchir (même si cela ne fait pas l'objet d'une norme explicite et stricte). Pour une autre part, nous sommes des adultes face aux pré-adultes auteurs des textes des dissertations, avec, par exemple, une autre relation à certains événements historiques comme la seconde guerre mondiale ou la "guerre froide". Pour une part aussi nous sommes des individus avec leurs évidences ou leurs passions intellectuelles particulières. Nous n'avons pas de moyen assuré de savoir comment tout cela agit dans notre façon de lire. Ainsi, globalement, nous ne sommes pas en situation normative de savoir ce que c'est vraiment que la philosophie et de corriger ceux qui se trompent. Ce qui n'empêche pas que, de temps en temps, tel morceau de texte soit lu par nous, alors quasi sujet universel, comme erroné, irrecevable : il y a bien sûr des mouvements discursifs où nous n'arrivons pas à suivre le fil, ou des erreurs de fait assignables comme par exemple dans les citations ou les paraphrases de tel auteur.

Pas plus que nous ne savons ce que c'est que "le" discours philosophique, nous ne possédons un savoir explicatif qui dirait pourquoi tel élève écrit de telle façon (ou pourquoi majoritairement les élèves écrivent comme ils le font). Même si ici ou là on peut reconnaître un effet de tel discours qui circule.

Ou encore, tantôt nous lisons en nous orientant vers ce qui est dit, tantôt nous "accrochons" sur l'organisation du texte et la façon de dire. Ou, heureusement, nous suivons des mouvements qui nous entraînent parce que nous n'aurions pas pu les faire nous-mêmes, si l'on veut dans une modification positive de notre "horizon d'attente", la capacité de reconnaître que ces textes peuvent nous surprendre, nous montrer les

choses autrement que nous ne les voyions. Il ne faudrait alors pas oublier que les problèmes traités nous concernent au-delà de la forme "question de dissertation". Et alors, les lecteurs "savants" que nous sommes sont amenés à se demander ce qu'ils auraient écrit ou en tout cas ce que signifie leur réaction, leur "compréhension responsive spontanée". Il ne s'agit pas de se fier à notre première réaction, mais de l'interroger.

En tout cas, "lire" s'oppose d'abord à "appliquer une grille" préalable mesurant par exemple un pourcentage de connecteurs complexes, d'énoncés hypothétiques ou de citations.

"Lire" aussi parce que même si la majeure partie d'entre nous ont exercé ou exercent le métier d'enseignant, il ne s'agit pas ici d'avoir une perspective directement pédagogique, mais plutôt de s'interroger sur la multiplicité des lectures que ces textes suscitent en nous.

C'est cette perspective interprétative qui est, croyons-nous, commune à l'ensemble des auteurs de ce numéro, même si, bien sûr, le style de leur lecture, leurs mouvements de compréhension responsive et les notions auxquelles ils font appel diffèrent plus ou moins.

II. Autres procédures d'analyse écartées.

Pour l'essentiel, les articles ici présentés suivent une méthodologie proche. Présenter un petit nombre de copies et les comparer selon un certain nombre de traits : genres de discours, mouvements globaux, mouvements locaux, relation au monde quotidien, relation explicite aux auteurs philosophiques, place énonciative de l'auteur (ses façons de dire "je"), relation à la doxa... On ne résume pas ici la démarche de chaque auteur, ses concepts, sa relation aux textes, les généralisations éventuelles. On reviendra collectivement sur ces points, ainsi que sur l'implication des auteurs dans les problèmes posés dans les textes des élèves, au cours de la dernière partie.

Reste que bien d'autres procédures d'analyse sont possibles et pour certaines au moins particulièrement recommandables (!).

a) On ne présente pas le travail sous forme d'hypothèses vérifiées ou invalidées. Modèle qui nous semble faussement scientifique, suppose des relations simples entre tel facteur (thème abordé, sexe des élèves...) et l'organisation textuelle, surtout, fait perdre l'"effet de rencontre" avec les

copies.

b) Il y a quelque chose d'opaque dans un texte écrit pris en lui-même. Le rapport avec la relecture qu'en fait l'auteur est plus que légitime. De même que le confronter à ce qui a été dit, présenté en classe (même si cela constitue un ensemble assez ouvert). Ou encore à l'élaboration, des prises de notes, des brouillons...

- En particulier, il serait "naturel" de confronter les copies à la note obtenue, aux corrections. Mais les corrections portées sur les copies ne sont qu'une petite partie des interactions réelles avec les enseignants. De même, il y a une nécessité évidente à comparer des textes produits à des moments différents de l'année.

- Il peut être également légitime de comparer le texte écrit et ses difficultés propres à ce qui va apparaître dans un entretien avec l'élève - auteur sur ce qu'il a "voulu dire", ce qu'on ne comprend pas, les reformulations qu'il peut donner. Même si, bien sûr, ça ne veut pas dire que cet oral ouvert est la "vérité" de l'écrit court et éventuellement opaque.

c) Enfin, la "méthode" ici adoptée ne permet d'aborder que très peu de textes. Pour en analyser beaucoup, il faut choisir des critères formels (présence de tels connecteurs ou de telles constructions) plutôt que prendre en compte des mouvements auxquels ne correspondent pas forcément des marques bien identifiables. Sans oublier qu'il est très difficile, sur de gros échantillons, de préciser les conditions dans lesquelles la "même" marque formelle va changer de mode de fonctionnement selon le contexte.

Cela ne veut pas dire que l'analyse clinique, "l'explication de textes", si on veut, d'un petit nombre de copies aille de soi. Disons que les tendances dominantes d'analyse textuelle nous ont semblé mettre surtout l'accent sur la cohésion grammaticale (co référence) ou la cohérence thématique. Les deux étant supposées différencier un "texte" d'un "tas de phrases". Ou bien sur les constantes de ce qu'on peut appeler "argumentation"¹ (on y revient un peu plus bas). Au contraire, on s'est efforcé de confronter les constances formelles ou autres et l'hétérogénéité sous-jacente des textes,

¹ cf. Les trois articles publiés dans *Pratiques*, n°84, à partir de l'introduction de Claudine GARCIA-DEBANC, "Regards croisés sur une copie". En particulier la centration grammaticale-textuelle de l'article de Jacques Moeschler.

plus spécifiquement des "mouvements" qu'ils représentent.

Un sujet parlant - pensant nous semble être d'abord celui qui met ensemble des formulations, des expériences, des problèmes de sources différentes, divergences qui "lui viennent" et qui vont, différemment selon les copies et leurs modes de lecture, au minimum plus ou moins "tenir ensemble" ou, au mieux, produire du sens par ces rapprochements mêmes. C'est sur ces "mouvements" sur lesquels on voudrait faire quelques remarques.

III. Autour des "mouvements réflexifs".

On notera tout d'abord qu'un texte dans sa matérialité, quel qu'il soit, est une suite de phrases, de paragraphes, de parties, que le mouvement n'y est "donné" que par la lecture. C'est le lecteur qui y perçoit par exemple que la succession des énoncés correspond à la succession des faits racontés ou au contraire à l'aspect successif de la description d'une réalité posée comme stable. En même temps que ces mouvements sont en quelque sorte des mouvements "réels", intemporels ou en tout cas relativement indépendants des aléas du cours du temps.

Quelques points plus spécifiques sur les mouvements "réflexifs".

a) Certains de ces mouvements sont parfois immédiatement lisibles ou faciles à décrypter : déplacements thématiques, changements de catégories : énoncés génériques ou particuliers, modification des modalisations explicites, des types d'énoncés, ainsi questions ou assertions.

Toutefois, une marque linguistique indique ce à quoi le texte prétend, non le mouvement effectif : la présence de *mais* ne prouve pas qu'il va y avoir vraiment "objection". Pas plus qu'une récurrence lexicale ne prouve le maintien d'un thème. Comme inversement, on ne peut savoir automatiquement si un changement lexical fait ou non "sortir du sujet".

b) D'autres fois, (le plus souvent ?) ces mouvements ne sont donnés qu'à travers une interprétation. Par exemple quand un premier énoncé nous apparaît comme reprise d'une doxa, un second comme point de vue propre à l'auteur, sans qu'ils soient assertés comme tels. Souvent, dans ces copies comme dans les textes de chacun, ce qui se donne comme croyance personnelle est pour le lecteur évidemment "discours de on". Ici, le récepteur devient à ses risques et périls actualisateur d'implicites et sa

lecture peut ne pas coïncider avec celle de l'auteur ou celle d'un autre lecteur. En tout cas, on propose qu'il y a une certaine homologie ici entre l'activité de l'auteur et celle du lecteur qui peut plus ou moins suivre les mouvements de l'auteur ou les rebaptise, les rectifie, est en situation forcée de compréhension responsive. Les mouvements de l'auteur seront pour tel ou tel récepteur éclairants, banaux, énigmatiques ou comiques selon l'affinité des annonces, des mouvements reconstruits et des contenus sur lesquels ils portent, un peu sur le modèle du "sept d'un coup" du conte du petit tailleur de Grimm qui, comme on le sait, utilisait cette formule guerrière et meurtrière non à l'égard de soldats ennemis mais du nombre de mouches qu'il avait abattues d'un coup vengeur.

Ces mouvements doivent d'autant plus être interprétés qu'ils dessinent et/ou supposent autour d'eux des implicites, des mondes plus ou moins déterminés ou qui se laissent plus ou moins deviner. En particulier, des termes comme *conscience*, *science*, *sujet*, *religion* comportent, au-delà d'une référence lexicale commune minimale, des variations bien plus considérables, des enjeux éventuellement opposés, une histoire, des contradictions, une épaisseur qui ne peut sans doute jamais être complètement clarifiée, et qui sont source de sens dessiné au-delà de ce qui est dit explicitement.

De même qu'au delà de sa présentation grammaticalisée comme "je", l'auteur va se dessiner dans des "mouvements de subjectivation", l'articulation du dit, du non-dit, du discours rapporté, des façons de dire, des possibilités développées ou juste indiquées. Ses ressemblances et ses différences aussi avec ses pairs.

c) En ajoutant que le problème de la norme réapparaît toujours. Par exemple dans ce qui va faire que tel type de "définition" sera ou non recevable (même si on reconnaît qu'il n'y a pas un modèle unique du "définir"). Ou dans ce qu'on va reconnaître comme "remontée" vers un "fondement" ou des "conditions de possibilité". Même si, ici non plus, il n'y a pas de modèle univoque de ce qui est recevable (c'est même pour une part ce qui fait l'histoire de la philosophie).

D'abord, il y a l'attendu très général du genre "dissertation", par opposition à une narration ou à la seule notation d'une définition ou d'une idée. Cette référence à "genre" fait assurément problème en raison de la multiplicité des prises de position et des points de vue. On voudrait ajouter qu'elle est

à la fois centrale pour notre propos et néanmoins plus marginale qu'on ne le croit parfois. Il est bien vrai qu'entrer ou pas dans tel ou tel genre importe plus pour caractériser un texte que la présence de telle construction, de tel connecteur, de tel lexique. Mais on propose qu'être capable de quelque chose qu'on peut reconnaître comme mouvement réflexif importe aussi plus que d'être capable d'entrer dans le genre institué de la dissertation.

Cela dit, pour clarifier les choses (?), on propose de distinguer ici :

- le *genre institué*, ainsi la dissertation (de philosophie), en notant tout de suite que tous les textes ici étudiés peuvent être considérés comme " des dissertations ". Ce genre manifeste a évidemment une histoire. Il comporte des variations importantes en fonction des thèmes, mais aussi des lecteurs...

- Ce genre institué se dit sous forme de *genres prescrits*. Et ici aussi, il pourra y avoir des distances. Par exemple entre une circulaire ministérielle, tel manuel de référence, l'accord explicite de tel groupe de correcteurs...

Toute dissertation effective passe à travers des *modes privilégiés* de langage comme asserter, questionner, modaliser. Ou encore tel texte se caractérisera par exemple par la domination du générique ou du factuel, du discours de " je " ou de " on ".

D'autre part le genre explicite comporte le recours à des *sous-genres inclus* (ce qui pourrait fonctionner seul comme genre) : des récits, des discours rapportés, des citations, des définitions.

Enfin on appellera *genre concret* ce qui se manifeste dans tel texte comme façon de mettre en mots. C'est, si l'on veut, la façon concrète dont interagissent modes et sous-genres en relation aux variations thématiques et au déroulement même du texte. Pourquoi parler encore du " genre " porté par un seul texte ? C'est assurément discutable : pourquoi pas *style* ? Il y a bien là cependant une façon particulière dont les genres attendus prennent corps à travers les modifications thématiques, les modes, les sous-genres. Ce qu'on ne saurait décrire dans la seule dichotomie langue-parole.

Reste qu'il y a une multitude de déterminations autour de la circulation des genres. Ainsi, il y a demande d'une pensée "personnelle" par opposition au fait de recopier simplement un manuel. Puis l'attendu qui est dessiné par le titre proposé. Puis encore l'exigence d'une "mise en problème" (ou son absence, dans les copies où "on" semble ne pas savoir qu'il faut

problématiser et où "on" dit "le vrai générique". Et, de toute façon, il peut toujours y avoir différent sur ce qui peut ou doit être problématisé et ce qui peut ou doit ne pas l'être).

Et puis, chaque "mise en mots" en rend d'autres possibles ou impossibles. Bien sûr, il y a le tabou de la contradiction, celui du coq-à-l'âne, celui de la répétition... Sans doute plus on va vers des normes matérielles spécifiques, plus elles varient selon les récepteurs. Sans parler de la question permanente du degré d'explicitation exigé. Question d'autant plus insoluble qu'on peut, heureusement, reconnaître la validité d'un mouvement, en fonction de sa place dans l'ensemble du texte même s'il reste obscur dans sa formulation.

IV. Quelques lieux spécifiques de mouvements.

Bien entendu, ces lieux de mouvement de discours-pensée constituent un ensemble ouvert dans l'ensemble des textes étudiés. Mais il semble y avoir des lieux privilégiés. Quelques exemples pour orienter.

a) La relation au thème proposé.

On a noté² que la question "quelle est votre opinion sur..." conduit à l'échec si elle est prise au pied de la lettre ; "je pense que...". L'élève est censé reconstituer une opinion partagée raisonnable, qui n'est pas forcément à proprement parler la sienne.

De même dans "Discutez cette pensée de Descartes..." l'élève n'est pas censé se placer en *alter ego* de Descartes, mais dans une situation de révérence, d'objections plutôt mineures.

Un des problèmes auxquels on a été confronté sera celui de savoir dans quelle mesure les élèves - auteurs restent ou non semblables à eux-mêmes dans leurs "régimes de pensée", par exemple dans l'application d'une rhétorique type, ou au contraire varient en fonction du déroulement de la copie et/ou du thème abordé. Les diverses possibilités pouvant se trouver mêlées. Demander : "peut-on se passer de religion ?" amène à rendre probable l'expression du mouvement de distance d'un "jeune" homme (fille) par rapport à la tradition religieuse – familiale ou au contraire une affirmation personnelle de croyance. Au contraire demander : "qu'est-ce

² DELCAMBRE Isabelle, *L'exemplification dans les dissertations*, Septentrion 1977.

que la psychanalyse a changé dans la conception de l'homme ?" rend difficile un tel mouvement personnel et probable la reprise d'un discours de " on ".

b) La relation au discours de la doxa.

Dans une des copies ici prises en compte, la question de la religion est reformulée :

“ Dans un monde où la vie n'est pas toujours rose, où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices et où l'on cherche à expliquer toutes choses de manière rationnelle, s'interroger sur la possibilité de se passer de religion c'est analyser les causes de la croyance en une divinité, en un être auquel on voue un culte et analyser les incroyances ”.

On notera que, pour une part, c'est " nous " qui sommes du côté de la doxa lorsque la gradation qui va du "pas toujours rose" aux "injustices" ressenties par certains nous fait sourire. Nous nous référons alors plus ou moins explicitement à une rhétorique convenue de la misère humaine.

Mais le plus souvent, c'est le texte que nous percevons comme doxique. Ainsi lorsque notre époque est présentée comme " cherchant à expliquer toutes choses de façon rationnelle ". Les beaux esprits que nous sommes (?) peuvent sourire, trouver plus pertinent de multiplier les espèces de rationalité. Mais il serait déraisonnable de ne pas reconnaître que l'auteur est pris dans un mouvement majoritaire.

De même, dans le fait de ramener la religion principalement à une croyance et à une éventuelle disparition.

"Nous" pouvons penser que "croyance" résiste à l'analyse parce qu'il est plurivoque. Et que la problématique du "se transformer" est sans doute préférable à celle du "disparaître". Mais ce qui importe, c'est que l'auteur ne répète pas la *doxa* comme telle. Il la reprend à son compte.

Et qui ne fait cela ? "On" ne sera sans doute pas transporté par ce début. Mais il n'y a pas de mouvement de pensée à partir de "rien" ou à partir d'états de choses donnés indépendamment de mises en mots. Le point de départ, ce sont des "pré-jugés". D'autant que les pensées originales transmises se transforment en pré-jugés. Comme nos pensées géniales passées...

Et, après tout, sommes-nous du côté de la finesse réflexive ou d'une

prudence bourgeoise mal venue quand nous préférons nous interroger sur la diversité de ce qu'on entend par religion, sur les aspects contradictoires des croyances transmises et reprises ou la diversité des façons de croire. On le sait, l'auteur de *l'avenir d'une illusion* ne s'embarrassait pas de telles fioritures. Mais que vaut cet "argument d'autorité" ?

c) Penser par soi-même ?

Dans une autre copie, la difficulté rencontrée par le mouvement réflexif est le heurt avec les notions construites par ailleurs, en particulier dans la philosophie reconnue.

Chercher à savoir si "j'ai un corps" ou si "je suis mon corps" c'est s'interroger sur ce que nous sommes. Mais le mot corps a deux significations : il est un concept définissant à la fois quelque chose de matériel (que l'on peut toucher). Exemple : le corps charnel ; et à la fois quelque chose d'immatériel, exemple : l'âme c'est à dire une substance abstraite.

Ici l'entrelacs des types de codage est complexe. On peut en distinguer plusieurs. D'une part des micro - équivalences notionnelles : chose matérielle = que l'on peut toucher, âme = substance "abstraite".

Il fait partie de l'enseignement de la philosophie d'éviter de telles équivalences crues. Même si d'une part, on peut comprendre "ce que veut dire" le texte. Et si de tels codages un peu crus peuvent se retrouver chez tel auteur reconnu.

Puis, on est frappé par la violence la plus manifeste par rapport à la tradition philosophique lorsqu'il est asserté que l'âme substance abstraite est un corps.

Mais après tout, lorsque Descartes appelle l'âme "substance" (et non certes corps) ne s'agit-il pas d'un mouvement analogue au moins en ce qu'il en fait une "réalité" assignable ?

Mais surtout, ce mouvement qui va contre la doxa n'empêche pas le développement du cours du texte, la réflexion à partir des deux expressions "je suis mon corps" et "j'ai un corps" : " Existe-t-on uniquement par le corps biologique (formé de sens et de chair...) ou est-on quelque chose différent c'est – à - dire une âme indépendante du corps charnel".

Même si plus loin, la position dualiste fait assurément problème ainsi que la volonté même de se référer à Descartes :

"En effet dans son ouvrage *Les Méditations Métaphysiques* Descartes émet l'hypothèse que ce qui le définit est la pensée : la pensée est donc l'être (être c'est ici l'individu) il dit également qu'il sait qu'il est un corps ou plutôt une substance pensante. D'où on peut dire que la pensée est un corps et donc je suis mon corps car je suis ma pensée".

On peut certes reconnaître qu'il y a un problème et ajouter qu'il peut être considéré comme seulement superficiel si "corps" est à peu près l'équivalent de substance. La difficulté ne manifeste pas une "incapacité à penser", mais en quelque sorte au contraire une capacité à se maintenir de façon hypothético - déductive dans le cadre posé a priori.

V. La "rhétorique" de la réflexion.

On voit en quel sens on peut ici définir la pensée réflexive comme une forme de rhétorique. On prend ici "rhétorique" d'abord à la suite de Perelman³ et de Grize⁴ comme "logique naturelle", variant selon ses objets, portant sur le probable et non le certain, utilisant des mots et non des formes logiques, dans laquelle il n'est pas question, sauf peut-être dans le cas de réfutations, de conclure *vi formae*. Mais surtout, contrairement à ce qui est exposé dans beaucoup de manuels de rhétorique, il ne s'agit pas essentiellement d'avoir l'habileté d'influencer, de convaincre d'une thèse qui est déjà montée en nous. Certes, cet aspect existe, par exemple dans la recherche d'une gradation des arguments ou dans le souci d'éviter les arguments auto-réfutatifs.

On prend plutôt "rhétorique" comme discours constitué d'éléments qualitativement différents : des discours reconnus, des citations, des faits personnels, des questions, des essais de précisions notionnelles. L'essentiel de la preuve ou de la réfutation consistant à "montrer" dans un cadre, un entour plutôt qu'à argumenter. Un peu de même que les différents philosophes ne se répondent pas sur le mode de la présentation " thèses contre thèses ", monistes contre dualistes, matérialistes contre spiritualistes. Ou plutôt, même si elles se rencontrent, de telles présentations binaires mettent l'accent sur ce qu'il y a de plus superficiel dans les discours, en tout cas si l'on admet que les mouvements de pensée

³ PERELMAN Ch. et OLBRECHTS-TYTECA L. *La nouvelle rhétorique, traité de l'argumentation*, 1ère ed. P.U.F., 1958.

⁴ GRIZE J.B., *Logique et langage*, Ophrys, 1990.

important plus que les positions doctrinales.

Plus encore, on doit s'écarter du modèle rhétorique strict si l'on reconnaît que ces élèves-auteurs (pas plus que les auteurs d'ouvrages philosophiques) ne s'adressent pas à tel ou tel pour le convaincre. On peut faire l'hypothèse qu'ils agissent bien plutôt sur n'importe qui ou sur eux-mêmes.

L'espace de la réflexion, que celle-ci fasse ou non appel à la philosophie explicite, se caractérise bien plus par une suspension de l'urgence, la possibilité de modifier le cadre usuel dans lequel un problème est posé que par la forme logique des arguments ou par la volonté d'agir sur l'autre. En particulier, les mouvements que fait l'auteur à partir du déjà pensé par lui ou par les autres le surprennent lui-même. Avec la contradiction potentielle entre la libération de ces processus de "promenade mentale" et l'imposition préalable d'une question. Ou, sans doute encore plus, y a-t-il une contradiction potentielle entre la forme "dissertative" et les mouvements discursifs locaux. La première peut amener, au nom de la division en parties antithétiques, à exposer d'abord tout ce qui va dans un sens et ensuite tout ce qui va dans un autre, l'écrit de la dissertation allant ici contre la logique (plus) naturelle du rapprochement des arguments qui s'opposent.

Ceci pose le problème de la différence entre analyser des thèses philosophiques indépendantes à la limite de la façon dont elles sont formulées et analyser un discours dans sa matérialité, avec les différents points d'obscurité ou de mise en sens qu'on a essayé de dégager. Qu'une "pensée" philosophique ne soit pas séparable des mouvements du discours, cela nous écarte de deux thèses opposées. D'une part, celle qui pose une logique interne de la philosophie qui n'aurait rien à voir avec la forme langagière. D'autre part, celle selon laquelle les textes produits en classe de philosophie ou les réflexions écrites dans d'autres classes ne représenteraient qu'une des formes d'une rhétorique qu'on pourrait retrouver dans l'art général d'écrire des dissertations.

Il faut plutôt reconnaître qu'il peut y avoir une pensée réflexive qui se manifeste hors de la référence au déjà dit des philosophes et à leur façon de dire. C'est même une des traditions de la philosophie. Ou, sous une autre forme, le problème de la relation entre des mouvements réflexifs en général et la relation à ce qui s'est imposé comme philosophie au sens

strict. Cela pose la question de "l'autre" et de notre capacité à recevoir comme sensés des mouvements que nous n'aurions pas faits et qui sont loin de la doxa reconnue.

Ce qui renvoie à une autre question. Le discours philosophique est-il normé ? Pluri-normé ? Paradoxes bien connus. Le philosophe peut dire "maintenant il faut agir et pas seulement penser le monde" ou "il faut se taire" ou "seul le discours poétique montre vraiment". Et il peut le dire de bien des façons. Il n'y a pas un cadre a priori de ce qui est philosophique et de ce qui ne l'est pas. Autrement dit, il fait partie de la philosophie de modifier les limites de la philosophie et de la façon de la mettre en mots. Qu'en est-il alors du droit de ceux qui ne sont pas des auteurs légitimes ? la philosophie, mais il y a des auteurs qui ont le droit de le faire. Autorisons-nous un auteur non-légitime à le faire

VI. Les "sujets" du mouvement réflexif.

On voudrait partir ici de la longue réflexion de Habermas dans la *théorie de l'agir communicationnel*⁵, réflexion consacrée à la diversité irréductible de ce qu'on peut appeler *raison*. Il n'y a pas une seule raison, celle du bon calcul moyen-fin et dans le cas où il est question de l'action sur l'interlocuteur, celle de la persuasion. Certes, un tel "agir stratégique" existe. Mais on n'obéit pas aux mêmes finalités dans la discussion collective, où l'on cherche à construire une vérité commune, non plus que dans la confrontation des faits et des normes conflictuelles ni que dans la présentation dramaturgique d'un aspect de la vie ou de soi-même, présentation qui vise plus à être "véridique" que "scientifiquement vraie". Retrouvant peut-être l'opposition vrai-bien-beau, Habermas isole une logique de la vérité, celle qui porte sur les faits, une logique de la justesse des décisions, une justesse de la véracité de la manifestation de soi (ou du monde).

On peut s'interroger sur cette quadripartition. Et Habermas reconnaît que sa division vise à constituer des types idéaux. Par exemple, on peut douter qu'il y ait une réalité univoque qui pourrait s'appeler "conversation" ou "discussion". Ne serait-ce que parce que les divers participants à une telle activité réflexive ne sont pas forcément d'accord sur ce à quoi il est souhaitable d'arriver (sinon à une solution non violente). Qui peut décider

⁵ HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, 1981, tr. fr. Fayard, 1987.

du moment où on cherche le vrai ensemble et de celui où on manipule le discours pour faire prévaloir son point de vue ?

Mais on peut tenir pour accordé qu'il y a plusieurs normes de ce qui s'appelle discours rationnel au sens de visant un accord non fondé sur la violence. Si l'on veut, le point fondamental, c'est l'impossibilité d'unifier sous une même forme de rationalité le tout de l'exercice de la pensée. Il s'agit de faire le deuil d'une image unifiée de la raison, de reconnaître que tantôt la "vérité" est doxique, tantôt paradoxale, tantôt assurée, tantôt obscure... ce qui fait que "vrai" tout seul, indépendamment de ses modes de réalisation est une coquille vide. Que, parfois, il s'agit de construire un compromis, parfois encore de "se monter pensant"...

N'y a t'il pas un risque à admettre cette diversité en principe, mais à l'oublier face aux copies d'élèves et à leurs diversités stylistiques, au sens fort de façons de parler-penser, pas seulement au sens des formes externes du dire ?

On peut aussi faire l'hypothèse que dans la plupart des textes et en particulier des textes étudiés ici, il va y avoir des participations variées au moins de ces quatre niveaux :

- de la rhétorique de l'action sur autrui, par exemple dans l'habileté dans la concession,
- des mouvements dialogiques, par exemple dans les relations aux citations, aux interlocuteurs ou dans un rapport mimétique question-réponse,
- des mouvements de renvoi aux normes irréductibles, aux inconditionnels, ou d'élaboration d'un vraisemblable opportun (ce que nous faisons quand nous choisissons, si on admet que toute action est compromis).
- Enfin une présentation de soi, justement comme ignorant ou comme essayant de réfléchir.

Cela, en fonction des contraintes de la tâche scolaire ou de l'image que les élèves en ont. Sans oublier que, justement, le mouvement réflexif n'obéit à aucun de ces quatre grands aspects, qu'en particulier, il n'aboutit pas forcément à un accord ni avec les autres ni avec soi ...

Cette difficulté à définir les "bons" textes réflexifs tient également au fait que produits par un sujet et malgré l'existence des contraintes situationnelles censées régir leur production, ils sont d'abord la mise en œuvre d'un travail plus ou moins conscient du sujet dans des domaines hétérogènes que la mise en écriture va lui permettre de mobiliser et

d'explorer. En d'autres termes, et à la différence de ce qui est souvent supposé, la production langagière n'obéit ni à une intentionnalité simple de son auteur, intentionnalité qui préexisterait à l'écriture, ni au cadre situationnel qui la déterminerait. Elle n'est pas réductible non plus à la restitution des savoirs scolaires puisqu'elle passe au moins par leur mise en texte et en mots. Le sujet du discours a toujours la possibilité de faire autre chose avec le langage que ce à quoi on pourrait s'attendre, pour des raisons multiples d'interprétation de la situation, de rapport au langage, de jeu dans l'interaction, d'irruption de contraintes nées du discours déjà produit sur lequel on enchaîne...⁶ Analyser-lire des textes d'élèves c'est donc aussi voir à l'œuvre ce qui est toujours simultanément possible, de par les propriétés mêmes du langage : travail de subjectivation, de la pensée, du langage. Il ne s'agit cependant pas pour nous de considérer dans cette notion de travail, la trace de quelconques processus cognitifs -qui existent sans doute au demeurant- , mais bien plutôt de considérer les moments d'écriture comme l'occasion, pensée ou non comme telle par celui qui écrit, d'explorer des possibles de diverses natures : possibles langagiers et linguistiques sans doute où celui qui écrit peut être entraîné par les mots mêmes et les énoncés dans des suites imprévues, impensées, souvent produites dans l'entraînement de l'écriture, qui sont aussi suites de sens que l'auteur peut laisser dans un impensé (souvent fâcheux pour la cohérence) ou au contraire travailler. Possibles de la pensée lorsque la production écrite individuelle donne latitude à son auteur pour construire "raisonnablement" ou au contraire pour "divaguer" dans le travail du monde, de soi dans le monde, des connaissances... sans les conséquences de l'action immédiate et dans un jeu dont il est le maître. Ce qui n'est pas rien lorsque l'on est "seulement" élève et adolescent, avec le sentiment souvent simultanément de puissance nouvelle et d'impuissance voire de crainte à l'égard de sa capacité à satisfaire des normes institutionnelles sans lâcher sur l'envie de dire et de se dire. Cette exploration, ce travail toujours en même temps du langage et du monde est aussi langage de la subjectivité, parce qu'il permet justement au sujet de prendre la mesure de ce qu'il peut

⁶ Élisabeth Bautier a mis en évidence la diversité des productions orales comme écrites dans des situations qui semblent apparemment relativement contraintes (entretiens de formation où les stagiaires en réponse à une question sur le poste occupé répondent soit en décrivant l'emploi de manière totalement générale, soit en développant largement leur "vécu" dans le poste, soit en détournant la question pour parler de tout autre chose, réponse à une même consigne scolaire d'écriture par une liste ou par un texte réflexif long...).

écrire ou penser, souvent dans l'étonnement de cette possibilité nouvelle. Cette subjectivité peut devenir à elle-même, à certains moments de l'écrit, sa propre finalité.

Dès lors, analyser-lire les productions des élèves, élèves qui sont aussi des adolescents donc des "auteurs" particulièrement sensibles à ces différentes explorations, c'est aussi étudier le jeu de leur mise en œuvre, d'un jeu au demeurant parfois contradictoire quand l'exploration de soi est peu compatible avec la construction "raisonnable" ou tout au moins renvoie à la diversité des ordres de raison évoquée précédemment. Il en est ainsi quand la forme dissertative impose la mise en débat, le travail des arguments les uns par les autres, et que la subjectivité résiste à ce travail pour n'explorer qu'une seule thèse parce que c'est celle à laquelle on adhère, les autres thèses sont alors à peine explorées ne relevant que de la seule logique normative contraignante. On le voit, ainsi conçue, l'activité d'un élève-sujet qui produit des écrits réflexifs est loin d'être réductible au développement d'une logique cognitive, d'une capacité plus ou moins grande à manier l'abstraction ou la généralisation, pas davantage à une mise en texte pré-pensée qui n'aurait plus qu'à se dérouler. L'activité langagière réflexive peut, en revanche, être décrite comme une suite de différents moments, moments de travail alternant avec des moments où la restitution et l'adéquation à la doxa prennent le dessus, moments d'ouvertures momentanées sur de nouveaux possibles cognitifs ou subjectifs, moments de dialogue, rarement pensés comme tels, entre pensées de soi dans le moment d'écriture, pensées de soi avant, ailleurs, entre pensées des autres, autres copains, enseignants, auteurs. Ces moments, ces dialogues, sont encore pris dans la façon dont chacun pense la continuité/discontinuité entre les moments d'écriture et d'activités strictement langagières et les expériences et pensées construites dans la confrontation quotidienne avec le monde. L'activité langagière permet justement le jeu de la continuité ou de la rupture, celui de l'adhérence au réel comme de sa transformation ou son "oubli" en tant que référent possible à travailler ou à transformer.

C'est sur l'hétérogénéité des activités sous-jacentes à ces mouvements réflexifs écrits qu'on voudrait revenir pour ouvrir le débat⁷.

⁷ Pour le développement de ces propriétés et de leurs incidences sur l'écriture, voir É. Bautier, J.Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A.Colin, Paris, 1998.

La notion d'"activité" a souvent été utilisée comme si le texte était (n'était que) la trace matérielle d'une "activité mentale". Une telle perspective nous semble difficile à suivre. Personne ne peut reconstituer tout ce qui s'est passé "dans la tête" de celui qui écrit un texte. Et de toute façon, le but n'est pas là. Une "même" émotion qui passe par un discours, une chanson, un sourire ou un "passage à l'acte" n'est pas la même émotion. De même une idée qui passe, une idée dite, griffonnée sur un bout de papier ou "introduite" dans le fil d'un texte se modifie. Il n'y a pas pour reprendre une présentation habituelle, un signifiant manifeste et un signifié caché et incorporel. Il y a des mouvements textuels dont nous, lecteurs, sommes partie prenante, par exemple dans notre capacité à suivre ou à refuser un mouvement que nous n'aurions pas fait.

Cela dit, il y a bien "sous" le texte autre chose que le mouvement du texte. Le mouvement anonyme, celui qui est impliqué par le fait même d'écrire, de garder un thème. Pour une part, il y a aussi le travail sous-jacent, pas forcément lisible, de biffure, de réflexion, de mise en forme. Avant tout cela, la tension perpétuelle entre la pensée potentielle impliquée par les formes du dire et le heurt avec tel thème concret qui se laisse dire ou résiste au dire. Pour une autre part, il s'agit d'une pensée surprise qu'on peut trouver sans doute dans la capacité à associer, soit l'association "ordinaire" du cours des mots, soit l'association analogique de la reprise du discours de l'autre, soit la mise ensemble de ce qui n'était pas destiné à être mis ensemble, comme les dogmes et les irrptions de confidences.

Cela dans un système d'alternances de discours attendus et moins attendus. D'autant que l'effet de créativité n'existe pas en soi, mais pour tel lecteur.

Pour une part, il s'agit d'un usage du langage rituel. Pour une autre part, il s'agit d'aisance, de jeu avec les idées dont le maniement ne coûte pas cher. Il s'agit enfin des enjeux les plus graves qu'on puisse dominer par le langage, cela dans un équilibre instable entre retrouver la pensée des autres et penser par soi-même (éventuellement sans le faire exprès).

Et puis, aussi, tout l'après-texte, qui peut continuer à travailler dans l'auteur ou le lecteur...

Élizabeth Bautier a mis en évidence la diversité des productions orales comme écrites dans des situations qui semblent apparemment relativement contraintes (entretiens de formation où les stagiaires en réponse à une question sur le poste occupé répondent soit en décrivant l'emploi de

manière totalement générale, soit en développant largement leur “ vécu ” dans le poste, soit en détournant la question pour parler de tout autre chose, réponse à une même consigne scolaire d’écriture par une liste ou par un texte réflexif long...).

UNE LECTURE DES VARIATIONS COMPOSITIONNELLES ET POSTURALES DANS TROIS ESSAIS DE B.E.P.

Corinne CICHELLA

At the Lycée, as elsewhere, life can turn out to be rich with surprises, and the essay assigned for French class can sometimes become a space for reflecting on a problem faced by the society that is the classroom.

With underlying assumption that such an exercise is a free play of the subjectivity of the reader and the writer, we try here to account for the way in which three texts fit into the required genre and how the student writers manifest themselves as discursive subjects.

En préambule...

Hier, 22 février, j'allais à la chambre des pairs. Il faisait beau et très froid, malgré le soleil de midi. Je vis venir rue de Tournon un homme que deux soldats emmenaient. Cet homme était blond, pâle, maigre, hagard ; trente ans à peu près, un pantalon de grosse toile, les pieds nus et écorchés dans des sabots avec des linges sanglants roulés autour des chevilles pour tenir lieu de bas ; une blouse courte, souillée de boue derrière le dos, ce qui indiquait qu'il couchait habituellement sur le pavé ; la tête nue et hérissée. Il avait sous le bras un pain. Le peuple disait autour de lui qu'il avait volé ce pain et que c'était à cause de cela qu'on l'emmenait. En passant devant la caserne de gendarmerie, un des soldats y entra, et l'homme resta à la porte, gardé par l'autre soldat.

Une voiture était arrêtée devant la porte de la caserne. C'était une berline armoriée portant aux lanternes une couronne ducal, attelée de deux chevaux gris, deux laquais en guêtres derrière. Les glaces étaient levées, mais on distinguait l'intérieur tapissé de damas bouton d'or. Le regard de l'homme fixé sur cette voiture attira le mien. Il y avait dans la voiture une femme en chapeau rose, en robe de velours noir, fraîche, blanche, belle, éblouissante, qui riait et jouait avec un charmant petit enfant de

seize mois enfoui sous les rubans, les dentelles et les fourrures.
Cette femme ne voyait pas l'homme terrible qui la regardait.

Je demurerai pensif.

Cet homme n'était plus pour moi un homme, c'était le spectre de la misère, c'était l'apparition, difforme, lugubre, en plein jour, en plein soleil, d'une révolution encore plongée dans les ténèbres, mais qui vient. Autrefois le pauvre coudoyait le riche, ce spectre rencontrait cette gloire ; mais on ne se regardait pas. On passait. Cela pouvait durer ainsi longtemps. Du moment où cet homme s'aperçoit que cette femme existe, tandis que cette femme ne s'aperçoit pas que cet homme est là, la catastrophe est inévitable.

Victor Hugo, *Choses vues*, 1846

Qui songerait à lire ce texte d'Hugo comme on lit une copie, ou comme on imagine qu'on la lit, tant son style paraît aisé, son thème intéressant, et les deux au moins au-dessus de tout soupçon de banalité ? Et pourtant il s'agit bien d'une scène de la vie quotidienne vue par un passant. Certes, pas n'importe quel passant. On aura vu, à juste titre sans aucun doute, qu'il y a là de la pensée. On aurait pu s'appliquer alors à se demander quel type de savoir cette pensée écrite construit pour elle-même et pour son lecteur, comment elle participe du monde c'est-à-dire, par exemple, de quel genre elle relève, quelles thèses elle soutient, comment elle présente le monde qui lui est contemporain, comment le narrateur s'inscrit, se montre dans son texte et dans ce monde.

C'est un questionnement de la sorte qui a guidé l'examen des trois essais reproduits plus bas. Tout au long de cette lecture les élèves sont vus comme apprentis mais aussi comme auteurs, imperfections de style comprises. On n'oublie pourtant pas que les textes retenus pour l'occasion ont été produits sur commande scolaire et que leurs auteurs ne sont pas forcément des Victor Hugo en herbe (mais peut-être une vanité toute prométhéenne, faisait-elle encore rêver, en dépit du triste sort du foie du héros, le professeur que j'étais à ce moment ...). De ce point de vue et avec, à l'horizon de ma lecture, une compréhension de l'essai comme libre jeu de la subjectivité du lecteur et de l'auteur, je me suis demandé comment chaque texte s'inscrit dans le genre demandé par les consignes

du devoir et comment celui qui l'écrit s'y montre sujet discursif c'est-à-dire aussi, comme le pose P. Ricoeur, centre de perspective insubstituable sur le monde (Ricoeur, 1990).

La lecture des textes qui figurent ci-après se propose donc de rendre compte de variations individuelles du genre de l'essai pratiqué par trois élèves de BEP. Ces textes sont reproduits sans correction orthographique.

Texte d'Angélique B.

Alors que nous étions en cours de Français, une petite " altercation " a eu lieu entre le professeur et une élève.

Ce petit incident a débouché sur un débat, dans lequel nous avons parlé de certains problèmes qui ont eu lieu depuis le début de l'année et auxquels nous aimerions trouver des solutions. Chaque élève avait le droit à la parole.

Tout d'abord nous avons parlé du langage et des limites à respecter. Des limites que l'on doit se fixer, car sans limites où allons-nous et qui fait quoi ? Nous devons connaître nos limites en ce qui concerne les gens qui nous entourent.

Au lycée, nous parlons des professeurs, du personnel quel qu'il soit et de nos camarades. En dehors du lycée nous pouvons à loisir parler comme il nous plaît, bien que des fois, nous pourrions nous abstenir, mais au lycée, nous devons parler correctement, pour que tout le monde veuille bien nous écouter, nous comprendre et nous respecter.

Si nous parlions avec un langage sec et vulgaire, qui voudrait nous écouter ?

Mais la façon de parler est aussi à double sens, si je parle gentiment, on doit me parler gentiment.

Dans un deuxième temps, nous avons parlé de la cantine.

L'hiver approche à grand pas et à l'heure du déjeuner le réfectoire est plein, alors comment allons-nous faire cet hiver, quand on s'apercevra qu'on ne peut même pas s'asseoir pour manger?

Puis les vols ! Effectivement depuis le début de l'année, de l'argent principalement a été volé dans notre classe, ce qui n'est vraiment pas marrant car nous

devons passer deux ans dans la même classe et ces vols provoquent des conflits puisque l'on se méfie un peu de tout le monde.

Enfin, nous avons terminé sur les sanctions. Certains professeurs ont tendance à se débarrasser des différents qu'ils ont avec les élèves en leur donnant des heures de colles.

Le professeur ne cherche pas à discuter avec l'élève, ni à expliquer leur difficulté, à s'entendre sur un problème qui les regarde.

Certains professeurs pensent que les heures de colles, c'est claire, nette et précis. L'élève comprendra sûrement pourquoi on lui a donné cette sanction.

Il doit y avoir des sanction, c'est sûr, dans des cas précis, mais il doit aussi y avoir explication de cette sanction.

Pourquoi celle-ci et pas une autre ?

Pour ma part ce qui m'embête surtout c'est de savoir que je vais passer deux ans dans une classe, où se melent conflits, vols, et où les élèves veulent trouver une solution mais ne se donnent pas vraiment de moyen. Tout le monde veut faire son petit truc dans son coin.

Texte de Rachel L.

L'agressivité entre élèves et professeurs Ce qui entraine une certaine violence et un climat tendue Comment irremédier ?

Un élève agressif en vers un professeur. La première réaction et de renvoillé l'agressivité de façon a montré que le professeur peu crié aussi fort et pour montré que l'élève doit respect à ses professeurs.

Mais l'élève ne va forcément comprendre le message et ne va tiré aucune leçon et ne va pas changer d'attitude On dit souvent que le professeur doit montrer l'exemple a ses élèves.

L'agressivité et la vulgarité dans les couloirs et les classes n'est pas toujours facile a metrisé même pour les professeurs. des mesures sont prisent heure de colle, expulsion du cours voir du lycée.

Ces solutions sont discutablent suivant les élèves en question. L'élève ne va pas forcément comprendre sa faute alors la discution reste la meilleur des choses avant de choisir la sanction._

De nos jours l'agressivité et la violence fait la une des journaux. Plus les années passent plus ils font l'actualité dans les écoles. Personnellement je suis aggressive souvent mais pas au point d'être violente, cela doit venir du faite d'avoir eu la chance de vivre ailleurs que dans une cité et que dans la vie il faut accepté autre home avec leurs calitées et bien souvent leurs défauts.

Texte d'Elodie L.

Le sujet est une altercation entre une élève et son professeur.

Je n'ai pas entendu le début de la conversation mais je crois que le professeur a posé une question à cette élève.

Celle-ci a haussé le ton en disant: " Hein quoi ? " .

Le professeur a voulu lui faire comprendre qu'elle n'avait pas à parler comme ceci.

Les esprits se sont calmés et après la récréation nous avons repris le débat.

Le professeur a fait remarqué que les gens employaient des tons différents pour s'exprimer.

Il y a moyen de se faire comprendre en restant calme et poli. On doit le respect à ses supérieurs.

Suite à cela l'élève a repris la parole en disant que la façon dont a réagi le professeur ne lui a rien apporté.

Ces querelles créent quand même une tension entre l'élève et le professeur.

Le professeur a parlé des sanctions qui peuvent être prises.

Ensuite, un élève a abordé le sujet du quartier gourmand comme quoi le local était trop petit.

Il y a aussi des vols dans cette classe ce qui paraît inadmissible.

Pour mon avis personnel, cette élève manque de respect envers son professeur. L'éducation s'apprend à partir de l'âge de trois ans et ce que nous n'avons plus maintenant.

Pour beaucoup de parents les enfants sont rois et font ce qu'ils veulent, c'est intolérable.

Cela se ressent dans les écoles depuis la primaire jusque dans le travail plus tard.

Les élèves n'acceptent plus aucune remarque de personne, c'est pourquoi on devrait appliquer les sanctions dans les écoles.

Tous ces problèmes perturbent et empêchent une classe de travailler normalement.

Ces textes ont été rédigés à partir de la consigne suivante : *Dans un essai de vingt lignes minimum, vous donnerez le sujet du débat du 06 novembre 1996. Vous résumerez la discussion et vous donnerez votre point de vue personnel.*

LE CONTEXTE DE L'ÉCRITURE DES ESSAIS, VU PAR LE PROFESSEUR :

Ces essais ont été produits en 1996 par des élèves de seconde Professionnelle Carrières Sanitaires et Sociales, dans le cadre des activités du cours de français. La classe réunit alors 28 filles et 1 garçon, âgés de 14 à 22 ans. Les itinéraires scolaires de ces élèves sont divers, le plus grand nombre compte au moins un redoublement : une élève seulement vient de 3ème technologique, les autres de SES, d'un autre BEP manqué, de seconde, de 1ère. Certains ont changé plusieurs fois de lycée pour des questions de comportement. Quelques-uns sont en situation personnelle difficile.

Dans l'ensemble, ces élèves se sentent motivés par leur formation pourtant l'orientation en BEP signe un échec pour 26 d'entre eux. Beaucoup espèrent passer en 1ère d'adaptation et obtenir un baccalauréat

technologique Sciences Médico-Sociales mais les matières générales, sources de grandes difficultés, sont faiblement investies.

Les deux tiers de la classe, dont Angélique et Elodie, ont obtenu leur admission en 1ère.

Ces textes ont été élaborés et rédigés à la maison. Il s'agit d'un exercice qui s'inscrit dans le genre des écrits de réflexion pratiqués en 3ème.

En BEP, l'essai figure au programme de la pratique d'un ensemble de genres écrits comptant aussi, par exemple, la lettre et l'article de journal. Ordinairement, il est demandé aux élèves d'étudier le contenu de tout ou partie d'un texte, dont on guide la lecture par un questionnaire, puis de discuter un problème afférent.

En l'occurrence, le support de réflexion est beaucoup plus flottant puisqu'il s'agit d'un débat, et polémique de surcroît. Ce débat impromptu a eu lieu après une séance des tests nationaux d'évaluation du niveau d'entrée dans le cycle. Je l'ai proposé après le test dont la mise en route avait été marquée par un échange conflictuel bref mais intense avec une élève qui, inquiète de l'absence d'un document indispensable, m'avait interpellée de façon plus qu'intempestive. Il a été ouvert pour permettre aux réactions et aux préoccupations de s'exprimer à partir du thème de lancement des comportements verbaux inacceptables en classe et de leurs éventuelles sanctions, thème que j'ai élargi par la suite de façon explicative à la question du choix du registre de langue en fonction de la diversité des situations de communication. Ces thèmes ont été débattus par de nombreux élèves puis les centres d'intérêt se sont déplacés sur le thème de la cantine trop petite et enfin sur celui des vols dans la classe. La fin du cours ayant manifestement interrompu la discussion avant sa conclusion naturelle, il m'a paru utile d'en permettre la poursuite sous une autre forme afin notamment de recueillir l'avis de ceux qui, par timidité ou pour d'autres raisons, n'avaient pas pris la parole en public. C'est pourquoi le sujet de l'essai, imaginé en situation, demande de reconstituer le débat et de reconstruire la discussion en la reprenant sous la forme d'un résumé puis de la continuer par un écrit argumentatif développant un point de vue personnel.

A l'initiative de la classe et après concertation entre élèves, il m'a été demandé de noter ce travail et de le compter dans la moyenne trimestrielle. Aucune demande d'annulation, individuelle ou collective, de cette

décision ne m'a été adressée par la suite.

QUELQUES RÉFLEXIONS...

D'une façon générale, on peut poser l'essai comme genre c'est-à-dire au sens de Bakhtine comme un ensemble d'énoncés organisés en un type relativement stable et ancrés dans une pratique sociale (Bakhtine, 1984). On peut le considérer comme un genre *second* (complexe), à côté de genres tels que le roman, le théâtre par exemple, dans la mesure où il suppose l'intégration formalisée de pratiques conversationnelles spontanées, notamment dans sa tradition française. Dans le cas de l'essai scolaire on pourrait dire qu'il s'agit d'un sous-genre à caractère d'exercice relativement court dont l'unique public lecteur est la plupart du temps le professeur. A charge pour les élèves de mettre en oeuvre un savoir-faire discursif complexe suivant des règles thématiques, stylistiques et compositionnelles fixées à la fois par le libellé du sujet et par ses implicites. Ces règles renvoient à des pratiques supposées acquises par un apprentissage antérieur. Les règles scolaires de l'essai, dont la forme est aussi susceptible de variations personnelles, sont du fait de leurs objectifs plus rigides que celles du genre qu'on pourrait appeler "essai d'auteur". En effet, l'amplitude acceptée pour les mélanges de tons, les digressions, les variations stylistiques et compositionnelles n'y est pas aussi grande que celle accordée aux auteurs reconnus. La pratique de l'humour comme celle des métaphores par exemple, s'avèrent encore très risquées pour l'élève dans la mesure où son intention peut être desservie par son expression. Dans la mesure aussi où, il faut bien le dire, le lecteur pris dans une activité, pas drôle, de correction peut ne pas percevoir un tel type d'intention. Quant à l'ironie, si son principe et ses formes sont montrés par l'étude de textes et compris par l'élève, elle fait partie des réinvestissements particulièrement périlleux. Il en est ainsi de certains mouvements de genre : possibles pour le modèle reconnu et quasiment impossibles de fait pour l'apprenti. On peut aussi voir là un des critères de genre qui distinguent l'essai d'auteur de l'essai d'élève.

Lire des variations individuelles de l'essai supposant qu'on se réfère à quelque caractère générique, on présentera donc les critères traditionnels les plus courants de ce genre scolaire. On peut dire que l'essai de français en BEP doit se présenter comme un écrit cohérent, de type argumentatif par lequel on doit communiquer son point de vue, des convictions, des sentiments personnels sur une question donnée. Quelques exemples de sujets d'examen permettront de percevoir la diversité mais aussi l'unité de ce type d'exercice d'expression :

“Quels genres de roman(s) préférez-vous (fiction réaliste, historique, d'aventure, d'anticipation, etc.)? Exprimez vos goûts dans un essai, argumenté et illustré d'exemples.”

“Notre société identifie souvent l'homme à la force et la femme à la fragilité, à la douceur. Cette vision de la femme vous semble-t-elle correspondre à la réalité d'aujourd'hui ? Vous illustrerez votre point de vue à l'aide d'exemples. ”

“Dans le texte, le narrateur montre que, dans les milieux les plus misérables, on peut s'évader par le rêve, il reste toujours une petite place pour l'espoir. Partagez-vous cette opinion ? Justifiez votre point de vue à l'aide d'exemples concrets. ”

“Aujourd'hui de nombreux accidents de la route mettent en cause la responsabilité du conducteur. Entre l'éducation et la répression, quels choix feriez-vous pour réduire ces accidents ? Dans un développement organisé d'une trentaine de lignes, vous développerez vos arguments à l'aide d'exemples. ”

On peut décrire sommairement les éléments entrant en jeu dans la reconnaissance d'un texte comme satisfaisant aux contraintes du genre en trois points :

- La pertinence thématique.

De ce point de vue la reconnaissance de la validité du propos dépend de l'évaluation de la pertinence du champ des considérations développées au regard du sujet fixé par la consigne de l'exercice.

- La progression de l'exposé.

Après l'intelligibilité élémentaire du texte (lexique, orthographe, syntaxe, enchaînements) la clarté globale de l'exposition peut conditionner l'accord

du lecteur. Celle-ci peut renvoyer, pour l'enseignant, à des conditions de structure rhétorique garantissant idéalement la définition du sujet, la progression de l'exposé par le plan annoncé en fin d'introduction et par un développement des idées en parties répondant à un plan repérable, par une conclusion synthétisant les mouvements argumentatifs et éventuellement débouchant sur la perspective de nouveaux développements. Autant de moments techniques, longuement pratiqués à l'occasion d'exercices, qui permettent en principe de proposer des lieux d'accord possibles à partir desquels le lecteur pourra suivre le fil et par l'explicitation desquels l'élève pourra placer son écrit dans une dimension dialogique ; faire l'expérience d'une dimension de la décentration en faisant comme si, même pour ce qui lui paraît spontanément évident, les choses n'allaient pas de soi. Ainsi, la norme rhétorique peut-elle devenir norme utile dans la mesure où elle est introduite de manière à offrir un cadre d'élargissement de la pensée, donc un cadre souple, susceptible de modulation selon la question posée et l'idée de l'auteur.

- Les fondements de l'argumentation et la dimension personnelle du point de vue.

D'après les quelques exemples de sujets on peut voir que les domaines de réflexion sont de l'ordre de l'expérience, expérience personnelle de lecture mais aussi et la plupart du temps expérience personnelle du monde. Nous sommes très loin des boulevards prestigieux de la dissertation, celle qui s'intéresse aux problématiques spécifiquement littéraires. Et la dissertation philosophique fait ici figure d'improbable horizon. Nous sommes, semble-t-il, dans l'espace du sens commun. Le savoir requis relève de l'expérience du quotidien ou du familier. Encore ce caractère familier est-il discutable pour le sujet des romans préférés dans la mesure où un certain nombre d'élèves pointent explicitement l'absence de familiarité avec les romans, précisément. Comment dès lors éviter "l'inconsistance" ou bien le hors-sujet ?

Sachant que la construction d'un savoir implique la pratique d'un certain degré d'abstraction, on peut se demander si l'on doit attendre des élèves qu'ils donnent à leur réflexion une tournure conceptuelle et s'attendre à trouver dans les copies l'examen critique de discours véhiculant des savoirs notionnels constitués pour considérer qu'il y a bien réflexion. Un tel présupposé risque de conduire à une lecture très décevante des textes en

créant une attente décalée, ne prenant pas assez en compte la spécificité du cadre de leur production. Ce qui veut dire qu'au-delà des objectifs instrumentaux de la classe de français (orthographe, rédaction, lecture et production des types de textes courants) et de la production de textes à sujets prétextes, l'étude et la pratique de l'essai y reste certainement plus proche du modèle littéraire que du modèle philosophique par exemple. En effet, la réflexion propre au genre s'ancre plus longuement, s'exprime plus volontiers dans le particulier et elle tend plus facilement vers le général, ne s'orientant que plus rarement vers l'universel.

Il s'agit pour les élèves de rendre compte d'un savoir expérientiel proche de celui transmis par les récits, de l'ordre du faire, du vivre ou de l'être, selon la classification de Kibedi-Varga (1989), auquel on leur demande d'appliquer le traitement argumentatif comme pratique discursive raisonnée du monde. Dans cette perspective, qui n'exclut pas la discussion de savoirs plus formalisés, l'auteur peut se dessiner dans son texte - et on l'invite à s'y dessiner ainsi - en tant que sujet sous des traits plus particuliers que ceux sous lesquels on lui demandera de se montrer plus tard éventuellement dans ses essais de 1ère et, l'année d'après, dans ses dissertations de philosophie.

Lire la copie, c'est-à-dire l'interpréter et évaluer son acceptabilité, pose alors un certain nombre de problèmes. En effet, en admettant que lire une copie ne consiste pas seulement à s'assurer que le texte produit satisfait aux contraintes linguistiques et compositionnelles en restant, en gros, dans des limites thématiques acceptables, on peut penser qu'interpréter son texte requiert de lui trouver une cohérence et une visée intentionnelle. Et on peut poser raisonnablement, à la suite de beaucoup d'autres, que cohérence et visée intentionnelle supposent non seulement un mouvement expressif de la part de l'auteur mais aussi un mouvement personnel du lecteur qui consiste à donner du sens à partir, au moins, des éléments textuels mis à sa disposition. Il s'agit donc de se faire une idée de cette visée intentionnelle mais en tenant compte du caractère conjectural par lequel elle est souvent affectée en raison de l'expression de l'élève ou du degré d'étrangeté qu'il exprime à l'égard de la question qui lui est posée.

Il s'agit aussi de "faire quelque chose" avec l'image de l'énonciateur-sujet qui se dessine et qu'on dessine au fil du texte, par le style, les mondes convoqués, la place explicite qu'il s'y donne parfois. Bakhtine (1984)

décrit un aspect des interactions liant les participants de la communication orale qui peut aussi valoir pour le lecteur et l'auteur d'un texte :

“l'auditeur reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours, adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude responsive active : il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc.” et “le locuteur postule une telle compréhension responsive active”, il ne compte pas sur “une compréhension passive qui, pour ainsi dire, ne ferait que dupliquer sa pensée dans l'esprit d'un autre.”.

C'est dans l'espace opératoire commun de cette compréhension responsive active - pratiquée d'un côté et postulée de l'autre - qu'on peut être tenté de situer le lieu où se dessine, en partie et plus ou moins à deux, une image singulière de l'auteur qu'on peut appeler posture discursive. Une image qu'on n'ignore jamais tout à fait quand on lit, qu'on dessine souvent à grands traits, dans laquelle apparaissent aussi les contours de la posture du lecteur. Une figure à mettre en question dans la mesure où l'on ne sait pas toujours comment elle joue dans la lecture, dans les échanges ultérieurs et pour combien dans l'évaluation .

Certains élèves résument l'affaire en disant que dans un essai “ il ne faut pas donner son avis ”, tantôt il s'agit pour eux de se mettre à l'abri du désaccord (chiffré!) et des remarques du professeur, tantôt il s'agit d'une vision de l'objectivité. De tels propos montrent que la compréhension du genre nécessite une réflexion explicite, menée avec les intéressés, au sujet de l'idée qu'on peut se faire de la singularité d'un point de vue et de la légitimité de son expression dans une copie. On pourrait commencer en proposant de concevoir cette singularité comme un agencement de savoirs encyclopédiques, notionnels, expérientiels, de jugements de valeurs, d'éclairages modaux s'organisant, en l'occurrence, dans le sens d'une exploration des questions soulevées par le libellé d'un sujet. (Pour les élèves, on traduirait.) On pourrait affiner cette proposition de départ en disant que la teneur de ces questions et leur mode d'émergence, implicite ou explicite par exemple, participe de cette singularité.

Si, dans le cadre de la production d'un écrit de réflexion tel que l'essai, l'on veut pouvoir considérer l'exercice d'écriture non seulement comme un moment de l'appropriation de certaines pratiques sociales codées mais aussi comme un moment et un moyen de la construction d'une personnalité intellectuelle, il semble nécessaire de reconnaître une posture

discursive personnelle à l'élève, si bancale puisse-t-elle paraître, de la construire par la lecture comme une composante de sens complexe et de s'en servir dans le sens d'un déploiement éventuel de ses potentialités individuelles.

Ce qui suppose, si possible, une lecture attentive et consciente, sur un plan sémantique, de la disposition des divers mondes évoqués par l'auteur de la copie et de la place qu'il s'y donne ou paraît s'y donner. Car ces éléments posturaux font partie des organisateurs du texte, du genre, de l'activité de réflexion ; et leur prise en compte dans la lecture, leur discussion, permettent, me semble-t-il, de faire saisir une des dimensions fondamentales d'un type de réflexion qui ne devient autonome qu'au long d'un réel échange dans lequel l'enseignant est récepteur actif par une lecture qui se voudrait la moins éclatée possible, dans les limites pratiques de l'exercice du métier.

Bien sûr tous les sujets de réflexion ne réclament pas la même attention, certaines questions engagent moins que d'autres. Mais dans le cas des textes proposés, il a paru difficile d'en faire l'économie.

A ce point de la réflexion sur une telle entreprise, on peut percevoir comme assez délicat le caractère que prend la question de l'interprétation en tant que constituant du retour qui va permettre à l'élève de peaufiner sa pratique de l'essai et les diverses activités de réflexion propres au genre. En reprenant le terme de François (1998), on pourrait dire qu'elle est conditionnée par différents entours qui forment la trame de fond et entrent en jeu dans le mouvement réflexif du lecteur en situation de donner du sens au texte. Outre les différents entours agréables ou désagréables qui ancrent le lecteur dans une réalité personnelle, pratique... et qui peuvent venir colorer la lecture à des degrés divers (évidemment, l'idéal serait un degré zéro et un état d'ataraxie qui révélerait, en plus de la Science, la maîtrise du Sage !) on peut mettre au nombre des entours interprétatifs étroitement liés aux textes lus :

- le texte lui-même, avec les éléments d'informations intelligibles qu'il fournit,
- sa place dans la série lue car les copies peuvent s'éclairer mutuellement, la lecture d'un paquet de copies étant une lecture intertextuelle,
- la vision qu'a le lecteur du ou des objets du discours,
- l'objectif de l'exercice dans la progression des actions pédagogiques

prises en oeuvre,

- la tension entre les attentes liées au genre demandé, à la demande institutionnelle et la tolérance d'un certain degré d'écart à la norme, relevant d'une vision personnelle du genre et/ou de la nature du sujet proposé,

- l'image que se fait, s'il le connaît, le lecteur de l'auteur (l'élève comme personne connue en classe),

- les retentissements de la lecture compte tenu du fait que la vie en classe et les apprentissages doivent pouvoir se poursuivre au mieux, et même mieux, après l'exercice.

De ces principaux entours peut découler tel mouvement de lecture ou tel autre (ce que j'appelais plus haut subjectivité du lecteur) c'est-à-dire des significations diverses, ou des questions relatives à ces significations.

UNE LECTURE DES ESSAIS D'ANGÉLIQUE, DE RACHEL ET D'ÉLODIE

La lecture du libellé du sujet suggère les axes de la lecture des copies. Il laisse reconnaître une consigne compositionnelle renvoyant à une forme rhétorique classique du discours, et même une forme antique, puisqu'elle apparente la structure du texte à produire à celle du discours juridique déjà décrite par Cicéron. Avec *Vous donnerez le sujet du débat du 6 novembre 1996*, on trouve un appel d'introduction comportant dans la tradition scolaire contemporaine une entrée en matière, le rappel du sujet à traiter et une annonce de plan. On peut noter que le libellé ne rappelle que l'élément central de l'introduction laissant à l'élève la tâche de réactiver de lui-même les autres éléments de la structure. Les consignes suivantes, *Vous résumerez la discussion et vous donnerez votre point de vue personnel*, proviennent en droite ligne du schéma narratio-confirmatio par lequel le discoureur après avoir rappelé les faits sous la forme d'un récit exposait, en termes argumentatifs, un point de vue sur la question posée et précisée par le récit. Le terme même de "confirmatio" peut ouvrir une intéressante perspective dans la mesure où il évoque une concordance entre le récit et la partie argumentative. Il amène à comprendre, dans le modèle classique en tout cas, la partie narrative comme un moment argumentatif. Cette contextualisation place le jugement du discoureur à l'horizon du récit et les modalités du récit peuvent refléter diversement le jugement avant qu'il ne soit exprimé ouvertement.

La consigne de l'exercice prescrit le récit d'une conversation menée au sujet d'un point non précisé. L'attente compositionnelle est donc relativement contraignante mais la formulation de l'attente thématique laisse au rédacteur la possibilité d'indiquer plus librement sa vision de la situation en définissant lui-même le *sujet*. De la même façon, on peut penser qu'en résumant la discussion il rapportera ce qui lui semble intéressant c'est-à-dire des éléments propres à montrer quelque chose qui se discute ou à propos de quoi on peut avoir envie d'exprimer son jugement. En ce qui concerne la demande d'un point de vue personnel, on peut dire qu'elle appelle un discours argumenté mais pas forcément une argumentation contradictoire intégrant le modèle conversationnel de la discussion.

La description des variations de la structure du texte et des postures adoptées vis-à-vis du problème discuté peut être comprise comme une façon pour le lecteur de rendre compte de sa tentative pour constituer en lui-même le point de vue de l'autre. Ces deux faisceaux descriptifs font apparaître une dynamique réflexive qu'on pourrait dire, malgré le caractère monologique de l'exercice, fondamentalement dialogique dans la mesure où elle résulte à la fois des mouvements du texte et de ceux de la lecture.

On peut alors se demander comment, dans chaque texte, s'agencent les thèmes formant le sujet de réflexion, leurs modes de présentation et de traitement (narratif et argumentatif, général ou particulier) pour proposer une vision personnelle de la question et comment s'y intrigue une présentation de soi.

Pour la description des modes du traitement des thèmes de la réflexion, on découpera le texte en séquences, c'est-à-dire qu'on regroupera un nombre variable de phrases indissociables pour le sens. Ces séquences pourront être polarisées de façon narrative ou argumentative.

Les séquences de type narratif sont des séquences dont la fonction première est de raconter les faits et la discussion du 6 novembre, en les donnant comme des réalités nécessaires à la compréhension du propos. On parlera de narratif factuel pour désigner les séquences rapportant un fait, une action, par opposition à celles qui comportent du discours rapporté.

Les séquences de type argumentatif sont des séquences dont la fonction première est d'exposer son point de vue à propos d'un thème d'une situation posée explicitement ou implicitement comme discutable. On

parlera d'argumentatif général pour caractériser les séquences énonçant une règle, un fait valant pour un groupe donné ou pour tout le monde. On parlera d'argumentatif particulier pour caractériser les séquences qui rendent compte de faits, d'états, d'idées contextualisés plus ou moins précisément à l'intérieur d'une sphère d'activité.

Les séquences argumentatives peuvent comporter des segments narratifs servant d'assise à l'argumentation développée. Ces éléments peuvent être relatifs aux événements du 6 novembre ou à d'autres événements. Dans la mesure où la fonction dominante de la séquence est de présenter un avis personnel, on les considère comme des éléments argumentatifs.

Angélique B.

Le mouvement compositionnel du texte d'Angélique insère l'argumentation dans un cadre narratif .

L'introduction, qui ancre l'ensemble du propos dans le contexte factuel de l'altercation et du débat, constitue le premier des éléments de ce cadre. Dans le développement, la première séquence de chaque paragraphe articule l'exposition des problèmes selon un ordre chronologique donné comme isomorphe à celui du débat : *Tout d'abord, nous avons parlé du langage et de limites à respecter...*, *Dans un deuxième temps, nous avons parlé de la cantine...*, *Puis les vols !...*, *Enfin, nous avons terminé sur les sanctions.....* Dans ce cadre, chaque développement thématique donne lieu à un mouvement argumentatif local, c'est-à-dire un mouvement servant l'exposé de la vision d'un même problème-thème et formant un système indépendant des autres parties dont le thème est différent.

On note toutefois, dès l'introduction, entièrement narrative, la présence des éléments évaluatifs : *une petite " altercation " a eu lieu entre le professeur et une élève, Ce petit incident a débouché sur un débat...* Cette présentation minorante confère à l'introduction une couleur argumentative en ce qu'elle donne à l'événement un caractère secondaire par rapport aux problèmes mentionnés un peu plus loin. L'incident n'est d'ailleurs mis en relation avec aucun thème du débat.

Les mouvements argumentatifs locaux correspondant à chaque thème se composent dans ce texte d'un (pour les sanctions) ou de plusieurs enchaînements de séquences (pour le langage) ou encore d'une seule

séquence (la cantine et les vols). Ces mouvements servent l'exposé d'une vision de la question abordée. Ils peuvent être décrits en deux groupes : le groupe de ceux dont l'assise est générale et le groupe de ceux dont l'assise est factuelle.

Dans le premier groupe, on rangera les deux enchaînements formant le mouvement argumentatif de la partie relative au langage et aux limites. Ils vont du général au particulier. Les séquences de type général y étayent les séquences de type particulier. Le premier de ces enchaînements s'organise en trois séquences successives respectivement de type général, particulier, et particulier. La séquence générale, *Des limites que l'on doit se fixer, car sans limites où allons-nous et qui fait quoi ? Nous devons connaître nos limites en ce qui concerne les gens qui nous entourent*, énonce une règle valant pour tous qui vient étayer le contenu de la séquence argumentative suivante, *En dehors du lycée nous pouvons à loisir parler comme il nous plaît, bien que des fois, nous pourrions nous abstenir, mais au lycée, nous devons parler correctement, pour que tout le monde veuille bien nous écouter, nous comprendre et nous respecter.*

Le passage du général au particulier s'effectue dans la séquence métadiscursive intermédiaire : *Au lycée, nous parlons des professeurs du personnel quel qu'il soit et de nos camarades*, qui précise probablement *les gens qui nous entourent* de la séquence générale. Au passage, le nous général est devenu un nous élèves. La séquence de type général vient soutenir l'opposition " Au lycée, nous (élèves) devons parler correctement / En dehors du lycée, nous (élèves) pouvons parler comme il nous plaît ". La solution aux problèmes des écarts de langage est donnée dès la fin de la seconde séquence : *mais au lycée, nous devons parler correctement pour que tout le monde veuille bien nous écouter, nous comprendre et nous respecter.* Pourtant, c'est une question qui clôt l'enchaînement et cette question reprend implicitement la solution proposée mais plus généralement : *Si nous parlions un langage sec et vulgaire, qui voudrait nous écouter ?* Cette nouvelle présentation n'a de neuf que sa forme mais établit un contact avec le récepteur, en premier lieu le professeur.

Le second enchaînement de la partie s'organise en deux séquences, de type général puis particulier et personnel, formant une seule phrase, *Mais la façon de parler est aussi à double sens, si je parle gentiment, on doit me parler gentiment.* Il relance la réflexion sur autre aspect du thème. De nouveau le général vient servir d'étayage au particulier qui suit mais cette

fois, au lieu d'étayer l'opposition "Nous au lycée / Nous en dehors du lycée", autrement dit "Nous, élèves / professeur, personnel, autres élèves", elle soutient l'opposition "je / autres, partout". Le passage du général au particulier s'effectue par une actualisation personnelle de la règle commune.

On rangera dans le groupe des mouvements argumentatifs locaux à assise factuelle, ceux qui composent les mouvements des parties relatives à la cantine, aux vols et aux sanctions. Ces mouvements sont formés de séquences isolées ou enchaînées de type particulier. Ces séquences argumentatives comportent des segments narratifs qui fournissent des éléments objectifs sur lesquels se fonde le point de vue et servent d'étayage factuel à la vision personnelle. Dans les parties relatives à la cantine et aux vols, l'unique séquence semble intégrer la composante narrative du texte qui répondrait à la demande de résumé du débat.

Ainsi, dans la partie relative à la cantine, le segment narratif : *L'hiver approche à grand pas et à l'heure du déjeuner le réfectoire est plein, apparaît d'emblée comme une donnée du débat. Il fonde la question posée, alors comment allons-nous faire cet hiver, quand on s'apercevra qu'on ne peut même pas s'asseoir pour manger ?*, en l'ancrant dans une réalité posée comme incontournable objet d'accord. Mais cette adresse au lecteur n'est pas que rhétorique puisque le professeur peut être l'intermédiaire qui transmettra l'information aux instances concernées par l'aménagement des locaux.

Dans la partie relative aux vols, c'est le segment narratif *Effectivement depuis le début de l'année, de l'argent principalement a été volé dans notre classe* qui fournit le thème de l'évaluation *ce qui n'est vraiment pas marrant* et c'est un second segment narratif qui l'explique : *car nous devons passer deux ans dans la même classe et ces vols provoquent des conflits puisque l'on se méfie un peu de tout le monde*. Mais si l'adverbe *effectivement* peut indiquer que le premier segment narratif reprend un élément du débat, il n'en va pas de même pour le second segment qui peut être un élément nouveau propre au point de vue exprimé. L'unique séquence du mouvement argumentatif de la partie est centrée sur l'évaluation du constat des vols et donne l'état d'esprit de la rédactrice. Pour la solution à ce problème, pas d'adresse au lecteur car elle ne semble pas lui incomber. En effet, la lecture de la conclusion montre qu'elle incombe aux élèves. On peut penser que le traitement disjoint de ce thème

est dû à la règle du genre qui incite traditionnellement à faire figurer en conclusion un aspect essentiel du point de vue exposé.

Dans la partie relative aux sanctions, l'assise factuelle apparaît avec le segment narratif *en leur donnant des heures de colles*. Cette assise factuelle ancre dans la réalité l'explication des motivations des professeurs donnée par la suite. La lecture d'autres copies corrobore le fait que la question des retenues a été abordée lors du débat.

Cette partie se présente sous la forme d'un enchaînement de quatre séquences argumentatives allant du particulier au général et servant une critique des modalités d'application des retenues. La première séquence explique de façon orientée négativement, *se débarrasser*, et vaguement circonstanciée l'attitude de *certain*s professeurs : *Certains professeurs ont tendance à se débarrasser des différents qu'ils ont avec les élèves en leur donnant des heures de colles*. La seconde semble développer une explication de *se débarrasser* si l'on tient compte de l'évaluation négative portée par *ne cherche pas à discuter...ni à expliquer...* Dans cette séquence le général peut venir doubler le particulier du fait d'une ambiguïté dans l'usage des représentants, *Le professeur ne cherche pas à discuter avec l'élève, ni à expliquer leur difficulté, à s'entendre sur un problème qui les regarde*. On peut y déceler un possible mouvement réflexif intégrant le général et le particulier. Tout se passerait alors comme si le cas particulier qui sert de justification se doublait d'une considération générale concernant les enseignants dans leur ensemble. Ceci peut ouvrir une perspective nouvelle à l'interprétation du texte dans la mesure où l'on voit ainsi se dessiner en toile de fond une éventuelle rupture entre les professeurs et les élèves. La séquence suivante : *Certains professeurs pensent que les heures de colles, c'est claire, nette et précis. L'élève comprendra sûrement pourquoi on lui a donné cette sanction*, poursuit l'explication des motivations des professeurs sous la forme d'une pensée rapportée. La mise en mots des trois séquences explicatives qui sont autant de séquences argumentatives présentent un caractère narratif en ce que l'évaluation des attitudes et des comportements suppose des actions, évoque des situations et des scènes. Mais l'impersonnalisation et la fusion des figures individuelles des professeurs dues à l'usage de l'indéfini *certain*s, l'effet d'atemporalité résultant de l'usage du présent de l'indicatif, et la référence à une sanction unique viennent donner un forte généralité, voire de la genericité, au compte rendu des situations évoquées

par le passage. C'est pourquoi on a pu qualifier un tel passage de cristallisation narrative, explicative.

La dernière séquence est marquée par un mouvement concessif constituant une réfutation des modalités de la sanction, c'est-à-dire du point de vue des enseignants expliqué juste avant : *Il doit y avoir des sanction, c'est sûr, dans des cas précis, mais il doit aussi y avoir explication de cette sanction.*

Pourquoi celle-ci et pas une autre ? Cette réfutation est effectuée sur le mode général, sur la base d'un accord sur le principe de la sanction, *Il doit y avoir sanction, c'est sûr* ; base d'accord nuancée toutefois par la réserve *dans certains cas...* La séquence s'achève sur une adresse au lecteur qui, pas plus que celle de la cantine, ne semble avoir de caractère rhétorique puisque la question est destinée à un professeur.

La conclusion se compose d'un enchaînement de deux séquences argumentatives qui reviennent sur les vols. La première de ces séquences reprend le thème et porte le même accent évaluatif que dans la partie du développement mais assumé explicitement, ce qui a pour effet d'intensifier l'évaluation. Angélique justifie son jugement dans la dernière séquence par une explication : *Tout le monde veut faire son petit truc dans son coin.*

Dans ce texte les sphères du lycée et de la classe sont présentées dans un premier temps sous l'angle d'une communauté de préoccupations puis sous l'angle d'une rupture de cette communauté. Tout d'abord, dans la première partie la règle sociale de la limitation s'applique aux élèves par un *nous* et un *nos* (*camarades*) qui les désigne, Angélique incluse. Puis, par la réciprocité de la façon de parler posée comme une obligation générale, le devoir de correction et de gentillesse est élargi au-delà du groupe des élèves. La préoccupation des élèves est présentée comme partageable, en tant que devoir, par l'ensemble des participants du monde scolaire. Dans la seconde partie, relative à la cantine, les préoccupations évoquées - pouvoir s'asseoir pour manger au chaud en hiver - ne concernent plus que les élèves (les réfectoires des professeurs et des élèves sont séparés). La préoccupation commune est de nouveau marquée par *nous*. De même, dans la partie relative aux vols, Angélique fait état d'une autre préoccupation commune des élèves, encore marquée par *nous*. Mais dans ce cas, au lieu d'exprimer une communauté de souci fédératrice, le

texte décrit un climat collectif inamical menaçant la cohésion du groupe. Enfin, après l'évocation de la menace pesant sur la cohésion du groupe des élèves, c'est, dans la dernière partie, la cohésion des groupes professeurs et élèves qui subit le même sort, *le professeur ne cherche pas à..., ni à..., à...* La préoccupation commune posée implicitement devrait être, de part et d'autre, de comprendre et d'être compris or manifestement les professeurs qui collent les élèves se soucient peu de faire comprendre leur geste. Dans ce texte, la figure d'Angélique peut se caractériser par un souci de cohésion et de compréhension mutuelle dans toutes les sphères de relation. Communauté de préoccupations puis risque de rupture ou rupture effective de cette communauté semblent la conduire à se marquer individuellement à la fin de la première partie, *Mais la façon de parler est aussi à double sens, si je parle gentiment, on doit me parler gentiment*, où elle se montre capable de se soumettre à un devoir mais aussi capable d'exiger à son égard le respect de ce devoir, puis dans la conclusion, *pour ma part ce qui m'embête surtout c'est...*, où elle se désolidarise de ses camarades individualistes en manifestant ouvertement sa désapprobation, *les élèves veulent trouver une solution mais ne se donnent pas vraiment de moyen. Tout le monde veut faire son petit truc dans son coin.*

Rachel L.

Le texte de Rachel laisse apparaître un mouvement discursif très différent, exclusivement argumentatif. Le sujet de la réflexion, large et général, donne lieu à un traitement argumentatif des éléments factuels du débat, traitement par lequel les événements vécus en classe sont décontextualisés, présentés comme une situation générique.

L'introduction problématise le contenu du débat en centrant le propos sur les relations professeurs-élèves : *L'agressivité entre élèves et professeurs Ce qui entraîne une certaine violence et un climat tendue Comment irremédier ?* L'absence de tout ancrage factuel amenant la recherche de solutions confère au problème abordé un caractère qui dépasse d'entrée de jeu l'incident ayant entraîné le débat.

Le développement est composé de deux parties comportant chacune un enchaînement argumentatif. Ces enchaînements présentent une construction similaire : ils débutent par l'évocation de l'agressivité des

élèves : 1. *Un élève agressif en vers un professeur / 2. L'agressivité et la vulgarité dans les couloirs et les classes n'est pas toujours facile à mesurer même pour les professeurs; ils présentent ensuite la réaction-solution institutionnelle : 1. La première réaction et de renouveau l'agressivité de façon à montrer que le professeur peut aussi fort et pour montrer que l'élève doit le respect à ses professeurs / 2. des mesures sont prises heure de colle, expulsion du cours voir du lycée ; puis ils évoquent la réaction des élèves, la même incompréhension et ses conséquences : 1. Mais l'élève ne va pas forcément comprendre le message et ne va tirer aucune leçon et ne va pas changer d'attitude / 2. L'élève ne va pas forcément comprendre sa faute ; enfin ils proposent la bonne solution : 1. on dit souvent que le professeur doit montrer l'exemple à ses élèves / 2. alors la discussion reste la meilleure des choses avant de choisir la sanction.*

Reste, dans la seconde partie, la phrase : *Ces solutions sont discutables suivant les élèves en question, dont on ne sait s'il faut l'interpréter comme une contestation des sanctions attribuées dans certains cas ou comme : " Ces solutions doivent être discutées selon les élèves "*.

L'assise de ces enchaînements argumentatifs est factuelle. Dans l'enchaînement de la première partie on reconnaît l'altercation entre l'élève et le professeur sous la forme d'une cristallisation narrative explicative en affinité formelle, argumentative, avec la problématique générale de la réflexion. Dans le passage qui l'évoque, la mention de la réaction de l'élève joue le rôle d'une objection relative à la solution choisie par le professeur. La conclusion, générale, *on dit souvent que le professeur doit montrer l'exemple à ses élèves*, rappelle une règle canonique de l'action pédagogique et éducative du professeur. Le lecteur peut comprendre que pour Rachel l'effet de miroir n'est pas le bon moyen puisqu'en prenant le risque de réagir sur le mode de ce qu'il ne faut pas faire, le professeur peut avoir manqué son but. Dans l'enchaînement de la seconde partie, on reconnaît le même mouvement d'objection mais composé cette fois avec le motif comportement fautif de l'élève-sanction présent dans d'autres copies, notamment celle d'Elodie.

Le choix de ce mode de présentation des éléments factuels particuliers donne au propos une tonalité généralisant l'inadéquation des réponses de l'école à l'agressivité des élèves dont l'incompréhension, et par suite l'agressivité, persistent. Rachel propose des solutions propres à lever l'incompréhension de mesures éducatives.

La réflexion s'achève sur le mode personnel. L'enchaînement conclusif débute pourtant sur une séquence de type général, en affinité avec les prémisses de l'argumentation dans l'introduction, et cette ouverture peut laisser attendre des considérations générales sur les causes de l'agressivité à l'école. On les trouve, mais intégrées comme éléments autobiographiques. En effet, l'évaluation à laquelle se livre Rachel se fonde sur des éléments généraux : l'état du monde dans lequel elle vit, tel que les journaux le décrivent (violence et agressivité dans les écoles), l'image de la vie dans les cités pouvant provenir des médias mais aussi des échanges avec les camarades, le principe de tolérance. Et les deux derniers éléments (vie des cités et tolérance) apparaissent dans une argumentation explicitement autobiographique par laquelle elle tente d'expliquer son agressivité sans violence : *cela doit venir du faite d'avoir eu la chance de vivre ailleurs que dans une cité et que dans la vie il faut accepté autre home avec leurs calitées et bien souvent leurs défauts.*

Rachel décrit donc, au sein du monde scolaire, une différence dans la manière d'appréhender un comportement agressif selon qu'on est professeur ou élève. L'état du monde scolaire - un climat tendu, une certaine violence - participe de l'état du monde dans son ensemble. La distinction entre agressivité et violence n'est pas explicitée mais il est probable que violence évoque des conflits verbaux aggravés d'un affrontement physique.

L'agressivité dont il est question dans les deux parties du développement semble en effet essentiellement verbale, elle provient des élèves et ne s'adresse pas seulement aux professeurs. Les mesures prises par les enseignants paraissent réactionnelles, elles peuvent manquer d'efficacité mais ne sont pas contestées dans leur principe (rôle éducatif de l'enseignant, sanctions du comportement agressif). La cause de l'échec des mesures institutionnelles semble relever de la difficulté des élèves à percevoir leur comportement agressif ou de la difficulté des enseignants à faire comprendre le sens de leurs interventions.

En se présentant elle-même comme souvent agressive Rachel se dissocie des élèves non conscients de leur comportement et s'associe, aux élèves susceptibles d'être sanctionnés. Mais si elle se reconnaît agressive, elle se détache aussitôt des éléments violents dont elle explique indirectement le comportement de manière psychologique, par la difficulté d'accepter

l'autre, et d'une façon quasi-sociologique, dans l'air du temps, lorsqu'elle évoque la vie dans les cités.

La mise en mots sert la mise en relief de l'expression de la difficulté pour certains élèves à se reconnaître dans un comportement agressif et donc à le corriger. Mais on perçoit que le questionnement de Rachel au sujet de l'agressivité en général et au sujet de la sienne en particulier est central. Ce questionnement semble interroger les rapports de l'individu au monde dans lequel il vit, et pas seulement celui de l'école qui ne génère apparemment ni agressivité ni violence par lui-même.

Elodie L.

Le mouvement compositionnel du texte fait apparaître un passage narratif qui raconte l'incident et le débat puis un passage argumentatif dans lequel Elodie se prononce sur la valeur qu'elle accorde à l'incident et aux éléments du débat directement en rapport avec lui.

L'unique séquence de l'introduction : *une altercation entre une élève et son professeur*, donne un ancrage factuel du débat raconté par la suite. Mais cet ancrage reste très vague, ne précise rien des intéressés et de leur milieu. Le passage ne fournit pas non plus de question qui pourrait orienter les attentes du lecteur plus précisément. Il indique au plus un thème sous la forme de l'évocation d'une situation de conflit.

Le résumé de l'altercation et du débat, essentiellement narratif, présente une application très visible des acquisitions scolaires. On note :

- une vision en focalisation interne (le participant à un événement rapporte de son point de vue et avec ses savoirs exclusivement) : *Je n'ai pas entendu le début de la conversation mais je crois que le professeur...*
- l'usage correct des discours rapportés direct, indirect,
- un marquage chronologique lexical de la progression de l'action : *après la récréation..., Suite à cela..., Ensuite...*
- le marquage temporel adéquat dans les verbes. On note à ce sujet que la séquence : *Il y a moyen de se faire comprendre en restant calme et poli. On doit le respect à ses supérieurs* rompt l'homogénéité temporelle du passage et semble nous mettre en présence d'un commentaire d'Elodie donc d'un enchâssement argumentatif. Une deuxième rupture temporelle

se produit dans la séquence : *Il y a aussi des vols dans cette classe ce qui paraît inadmissible*. Dans ce dernier cas, la lecture d'autres copies, notamment celle d'Angélique indique qu'il s'agit d'un élément de compte rendu, évaluation comprise.

- une organisation en scènes. Ce récit peut en effet être découpé en trois scènes : la scène de l'altercation proprement dite, celle du débat conflictuel, et enfin celle de l'élargissement non conflictuel du débat.

Dans ce récit, les thèmes de discussion qu'ont pu constituer le rappel à l'ordre adressé à l'élève - puisque le débat a *repris* sur la question de la façon de s'exprimer abordée par le professeur - et le thème des sanctions sont inscrits dans le fil narratif comme découlant de l'échange conflictuel entre le professeur et l'élève puis de leur opposition. Les autres thèmes, la cantine et les vols, s'inscrivent dans le fil narratif d'un débat ayant perdu sa tonalité conflictuelle initiale.

La partie argumentative fait retour sur le sujet, la scène de l'altercation, et abandonne les thèmes de la cantine et des vols. La première séquence, de type particulier et personnel, lance le propos argumentatif sur le thème du comportement irrespectueux des élèves. Elodie y prend une position explicite : *Pour mon avis personnel cette élève manque de respect en vers son professeur*. Suit un enchaînement argumentatif à assise générale, relatif au comportement des élèves, constitué de quatre séquences à tonalité générale. La séquence initiale, *L'éducation s'apprend à partir de l'âge de trois ans et c'est ce que nous n'avons plus maintenant*, y étaye la séquence plus restrictive qui sous-entend une défaillance éducative. La séquence *Pour beaucoup de parents les enfants sont rois et font ce qu'ils veulent, c'est intolérable*, explicite le sous-entendu et donne une cause de la dégradation du monde de *maintenant*. Cette analyse des causes débouche sur une observation localisée dans les mondes de l'école et du travail. Cette observation se généralise encore davantage dans la séquence finale du développement : *Les élèves n'acceptent plus aucune remarque, c'est pourquoi on devrait appliquer les sanctions dans les écoles*. Au passage d'une séquence à l'autre la règle en constitution est devenue une règle s'étendant à tous les élèves alors qu'elle pouvait ne concerner au départ que les enfants des parents désignés.

La réintroduction du thème des sanctions reproduit le motif comportement fautif de l'élève-sanction qu'on rencontre déjà dans le récit du débat sous

la forme narrative : *l'élève a repris la parole en disant que la façon dont a réagi le professeur ne lui a rien apporté...Le professeur a parlé des sanctions qui peuvent être prises.* Dans la deuxième partie du texte le lien entre les deux thèmes est explicite : *Les élèves n'acceptent plus aucune remarque de personne, c'est pourquoi on devrait appliquer les sanctions dans les écoles.*

Ce mouvement argumentatif s'achève en une conclusion qui fait la somme de l'incident et des observations générales : *Tous ces problèmes perturbent et empêchent une classe de travailler normalement.* Le propos final décrit les effets des faits évoqués sur le fonctionnement de la classe comme lieu d'apprentissage. On peut remarquer que le caractère général de la conclusion intègre la situation particulière racontée dans un ensemble plus vaste de situations du même type. Cette intégration peut sembler en affinité avec la présentation très peu circonstanciée du sujet de l'essai dans l'introduction et conférer rétroactivement à l'incident raconté la valeur d'un exemple illustrant la thèse de la mauvaise éducation.

Elodie. adopte une certaine extériorité vis-à vis de sa classe. Dans le résumé elle se décrit présente en classe : *Je n'ai pas entendu le début de la conversation mais je crois que...* Mais elle pourrait être à ce moment un observateur de passage, au regard très distancié. Les acteurs sont caractérisés de façon minimale par leur fonction dans la classe et par l'action de dire sous différentes formes : *a voulu faire comprendre, en disant, a fait remarqué, a repris la parole en disant que, a parlé, a abordé.* Tout au plus peut-on voir dans les termes employés pour l'action du professeur une ouverture à laquelle répond une certaine fermeture de l'élève. L'extériorité d'Elodie ressort aussi de l'emploi du démonstratif "cette" dans *Il y a aussi des vols dans cette classe*, comme si cette classe n'était pas sa classe. Elle exprime même une extériorité vis-à-vis de la sphère des élèves en général puisqu'elle leur attribue une tendance systématique à refuser toute remarque.

A l'égard du monde des parents, elle se montre critique en dénonçant les effets du laxisme sur le monde. Sa relation à l'école est aussi critique lorsqu'elle emploie le conditionnel *devrait*. Elodie se présente alors comme détentrice un savoir d'ordre éducatif propre à assurer la bonne marche du monde.

Elle apparaît en "je" en ouverture du résumé et en ouverture de la partie

argumentative. Dans les deux parties, le reste du texte se présente comme essentiellement référentiel. Ainsi, Elodie se décrit dans deux postures distinctes : celle de témoin objectif dans la première partie, celle de témoin critique dans la seconde. Du fait du support du texte, la copie identifiée, le témoignage objectif est celui de l'élève de la classe mais dans le développement critique elle semble écrire en tant que " non élève ", figure difficilement descriptible mais dans laquelle se dessinent celle du parent, l'éducateur fermes, celle du citoyen informé ...

ELÉMENTS DE CONCLUSION ...

Les surprises de la première lecture.

On imaginera sans peine que la lecture faite durant la semaine qui s'est écoulée entre la remise des copies et leur retour, notées, aux élèves a été différente de celle qui vient d'être exposée. Revenir sur deux moments de cette première lecture peut permettre d'illustrer par l'exemple le rôle des entours interprétatifs.

Ma première surprise fut de voir apparaître dans le compte rendu des événements les thèmes de la cantine et des vols. Non que j'aie compté sur une stricte observation de la consigne " *vous donnerez le sujet de la discussion* " mais simplement parce que ces questions n'étaient pas au centre de mes préoccupations, comme l'indique d'ailleurs, et de façon tout à fait involontaire, le libellé du sujet. Le caractère temporaire de l'état de la cantine, la chronicité des vols dans les classes et les réponses que j'avais tenté d'apporter à ces questions m'avaient conduit à les considérer comme très secondaires. D'un point de vue d'élève, elles peuvent ne pas l'être et on le comprend. Il semble que, dans un mouvement personnel spontané, j'ai écarté les aspects triviaux de la vie scolaire du domaine des questions importantes. J'ai dû élargir mon cadre interprétatif. Cette surprise, traduisant une appréciation différente des éléments dignes d'être racontés et discutés, renvoie au jeu entours interprétatifs dans la lecture, dans l'évaluation de l'acceptabilité des mouvements thématiques et dans celle du caractère plus ou moins " intéressant " de la réflexion.

Ma seconde surprise fut de trouver, dans le texte d'Angélique, les thèmes du langage et des sanctions dissociés au point d'exprimer une distorsion

du cours des événements du débat par la rupture de l'enchaînement thématique comportement verbal inacceptable / sanction. Il m'a semblé en l'occurrence que la visée expressive personnelle s'exprimait, volontairement ou non, au moyen d'une présentation irrecevable dans la mesure où elle se donne comme référentielle et ne correspond pas au déroulement effectif du débat. Une telle présentation m'a paru difficilement recevable mais par ailleurs essentielle dans l'exposé du point de vue personnel. Elle pourrait contribuer à l'expression de l'ordre des priorités dans les préoccupations d'Angélique, à l'expression d'un positionnement qui écarterait de son propos le sujet de la réponse disciplinaire des professeurs aux écarts langagiers des élèves. Un tel mouvement de lecture permet - sans qu'on renonce pour autant à une réalité commune incontournable - d'ouvrir une perspective plus large sur le statut et la fonction de ce qui se présente comme une erreur référentielle.

LA COMPOSITION ET SA RECEVABILITÉ COMME MOUVEMENT DU GENRE.

Les textes réunis présentent trois structures très différentes. L'essai d'Angélique s'organise selon un plan narratif et, après une introduction racontant de manière commentée les événements du 6 novembre, il développe une argumentation dont l'ordre des thèmes est donné comme reproduisant celui de la progression du débat.

Celui de Rachel intègre implicitement et sur le mode argumentatif les événements du 6 novembre et développe une argumentation dont le premier thème est l'analyse d'une scène conflictuelle entre un élève agressif et un professeur, le second une analyse de l'effet des moyens institutionnels destinés à contenir cette agressivité, le troisième une réflexion sur l'agressivité comme mode de relation dans le monde contemporain et comme façon d'être.

Enfin le texte d'Elodie est composé de deux parties : l'une narrative, mais comportant un enchâssement argumentatif sous forme de commentaire, racontant l'incident puis le déroulement du débat ; l'autre argumentative éclairant sous un jour personnel le conflit du professeur et de l'élève.

Dans leur principe d'organisation, les variations compositionnelles relevées dans les textes d'Angélique et d'Elodie sont recevables comme

mouvements de genre. On a pu voir que la notion de résumé était actualisée de manières très différentes : pour Angélique le récit est brièvement narratif en introduction puis consiste en une thématisation des sujets de la conversation, pour Elodie il prend la forme d'un texte où le discours se narrativise. En revanche, le choix de Rachel est moins acceptable car si l'on reconnaît des éléments de l'incident et du débat dans les cristallisations narratives, c'est par une lecture intertextuelle ou grâce à des connaissances de participant. La forme argumentative choisie fait disparaître l'aspect narratif explicite et particulier demandé comme premier temps marqué de la réflexion. Le procédé peut pourtant paraître naturel - le lecteur ne s'y perd pas - et il est aussi couramment employé (on le trouve notamment dans l'essai d'Angélique quand elle décrit le comportement des professeurs qui donnent des retenues sans s'expliquer). Il peut indiquer qu'un savoir pratique s'organise, les comportements particuliers semblent se constituer en types.

LES OBJETS DU PROPOS ET LA POSTURE DISCURSIVE.

Si, dans les trois essais, l'on reconnaît des objets communs de discussion (le langage des élèves, les sanctions, la cantine, les vols) on peut aussi constater qu'ils sont abordés très différemment. Pour Angélique l'objet est multiple alors que pour Rachel et Elodie il est finalement unique et relativement similaire (le comportement des élèves et la réponse des professeurs).

Le traitement argumentatif du "sujet de la discussion" donne lieu à des mises en perspectives différentes des objets présentés. Les textes de Rachel et d'Elodie présentent leur objet comme relevant d'un problème de société à retombées scolaires. Chacune à sa façon part des faits divers qu'ont pu constituer l'incident et la discussion puis les recadre dans l'entour plus large que constitue l'aspect du dysfonctionnement du monde expliqué. Mais le recadrage est explicite dans le texte d'Elodie, alors qu'il peut paraître implicite dans celui de Rachel. De même dans ces deux textes l'issue de la réflexion est très contrastée : le propos d'Elodie se recentre sur les retombées scolaires à la fin de sa partie argumentative et en conclusion tandis que Rachel achève son essai sur l'expression d'une tentative pour se situer, définir plus précisément une dimension de son

comportement. Malgré ces oppositions on peut noter que dans les deux textes les événements du 6/11/1996 prennent ou peuvent prendre une valeur exemplaire illustrant, à l'intérieur du monde scolaire, le dysfonctionnement du monde commun. Il en va tout autrement dans le texte d'Angélique où les problèmes sont traités sur le mode du particulier. Elle s'exprime au sujet des problèmes propres au lycée, à la classe dont elle fait partie et par rapport à laquelle elle se situe. Ainsi pourrait-on comprendre l'égale attention attachée à chacune des questions abordées. Et si des arguments généraux viennent étayer la réflexion sur les problèmes soulevés, c'est précisément pour en éclairer le caractère particulier.

Mais le discours d'Angélique et celui de Rachel ont en commun de poser au moins un problème et d'indiquer la recherche de solutions tandis que celui d'Elodie n'en annonce pas. Elodie, par ailleurs, ne problématise pas non plus sa réflexion mais prononce un jugement et propose un moyen de redresser une situation anormale. On pourrait dire qu'elle se montre censeur et déploie une argumentation monoorientée (elle ne fait intervenir aucun point de vue pouvant être lu comme possible argument à contrer). Dans un autre style, Angélique se montrerait plutôt négociatrice, déployant une argumentation pluriorientée (elle fait état d'un point de vue de professeurs au sujet des heures de retenue pour le contester) dont l'ouverture dialogique est manifestée par plusieurs questions ; et Rachel semble se présenter comme élément médiateur, développant aussi une argumentation pluriorientée (elle mentionne les points de vue des parties s'opposant au sujet du traitement de l'agressivité à l'école). Enfin, si Angélique et Rachel se montrent nettement comme participant du groupe des élèves, même quand elles s'en distinguent en tant qu'individu, Elodie adopte une position d'extériorité surplombante dès qu'elle quitte sa posture de témoin objectif pour devenir témoin critique.

Le lecteur, professeur ou pas, peut se trouver plus ou moins en affinité avec ces différentes postures, on peut penser par exemple que la pluriorientation laisse l'impression d'une mobilité réflexive plus favorable en principe à l'exercice d'une pensée ouverte. Les références autobiographiques peuvent paraître plus ou moins bien venues selon l'idée que l'on se fait du degré de particularité qu'on peut s'autoriser, autoriser, dans le genre et en fonction du sujet. Mais il n'en apparaît pas moins que le traitement argumentatif des objets mis en discussion et les postures adoptées sont des constituants de ce qu'on pourrait appeler l'originalité

des auteurs. A condition toutefois de distinguer originalité et talent, de ne pas réduire l'“originalité” à une capacité à surprendre (agréablement de préférence) qu'on prêterait peut-être exagérément au texte. Car à l'aune d'une telle échelle, la banalité des questions soulevées dans les textes, la teneur des développements et le caractère parfois malaisé de ce qu'on aurait alors du mal à appeler leur “style” conduirait probablement un lecteur ennuyé à ne voir que trop d'indigence intellectuelle, linguistique, etc... On a tenté de proposer un autre regard sur ces textes.

BIBLIOGRAPHIE

- P. RICOEUR (1990), *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, Paris.
- M. BAKTHINE (1984,) *Esthétique de la création verbale*, Editions Gallimard, Paris.
- A.KIBEDI-VARGA (1989), *Discours, récit, image*, Pierre Mardaga, Liège-Bruxelles.
- M. BAKTHINE (1984), *Esthétique de la création verbale*, Editions Gallimard, Paris.
- F. FRANCOIS (1998), *Le discours et ses entours*, L'Harmattan, Paris.

**UNE APPROCHE NOUVELLE
POUR LIRE LES ÉCRITS D'ÉLÈVES
EN PHILOSOPHIE :
diversifier les points de vue pour saisir
la complexité a l'œuvre dans le travail
du texte**

Nassira HEDJERASSI

This contribution is part of larger body of research, work we have continued since our doctoral studies, related to the philosophy essays of the “ new generation ” of lycée students, news entrants to the lycée, unfamiliar with the scholastic writing culture and, more generally, with the scholastic universe. We are working towards a renewed focus on reading student essays, breaking away from official analytical grids, scholastic norms or teacher’s norms. Our objective, as we try to develop a different point of view on student writing, is to apprehend the processes at work in students’ philosophy essays, likely to bring to light the reflective posture appropriated by students. In the limited framework of this article, we chose to dedicate the analysis to the very focused corpus of two student essays from the same class (terminale ES). Both students are new entrants and are not repeating a grade.

La réflexion sur les difficultés relatives à la lecture de copies d'élèves nous accompagne depuis notre travail doctoral, mené sur la confrontation des "nouveaux" lycéens à la philosophie, sur leur rapport à l'écrit en particulier⁸. Elle se continue dans le cadre d'une recherche étendue à d'autres disciplines⁹.

⁸Les analyses de cette thèse s'ordonnent à des questionnements qui vont “de l'évolution de l'enseignement de philosophie à l'activité philosophique des “nouveaux” lycéens” (Paris-8, décembre 1997).

⁹“Écriture et construction des savoirs des élèves en philosophie, sciences économiques et sociales et français”, recherche financée par le Comité National de Coordination de la Recherche en Education, sous la responsabilité de J.-Y. Rochex (Paris-8) -1997-1999.

Nous cherchons des alternatives à la lecture normée par l'institution scolaire, afin de promouvoir une compréhension élargie du travail des élèves, de ce qui s'y joue de leurs rapports à l'école, au savoir, au langage, et de repérer les processus qui, sous-tendant ces rapports, seraient différenciateurs des écrits. L'un des enjeux, à pointer même s'il déborde cet article, est de ressaisir ces éclairages en termes didactiques, pour interroger l'évaluation des copies et le travail de l'écrit dans la classe.

Ouvertures, pour un point de vue non scolaire

Notre lecture de copies procède sans appliquer une "grille" préétablie ; c'est à partir des textes mêmes, au fil de plusieurs lectures, que nous construisons les catégories d'analyse. Rien n'est postulé de ce qui devrait ou pourrait se trouver en eux. Dans cette approche intra-textuelle, un principe d'ouverture est à concilier avec la "clôture" du texte : ne préjuger de rien, c'est lire les copies sous des angles divers. Nous écartons prioritairement les critères de l'institution, notre objectif n'étant pas de mesurer des écarts ou des "performances", par la conformité plus ou moins réussie à des normes. Orientées par un axe curriculaire qui privilégie le curriculum réel, nos questions portent sur ce que font les "nouveaux" lycéens en philosophie, comment ils procèdent pour écrire des textes "philosophiques".

Impossibilité de faire abstraction du contexte scolaire

La difficulté est que des copies ne peuvent faire l'objet d'une seule lecture intra-textuelle, décontextualisée. Ces textes portent la marque scolaire, et lors même qu'on s'efforce à une lecture non évaluative, on ne peut pas gommer le fait qu'ils ont été produits pour être soumis à correction, notation. On ne peut donc pas tout à fait s'affranchir du cadre de référence officiel que forment les canons de la dissertation comme genre scolaire. Par la manière qu'a l'élève d'écrire un devoir, impliquant qu'il se rapporte à un ensemble de normes structurantes de son texte, il indique quelque chose de son être-élève, de sa situation dans le cadre scolaire, même si ces éléments ne suffisent pas pour conclure sur sa façon de penser et d'assumer sa place, son "métier" dans cet univers, et sur le sens qu'il donne à ce qu'il fait.

Autres contextes

Dans la totalité textuelle qu'est chacune des copies viennent jouer aussi des contextes extra-scolaires. Chacune a un statut achevé, clos, et renvoie en même temps à autre chose qui participe de sa singularité et de sa complexité. Elle est en effet produite par un élève, qui n'est pas une abstraction désincarnée, mais plutôt lui-même une complexité, par son épaisseur subjective et sociale, par la pluralité de pratiques et d'histoires, familiales, scolaires, qui le structurent. Si celles-ci sont des "entours" du texte (du "hors texte", du "trans-texte"), elles en sont malgré tout des composantes.

Le choix d'un corpus restreint

Le matériau que nous retenons ici est relatif à deux élèves, non-doublants, d'une même classe de terminale Économique et Sociale, et se limite, dans leurs écrits, à une copie pour chacun d'entre eux, composée au mois de février, en temps non-limité (il s'agit d'un "devoir-maison"), portant sur le même sujet ("est-ce ne pas savoir vivre que de se retourner vers le passé?"), lié un cours intitulé "temps-mémoire-histoire".

Nous retranscrivons ces copies dans leur intégralité, sans procéder à aucune retouche (d'orthographe, de syntaxe, de ponctuation).

Copie de Thomas :

Le temps est par essence insaisissable alors que nous y sommes plongés. Si le passé est irréversible, définitivement passé, nous avons pourtant sur lui un certain pouvoir, celui de la mémoire. Vivre sans sa mémoire est inconditionnellement très complexe, car elle garde le passé et le fait ressurgir quand nous le voulons où à l'improviste d'une association d'idées ou de sensations. Ainsi le passé fait partie dominante de notre vie comme l'exprime "Freud". Vivre sans lui et l'ignorer, faire comme s'il n'existait pas, est-il une façon de mieux vivre sa vie présente ? A-t-on le droit de vivre sans reconnaître son passé ? Donc nous verrons dans un premier temps l'homme comme être inscrit dans le passé puis dans un deuxième temps l'oubli permet de vivre mieux au présent puis dans un troisième temps : a-t-on le droit d'ignorer son passé

L'homme est un être inscrit dans l'histoire car le passé est le temps le plus vécu par l'homme. Ainsi le temps, écrit Saint-Augustin "est une distorsion de l'âme" que seul l'homme connaît : son flux équivaut au passage d'un néant à un autre, d'un passé à un futur dans un présent insaisissable. L'expérience quotidienne

nous enseigne que tous les phénomènes se déroulent dans le temps, dont la caractéristique essentielle est son irréversibilité : on ne peut pas remonter le cours du temps, si ce n'est en imagination. L'imagination humaine tente aussi de surmonter, de refuser, de supprimer cet obstacle majeur qu'est le temps. Ainsi l'homme invente la science fiction pour s'inventer des histoires, "Machine à remonter le temps". De plus le temps est sans doute la plus fondamentale aliénation de l'homme, puisqu'il mène à la mort. Ainsi le passé fait partie dominante de notre vie car il sert de façade soit à un passé maurose, soit à un avenir incertain. Le passé fait figure de souvenirs joyeux et heureux, ce qui fait oublier le temps à venir. Ainsi le passé est le propre de l'homme car l'homme découle du passé. De plus, le passé est mystérieux et il éveille chez certaines personnes une fascination comme les historiens. "les guerres, les découvertes" etc ... Donc l'individu découvre sa propre contingence et celle de l'humanité en prenant conscience du temps. Il découvre ainsi qu'il est un être historique car il se saisit de mémoire et riche de possibilités, acquiescent dans le passé, pour le futur. Donc l'homme reste un être plongé dans le passé et vivre sans se retourner vers lui, c'est renier ses origines biologiques, sociales, historiques, psychologiques. Ainsi celui qui renie tout cela est un être mal dans sa peau.

Donc peut-on dire que l'oubli permet-il de vivre mieux au présent ?

Pour cela, Freud a démontré que "les hystériques souffrent de réminiscences", c'est à dire qu'ils souffrent de ne pas pouvoir oublier certains souvenirs, certaines scènes pathogène : le névrosé n'en a jamais fini de liquider son passé. Il le ressasse toute sa vie. L'oubli n'est donc pas une déficience de la mémoire, mais au contraire une force qui permet de vivre mieux au présent car elle permet de se voiler la face sur le passé et donc de se sentir soulagé : "accidents, licenciements, divorces, morts de proches etc". Ainsi, il faut savoir digérer le passé. Nietzsche soulignait déjà que l'incapacité à se défaire du passé est source d'insatisfaction et de ressentiment. L'oubli est gardien de la tranquillité.

On peut donc ne pas vouloir solliciter sa mémoire parce que le passé est trop lourd à porter : les personnes qui ont vécu des événements douloureux, essaient de ne plus y penser, leur expérience étant incommunicable aux autres, ou si terrible, lorsque les souvenirs surgissent, qu'elles essaient d'oublier le passé pour pouvoir vivre le présent (c'est le cas des rescapés des camps de concentration). On peut donc ignorer le passé pour rester en sérénité avec soit même. Cependant il se pose alors le problème de la responsabilité morale.

Donc a-t-on le droit de vivre sans se retourner vers le passé ?

Pour cela, nous avons vu que l'homme est par essence un être historique : ce qu'il est actuellement et le monde dans lequel il évolue résultent de ce qui a été. L'histoire (le passé) est une conquête de l'humanité : le passage d'un temps, figé puisque éternel recommencement du même, au temps linéaire, temps du devenir, du flux est la quête du sens de ce qui est arrivé, arrive ou arrivera à l'humanité. L'histoire renseigne donc sur les actions humaines, sur les faits sociaux. La tâche de l'historien apparaît difficile : "réveiller le passé, le

remettre au présent et déterminer de plus si les contemporains ont été mystifiés", dit Merleau-Ponty.

Ainsi, ignorer l'histoire, c'est refuser de comprendre ce qui a été et ce qui est. C'est donc ignorer les raisons et le sens de ma présence dans le monde, c'est vivre ds l'illusion que l'homme vit indépendamment de ce qui l'entoure. Parler d'histoire n'aurait donc plus de signification puisque seul l'homme a une histoire, en ce sens qu'il a conscience de son passé de celui de l'univers. Excepté l'homme, aucun vivant ne se souvient de ses ancêtres, aucun vivant ne peut parler du possible, de l'avenir.

L'homme a donc une responsabilité morale a tenir compte de l'histoire, à l'Etudier, à la transmettre.

Ainsi l'homme reste un être attaché a son passé car celui-ci lui permet d'améliorer son quotidien.

Donc, on peut ignorer le passé, on peut vouloir l'oublier pour mieux vivre. Mais on peut pas dire que oublier son passé est une manière de savoir vivre car chacun est responsable du silence qu'il pose sur l'histoire, sur la memoire. Il ne faut sans doute pas vivre dans la commémoration permanantes car le futur fait partie aussi du but de l'homme de cherché a ne pas se voiler le passé mais plutôt à essayer de le faire apparaître dans quelques (?) présent et donc de vivre en marmonie avec, alors l'homme pourrat vivre heureux. De plus il y a un devoir de memoire qui renforce l'idée de vit commune avec le passé pour une vie équilibrée.

Copie de Claire :

Le temps est divisé en trois grandes parties : le passé, le présent et le futur. Le passé est constitué de nos souvenirs et de nos actions antérieures. Le présent, lui, est actuel. Et le futur est constitué des moments à venir. Nous nous intéresserons ici, essentiellement au passé. Il représente les bonnes et les mauvaises choses nous étant arrivées durant notre vie jusqu'à aujourd'hui. Il joue donc un rôle dans notre vie puisqu'il en constitue notre mémoire. Cependant nous ne nous rappelons pas de tout ce qui nous est arrivé dans notre vie. Certaine personnes ont besoin de retourner dans le passé, d'autres d'y vivre. On peut se demander si le fait de vivre en regardant vers le passé est négatif ou positif pour notre vie ? Est-ce que vivre en se retournant vers le passé n'est pas gâcher ou réussir notre vie ? Nous verrons dans une première partie les aspects négatifs d'une vie tournée vers le passé. Puis dans un second temps, nous en verrons les aspects positifs. Et pour finir, nous verrons que cette distinction est mitigée.

Se retourner continuellement vers le passé peut être symbole d'un non savoir vivre dans plusieurs cas, que nous allons étudier par la suite.

Certaines personnes regrettent la passé car il leur rappel de bons moments, elles ont la nostalgie du passé, ce qui les conduisent à vivre dans le passé car elles veulent que tout soit comme avant, donc que les personnes ne changent, que les choses ne changent pas, que tout reste comme dans le passé. Ce qui conduit ces personnes à ne pas voir les bons moments présents ou ceux qui

vont arriver. Ces personnes deviennent donc aveugles par rapport au présent et par rapport au futur. On peut dire qu'elles ont des "œillères" les empêchant de voir le présent et le futur ce qui privent ces personnes de beaucoup d'instant de bonheur. Ces personnes n'évoluent pas et n'évolueront pas. Elles vont rester dans leur "petit monde" de souvenirs.

Ce retour vers le passé peut se traduire également par la volonté de ne pas vouloir évoluer, grandir car le futur s'annonce dur et incertain alors que le passé est rassurant et parce qu'il représente quelque chose de connu alors que le futur, lui, est inconnu. On ne sait pas ce que l'avenir nous réserve donc, certaines personnes préfèrent rester prudentes et rester dans le passé afin de ne pas prendre de risques. Des personnes vivent dans le passé par peur du lendemain, car symbolisant l'inconnu et l'incertitude donc n'étant pas contrôlable par l'homme. Alors que le passé peut, lui, être modifié selon le besoin des hommes de manière à les valoriser. Le passé peut donc être vu comme un moyen d'embellir sa propre vie et donc de se leurrer. Des personnes se cachent donc derrière le passé afin de s'inventer une vie meilleure, mais ceci est une utopie, c'est donc une mauvaise utilisation du passé.

Le retour vers le passé peut traduire une non ouverture de l'esprit sur les sociétés nouvelles. C'est-à-dire que certaines personnes jugent que les valeurs du passé sont toujours bonnes et adéquates de nos jours. Valeurs qui sont d'ailleurs très strictes. Ceci marque une non évolution des mentalités dans nos sociétés contemporaines à travers les traditions, les coutumes, les règles qui sont généralement obsolètes. Nous pouvons prendre l'exemple des religions qui sont toujours en retard par rapport à l'évolution des mentalités de la société, car elles soumettent des règles à respecter par l'homme qui sinon sera puni par des sanctions telles la pénitence, les prières, la flagellation en cas d'adultère. Ce dernier exemple montrant que cela est obsolète car aujourd'hui il y a des lois qui punissent l'adultère de manière plus démocratique. Ceci montrant une évolution lente car entre des parents. On peut également prendre l'exemple des parents qui répètent sans cesse à leurs enfants "Nous à votre âge...". Ceci montrant une évolution lente car entre des parents et des enfants il y a une génération de différence et la société a changé entre temps.

Tout ceci conduit à un non savoir vivre mais de manière plus ou moins forte et montre l'évolution lente de nos sociétés actuelles qui restent basées sur le passé considéré comme une référence.

Mais le fait de se retourner vers le passé peut montrer un réel savoir vivre car le passé est riche d'événements historiques et personnels.

Le passé peut apparaître comme notre conscience, notre mémoire et notre témoin comme un ami qui aurait tout vécu avec nous et qui aurait sélectionné ce que l'on doit se rappeler ou non. Il faut parfois se retourner vers le passé afin de voir nos erreurs et afin d'essayer de ne pas les refaire car ceci nous permet de tirer des leçons d'événements fâcheux nous étant arrivés ou à des personnes autour de nous. D'ailleurs, pour se rappeler de ce passé, nous possédons des preuves comme notre mémoire, des films, des témoins. On peut faire référence ici aux guerres mondiales, à l'antisémitisme qui font référence aux mauvaises

actions des hommes envers d'autres hommes, et c'est pour cela qu'il faut se retourner vers le passé, afin de se rendre compte des injustices et de la "bêtise humaine". Le passé apparaît ici comme une pièce vivante de notre histoire sans qui elle n'existerait pas. Il y a des passés dont on peut être fier, d'autres pas.

Un autre aspect positif du retour au passé est que cela peut aider à retrouver sa personnalité, à savoir qui l'on est exactement, d'où l'on vient. Durant l'adolescence, on a besoin de savoir qui l'on est et pour cela on se rappelle comment on était lorsque l'on était plus jeune, on cherche à savoir quelles sont nos origines par rapport à nos parents, à nos grands-parents, à quoi l'on ressemblait, comme étaient nos ancêtres. Tout ceci afin de constituer notre personnalité et afin de se situer dans la société, dans le monde. Car cela correspond aussi bien à notre histoire familiale et personnelle qu'à notre histoire nationale.

Le fait de retourner dans le passé en se rappelant de bons souvenirs, des moments agréables que l'on a vécus avec des personnes aimées permet une évocation d'esprit afin d'échapper un instant, à un présent triste et douloureux. Et cette démarche peut redonner du "baume au cœur" car cela peut nous faire espérer de revivre de tels moments donc cela donne un regain de courage et de persévérance car l'avenir s'annonce plus clair et plus serein. Cela peut également permettre de ne pas oublier les personnes aimées étant disparues car il suffit de repenser à elles en faisant référence au passé pour se sentir nostalgique mais mieux. Car on rappelle comment ces personnes étaient et on peut souhaiter faire les mêmes bonnes actions qu'elles, ce dire cette personne a réussi et que l'on peut nous aussi réussir. Et de se rappeler ses erreurs et de ne pas faire les mêmes.

Le fait de se retourner vers le passé peut être bénéfique et témoigner d'un réel savoir vivre car cela peut permettre de ne pas refaire les mêmes erreurs que certaines personnes et par rapport à nous même, de trouver notre propre identité et place dans la société, ainsi que nous aider dans les moments difficiles.

Il faut donc se demander dans une troisième partie quelles sont les limites de ces deux points de vue, c'est-à-dire sur le fait que ce n'est pas savoir vivre et savoir vivre que regarder le passé.

Le point de vue est mitigé car il faut savoir regarder vers le passé sans être obsédé par lui, c'est-à-dire ne pas vivre dans le passé et pour le passé. Ce qui serait une grosse erreur car cela conduirait à mourir sans avoir profité de la vie. Mais cela ne signifie pas non plus vivre sans faire de référence au passé, sans se rappeler ce que l'on était, quelles ont été nos actions passées, les bonnes et les mauvaises afin de ne pas refaire les mêmes erreurs et afin de savoir qui l'on est vraiment tout en corrigeant ses défauts et en s'améliorant tout au long de notre vie.

Le passé joue un rôle de mémoire et de conscience. C'est pour cela qu'il faut savoir voir la vérité en face car un jour elle réapparaîtra et cela fera encore plus mal. Il ne faut pas avoir peur de se retourner vers notre passé même si il est horrible car il nous représente, c'est nous durant notre vie, c'est à travers lui que l'on peut voir si l'on a évolué d'une bonne ou d'une mauvaise façon. Certaines

personnes peuvent arriver à le manipuler et à le transformer mais lorsqu'il apparaît, ces personnes s'en retrouvent punies. Le passé est donc la preuve de notre existence, c'est pour cela que pour bien savoir vivre il ne faut pas l'oublier car il nous apporte beaucoup de choses essentielles à notre vie mais il faut savoir ne pas vivre dedans afin de se cacher la réalité de la vie.

Se retourner vers le passé apparaît donc essentiel mais de façon mesurée afin d'en prendre les bons éléments quand cela est nécessaire mais ne pas y vivre car cela serait un total non savoir vivre comme ne pas se référer à lui. Ce savoir vivre dépend donc des règles de la société, plutôt des règles se référant au bien et au mal, et à la sensibilité de chacun ainsi qu'aux besoins. Mais ces besoins doivent être assouvis de manière réfléchie afin de ne pas tomber dans un extrême ou dans un autre. C'est-à-dire soit ne pas du tout regarder le passé, soit y vivre.

Analyse

Hors grille préétablie, notre analyse trouve son point de départ dans le contraste visible entre ces copies, au-delà de leur aspect formellement ressemblant, scolairement classique (développement ternaire, absence du recours au pronom "je"). L'une apparaît traversée par quelques envolées métaphysiques (plusieurs notations - telle l'allusion à la "contingence" de l'homme- et le ton général semblent indiquer une ambition de l'élève de se placer à ce niveau) ou orientée vers des enjeux politiques (thème des responsabilités de l'historien), cependant que la seconde développe surtout des considérations à tendance psychologisante ou éthico- pragmatique. L'auteur de la première copie paraît se saisir de la conceptualité philosophique, alors qu'il n'y aurait pas, dans la seconde, de dépassement du "pré-philosophique", voire du "non-philosophique". L'enjeu majeur de l'analyse sera de repérer ce qui s'élabore en termes d'écriture philosophique et/ou d'écriture de soi, en questionnant la manière dont les élèves investissent l'exercice dissertatif, le sens qu'ils lui confèrent.

Les auteurs comme traces de savoirs livresques ?

Un premier trait différenciateur des copies est la présence, chez Thomas, d'un appareillage d'auteur, inexistant chez Claire. Sur l'ensemble du premier devoir on relève une succession de références, en traces de savoirs livresques, avec mention de Freud, évocation de Saint-Augustin, de Freud à nouveau, puis de Nietzsche, et enfin de Merleau-Ponty. Pour n'être pas nécessairement développées, ces références délimitent un ciel des

Intelligibles comme horizon du travail ; le texte gravite autour d'elles ; il chemine entre ces pensées ou ces noms d'auteurs comme si le scripteur cherchait à hisser son écrit à leur hauteur, à le tisser à partir d'eux. Leurs fonctions peuvent varier : cadrage général au début avec reprise d'une définition du temps par Saint-Augustin, impulsion avec Freud, au seuil de la deuxième partie, à nouvelle perspective (focalisée sur les "névrosés"), confirmation-validation avec Nietzsche. Mais quels qu'ils soient, les appels aux auteurs semblent mettre en place des points d'ancrage en vue de baliser la réflexion, de lui conférer profondeur et surplomb. On peut mesurer en eux le poids d'une autorité, particulièrement lorsque l'élève les convoque en se contentant de noter le dit de l'auteur, en s'abstenant de commenter, d'explicitier longuement¹⁰.

L'horizon des proches

Par opposition, l'univers auquel renvoie la copie de Claire est délimité par des cercles de proximité étalés de proche en proche depuis elle-même¹¹ jusqu'à la dimension de l'humanité, en passant par "des personnes" ("*autour de nous*", "*des personnes aimées*"). Des va-et-vient s'opèrent entre les parents, la société (souvent spécifiée par des tournures contextualisantes -"*nos sociétés actuelles*", "*contemporaines*"-), à travers l'évocation de "cas", objet du travail dissertatif d'après ce qu'elle annonce au début du développement (projet de s'intéresser à "*plusieurs cas, que nous allons étudier par la suite*"). On est dans le registre du particulier, diversifié par le passage en revue d'exemples souvent empruntés à la sphère des relations intergénérationnelles ou plus généralement interpersonnelles (comparaison du passé à "*un ami qui aurait tout vécu avec nous*" ; évocation "*des moments agréables que l'on a vécu avec des personnes aimées*" ; "*besoin de savoir qui l'on est (...), quelles sont nos origines par rapport à nos parents...*"). Certes les cercles s'élargissent, mais par extension de soi, d'où des retours sur soi, comme l'indique l'ordre réitéré dans ces phrases : "*le passé est riche d'événements historiques et personnels*" ; "*notre histoire familiale et personnelle*" ; "*ne pas refaire les*

¹⁰Le propos tend souvent à l'argument d'autorité. Même quand une traduction est fournie ("*Freud a démontré que 'les hystériques souffrent de réminiscences', c'est à dire que...*"), la valeur démonstrative, rationnelle, est (pré)supposée dans la citation ou par le seul fait de mentionner le caractère démonstratif du propos, ce qui autoriserait à s'appuyer sur lui sans exhiber la démonstration.

¹¹Lisible sous l'emploi du "nous", non signe en soi de déparcellisation du scripteur - nous y reviendrons.

mêmes erreurs que certaines personnes et par rapport à nous-mêmes". Le maintien dans un univers de proximité est lisible dans l'ouverture à un ordre d'événementialité qui concerne le genre humain : les niveaux se chevauchent entre soi, les autres (des proches), et l'humanité. Claire dit ainsi l'importance du passé pour "tirer des leçons d'événements fâcheux nous étant arrivés ou à des personnes autour de nous. (...) nous possédons des preuves comme notre mémoire, des films, des témoins. On peut faire référence ici aux guerres mondiales, à l'antisémitisme qui font référence aux mauvaises actions des hommes envers d'autres hommes...". La mention de "notre mémoire", de "témoins" (plutôt que d'archives anonymes) et celle de "mauvaises actions des hommes...", où le pluriel prime sur le générique "l'homme", indiquent que la catégorie de l'humain est d'abord pensée à travers la réalité de personnes incarnées.

L'expérience comme savoir de la vie

Dans la copie de Claire, l'horizon de la quotidienneté domine comme la source principale d'enseignements, le texte se situant à l'intérieur de ce cadre de l'expérience ou des expériences qui s'accumule(nt) dans le temps. La compréhension de la question de départ paraît littérale, d'où une inscription dans le champ où s'applique directement la notion de "savoir vivre" (la société, les rapports avec autrui, sous l'angle de la "réussite" personnelle et/ou du perfectionnement moral), et une récurrence des formules axiologisantes et moralisantes¹². Dans la conclusion, une assertion est explicite : *"Ce savoir vivre dépend donc des règles de la société, plutôt des règles se référant au bien et au mal..."*. À la fin du développement, plusieurs dichotomies posent ces "règles de vie" et disent l'importance du passé pour distinguer entre ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas ou ne plus faire : ces tournures se multiplient alors, sans doute parce que c'est le moment de tirer des bilans, en forme de leçons pour Claire (*"il faut savoir voir la vérité en face" ; "il ne faut pas avoir peur de se retourner vers notre passé" ; "il ne faut pas l'oublier"...*). L'opposition "bonnes et mauvaises actions" intervient quatre fois (incluant l'idée d'évoluer "d'une bonne ou d'une mauvaise façon"), avec autant

¹²Le sujet paraît davantage problématisé par Thomas, la notion de "savoir vivre" saisie moins littéralement. De fait l'énoncé est retraduit (en termes de droit de l'homme à ignorer ou non son passé) et les termes de départ disparaissent presque ("se retourner vers le passé" n'apparaît que deux fois, contre une dizaine chez Claire).

d'occurrences insistant sur le négatif, jusqu'à donner l'impression d'un piétinement sur ce seul point ("*se rappeler ses erreur et ne pas faire les mêmes*"...). En arrière-plan ou au devant de la scène discursive, l'omniprésence des valeurs morales se marque dans le choix des exemples de la première partie : l'évocation des religions dessine un univers de la prescription, de la faute, du châtement. C'est sous cet horizon encore que se range le mouvement faisant passer d'un registre descriptif (d'attitudes de mythomanie, de nostalgie) à un registre évaluatif, avec le blâme de ceux qui "*se cachent derrière le passé afin de s'inventer une vie meilleure, (...) ceci est une utopie, c'est donc une mauvaise utilisation du passé*", à quoi fait écho la fin du devoir (idée de punition lors de "manipulation" du passé).

Ce registre de l'expérience comme domaine de référence est un élément discriminant important. Dans la copie de Thomas, "l'expérience quotidienne" joue comme catégorie générale, sans être spécifiée, décrite ; elle est retenue pour l'enseignement "*que tous les phénomènes se déroulent dans le temps*". Par différence, chez Claire, le point notable n'est pas que toute chose se découvre soumise au temps, inscrite en lui, c'est que le temps lui-même découvre l'expérience comme ce qu'il forge, grâce à une succession d'expériences - on est dans l'ordre des savoirs empiriques, pratiques.

Énonciations impersonnelles : effacement ou déguisement du "je" ?

Les dispositifs énonciatifs sont également différenciés, sauf pour l'absence du "je", qui est rattachable à l'application de règles scolaires, l'obligation d'employer la forme impersonnelle valant dans d'autres matières et exercices que la dissertation de philosophie. Une nuance doit toutefois corriger ce rapprochement entre les deux textes. Sous la plume de Thomas, on relève une trace de discours en première personne : "*Ainsi, ignorer l'histoire, c'est (...) ignorer les raisons et le sens de ma présence dans le monde, c'est vivre ds l'illusion que l'homme vit indépendamment de ce qui l'entoure.*" L'isolement de cette tournure dans cette copie, la présence du générique "l'homme" donnent à penser que le scripteur aurait oublié de reformuler la séquence, pour l'unifier. En fait cette dissonance est surtout formelle, car la fonction qu'assume cette tournure n'est pas, selon nous, un renvoi au scripteur dans sa particularité ; il y a plutôt statut d'identifiant

universel. Le recours à la première personne ne fait pas contraste avec un discours qui, dans le reste de la copie, neutralise l'instance d'énonciation. Anonyme, décontextualisée, "ma présence" vaut pour toute présence ; elle rejoint "l'homme" dont il est question ensuite, et qui est l'une des modalités énonciatives les plus utilisées par Thomas (17 occurrences contre 2 seulement chez Claire). L'effacement de toute particularité pose le scripteur en surplomb par rapport à son texte ; on semble ici avoir affaire, en fait de personne énonciative, à une non-personne.

Claire apparaît davantage présente dans ce qu'elle écrit, moins à distance. Les masques du "je" tiennent peu longtemps : le moi se retrouve sous ce qui est attribué à un "on" vague, sous la désignation de l'adolescence¹³ ou sous le collectif "nous", surprésent dans sa copie¹⁴. C'est sa voix qu'elle laisse entendre, parmi d'autres voix elles-mêmes peu départicularisées. Cette coïncidence de l'énonciation avec la personne du scripteur éclaire le fait que ce texte paraisse contenu dans les limites de considérations pré-philosophiques, tout se déroulant sans décrochage décontextualisant, avec maintes évocations de telles et telles "personnes"¹⁵. Le sujet de dissertation semble saisi par Claire comme l'occasion d'une quête identitaire : il s'agit de *"trouver notre propre identité et place dans la société"*, *"(re)trouver sa personnalité"*¹⁶. Les registres affectif et personnalisant se mêlent sous un double horizon, psychologique et éthico-pragmatique, pour mettre en jeu un autre sens d' "expérience", derrière l'univers de référence empirique : au-delà du renvoi à la particularité concrète et pratique, "l'expérience" interviendrait à la fois comme processus et résultat, dans l'examen d'une question identifiée au problème du rôle et de la valeur du passé dans la

¹³ Un glissement est lisible aussi avec les termes "ne pas vouloir évoluer, grandir" (grandir est contextualisant).

¹⁴ La recension quantitative n'est certes pas éclairante par elle seule, les valeurs et significations affectées aux pronoms pouvant varier. Toutefois les relevés "chiffrés" dessinent ou confirment des clivages. On dénombre dans la copie de Claire 20 "nous", 10 "nos" et 20 "notre" (contre 6 occurrences de "nous", 2 emplois de "notre" et aucun "nos" chez Thomas), et seule une minorité renvoie, dans chacun des textes, au scripteur annonçant les phases de son travail. Seraient à mentionner encore les différences au niveau du "on" (10 chez Thomas, contre 23 chez Claire dont 3 renvoient au scripteur-scolaire, la plupart des autres équivalant à "nous").

¹⁵ Ces mentions reviennent 18 fois chez Claire, contre 2 chez Thomas. Il est notable que la forme plurielle "les hommes", qui évoque plus une addition d'individus particuliers, incarnés, qu'un universel abstrait, soit repérable 3 fois chez Claire, sans intervenir dans l'autre devoir.

¹⁶ Le glissement entre la question de départ et ces préoccupations est très visible ici : *"Un autre aspect positif du retour au passé est que cela peut aider à retrouver sa personnalité, à savoir qui l'on est exactement, d'où l'on vient. Durant l'adolescence (...) , on cherche à savoir quelles sont nos origines (...). Tout ceci afin de constituer notre personnalité et afin de se situer dans la société, dans le monde"*.

formation de l'expérience (au sens où l'expression "homme d'expérience" désigne quelqu'un qui a traversé assez d'expériences pour avoir appris, en se frottant à elles, à se connaître et à connaître le monde). Le passé est ainsi tantôt vu comme frein ou poids si la centration sur lui empêche de se construire, d'évoluer, tantôt valorisé s'il aide à des éclaircissements sur soi ; les expériences sont constituées par les actions, bonnes ou mauvaises, toutes à assumer comme "nôtres", parce qu'elles nous révèlent, nous forgent. À travers la temporalité, souvent appréhendée en termes d'écart intergénérationnels, est posée la question du devenir et de l'unité de soi, avec la visée d'une amélioration sur le plan moral ("*savoir qui l'on est vraiment tout en corrigeant ses défauts et en s'améliorant tout au long de notre vie*"). À titre d'hypothèse, difficile à étayer à partir d'une seule copie, nous pouvons nous demander si cette perspective qu'envisage Claire (l'évolution de la/sa personne selon des normes, sociales, morales) n'aurait pas des liens avec sa propre inscription dans des normes scolaires, comme scripteur qui met en forme une copie.

Une inscription différenciée dans les cadres scolaires

Dans la trame générale des textes, des différences sont repérables même si les deux copies suivent une structure ternaire canonique. L'aspect scolaire et convenu de l'ordonnancement des parties ressort plus nettement chez Claire, presque caricaturalement, par l'observation de la tripartition thèse-antithèse-synthèse, règle d'or supposée de la dissertation. La conformation au cadre scolaire se visibilise aussi par l'annonce du plan en fin d'introduction et par la reprise des termes de l'énoncé dans les bilans et introductions de chaque partie, voire à l'intérieur de chaque sous-partie. La normativité scolaire imposerait ici un système de brides assez rigides, et l'effort manifeste de Claire pour y entrer et y rester éclaire un aspect "artificiel" de l'organisation de son devoir. Le maintien dans la littéralité de la question serait peut-être lié au fait qu'elle admet ce cadre et s'applique à le suivre scrupuleusement : son mode de lecture et de traitement de l'énoncé aurait à voir avec un souci de montrer dans son texte son attention au sujet et à la tâche à effectuer. Au-delà de l'annonce ritualisée du plan du devoir, lisible aussi en fin d'introduction chez Thomas, des distinctions sont à opérer. Chez ce dernier un mode plus problématisant est lisible d'emblée, qui engage en même temps qu'il le

suppose, un travail de la question, un éloignement de la littéralité de l'énoncé (retraduit par : "*a-t-on le droit de vivre sans reconnaître son passé ?*").

Mais les différences les plus notables se situent surtout dans ce qui s'élabore à l'intérieur de ces cadres, à partir de deux modes d'investissement des attentes scolaires en matière de dissertation de philosophie.

Claire ou l'ouverture à un perspectivisme

Un certain art des points de vue s'exerce dans la copie de Claire. Certes il n'en passe pas par la mobilisation de textes philosophiques, par la traduction conceptuelle de données expérientielles. Mais dans le champ éthico-pragmatique où baigne la copie, une exploration se fait, d'une pluralité de points de vue, qui implique un travail de distanciation. Entre eux, il y a circulation, confrontation, et non simple juxtaposition.

Un enjeu majeur : se positionner

Claire ne sort pas des "cercles de proximité" tracés autour d'elle ; elle les (re)visite sans jamais se risquer au-delà, pas plus qu'elle ne dépasse une transcription littérale du sujet. Mais il y a là travail sur soi, lié au fait même de la mise en texte, de la mise en ordre et au clair ; et loin que le resserrement scolaire sur le sujet pris dans sa littéralité entrave une élaboration de sens, ou fasse tourner à vide les mêmes refrains, il serait condition d'un remplissement de sens du travail. L'évocation de positionnements, eux-mêmes des points de vue, des manières de regarder le passé, de se rapporter à lui, permet l'ouverture d'un perspectivisme : faire jouer ces points de vue amène à construire des appréciations.

Le formalisme scolaire, médiateur d'un travail d'écriture

Quelque chose se construit à travers l'application scolaire à répondre au sujet, à rester au plus près des terrains qu'il circonscrit : la posture de "se retourner" mettant en jeu des (re)positionnements par rapport au monde, à soi, au temps, c'est l'attention au sujet qui ouvre ici à la construction de points de vue sur des points de vue, l'énoncé appelant ce système de perspectives. De même rester dans des cercles familiers, c'est en un sens être en adéquation avec des enjeux que soulève le sujet, avec le problème que pose le "savoir vivre" ou la difficulté à savoir vivre dans le temps, à

bien user du passé. Si l'univers des "proches" est le terrain d'ancrage dont Claire ne décolle pas, une distance est néanmoins amorcée, thématisée à travers la question du "bon" rapport au passé, dont sont envisagées différentes configurations possibles. Le strict objectif scolaire est donc dépassé, par engagement dans des questions pour elle porteuses d'enjeux, porteuses de sens et par là occasions de travailler à se (re)positionner. L'élève entre dans un questionnement de son point de vue, à entendre en deux sens : questionner à partir de soi, du point focal ou centre de perspective(s) qu'on est, et (se) questionner sur soi. Le terme de réflexion intervient dans la conclusion, certes dans l'ordre éthico-pragmatique, mais on peut voir là la trace d'un travail de distanciation, la recherche d'une position à laquelle se tenir, qui serait raisonnée, "réfléchie", ce au-delà d'un appel à la réflexion par simple conformisme scolaire de l'élève en train d'écrire en philosophie. L'ordonnancement de cette copie ne se réduit pas à la juxtaposition stéréotypée qui oppose un pôle "négatif" et un pôle positif avant la délimitation d'une voie médiane artificielle. L'élève prend position¹⁷ et se distancie donc d'elle-même en s'efforçant de dire ses prises de distance sur telle ou telle position, ce que favorise l'écrit aussi¹⁸. L'important n'est pas que la construction des positionnements soit limitée, c'est qu'une telle élaboration soit à l'œuvre, impliquant déplacements dans les manières de voir, mouvement interrogatif par rapport à soi, aux autres, fussent-ils micro-variations et lors même qu'ils n'en passent pas par un tour explicitement questionnant dans l'écriture du texte, le mode des phrases. Le décrochage apparent qu'est l'arrivée de plus en plus massive d'un questionnement sur son identité serait la marque de son investissement personnel de la question. La thématique du "savoir vivre" se change en "savoir qui on est", à partir de la traduction du problème en termes de réalisation de soi dans le temps, ce pour quoi le passé peut s'avérer utile, portant la possibilité d'apprendre, de savoir (mieux) vivre.

Des éléments structurants dans une quête d'autonomie

L'enjeu serait la construction d'une autonomie, la recherche du bon

¹⁷ Elle échappe selon nous au "relativisme" flou qui intervient souvent en fin de développement -cf Raffin.

¹⁸ Une distanciation par rapport à soi et à son texte est en jeu à travers la posture de juge, scrutateur de positionnements autour de soi. Vont dans ce sens des recours aux guillemets ("œillères", "petit monde", "bêtise humaine") : les jugements en jeu ici ne sont pas explicités systématiquement, peut-être parce que Claire ne s'y autorise pas ; mais une distance se creuse par ces signes.

positionnement pour ne pas se laisser happer par des illusions, des idéalizations du passé, sans toutefois se couper de son passé. C'est une sorte d' "éthique de responsabilité" que défendrait donc Claire, indirectement, en se situant dans un univers de prescriptions, d'après ce que son texte livre à la fois des modalités de son être-élève (inscrit dans le suivi des règles), et de l'importance des normes sociales et morales. Celles-ci semblent délimiter des cadres nécessaires pour envisager des possibles. Le rapport de l'élève à la norme, le sens qu'elle revêt, ce qui est fait d'elle, grâce à elle ou malgré elle, joueraient comme éléments différenciateurs. Claire s'inscrit dans la normativité de la dissertation, moins comme dans un système d'impératifs figés, même si son texte les souligne, que dans un cadre général structurant, nécessaire pour avancer ses propres marques. Des évaluations deviennent possibles, même si elles ne sont pas radicalisées ni complètement explicitées.

La recherche d'un monde commun

Le travail débouche sur la délimitation d'un sens, par inscription de Claire dans les cadres d'une expérience partagée, fondée en tant que commune. L'analyse des pronoms, du "nous" relevé comme forme dominante de l'énonciation dans cette copie, peut être affinée. Au-delà de l'usage conventionnel du pluriel pour annoncer les étapes de l'exercice et dépersonnaliser les énoncés, au-delà d'un "nous" qui englobe Claire voire la désigne, l'énonciation restant prise dans les limites d'un univers familier où les marques d'un sujet-ego et de sa biographie se livrent sous son couvert, nous voudrions suggérer une nuance, en interprétant ce pronom ici envahissant comme signe d'un monde commun, d'une expérience partagée, qui prend sens en tant que commune, le jugement trouvant à se fonder, à se valider dans cette communauté, ce "sens commun". Un palier intermédiaire de réflexion serait franchi, par la mise en œuvre d'un "nous" irréductible à un masque du particulier. Ce texte ne donnerait pas simplement à lire des cas particuliers, dits sur le mode anecdotique-narratif, et dont l'addition ne fait pas du général.

Thomas ou l'art de la manipulation

La seconde copie présente un tout autre mode d'investissement des attentes définissant la dissertation comme exercice scolaire.

Farcissure textuelle ou farce scolaire ?

Un retour sur les références qui jalonnent ce texte engage de nouvelles hypothèses de lecture. S'agit-il de savoirs que Thomas s'est appropriés, qu'il mobilise en maîtrisant un certain art de l'allusion ? S'agit-il d'entités qui restent lointaines (qui ne font pas nécessairement sens - philosophiquement - pour celui qui les convoque), mais qui seraient présentes dans le texte par l'effet d'un saupoudrage bien dosé, par le maniement d'un art de l'illusion ? Les auteurs seraient alors figures de la philosophie, figurant le philosophique ou faisant figuration sur la scène discursive, intervenant sans que leurs dits résonnent par des commentaires explicatifs ou évaluatifs du scripteur. La scène s'apparenterait à celle d'un théâtre d'ombres et de masques, les auteurs servant à dissimuler ou neutraliser la personne du scripteur, et/ou à simuler le philosophique. Par là le texte de Thomas est inscrit dans le cadre scolaire, dans la conformation à la règle qui exige d'en passer par la culture philosophique. Mais le scripteur met en jeu auteurs et citations avant tout sur le mode de leur monstration, puisqu'ils sont souvent simplement posés. Leur présence peut donc être vue comme l'effet d'une certaine "farcissure" du devoir, par collage-compilation des références, où se marque un art de la "manipulation". Celle portant sur les auteurs s'étendrait à une manipulation du lecteur si on fait l'hypothèse qu'entre ici une dimension ludique à déjouer les attentes de l'institution en jouant avec elles : la farcissure philosophique se muerait en légère farce, par un détachement de Thomas vis-à-vis non de l'effort de mise en forme scolaire d'un texte, mais des enjeux philosophiques ou subjectifs du travail d'écriture - non saisi comme occasion d'un questionnement sur soi.

L'abondance d'assertions d'aspect définitionnel ("*Le temps est par essence insaisissable*", "*le temps est sans doute la plus fondamentale aliénance de l'homme*", "*le passé est le propre de l'homme*", exemples d'occurrences qui frôlent au total la vingtaine) conforte cette hypothèse. Le soubassement du geste définitionnel, les savoirs qui sous-tendent ces propositions ne sont guère exhibés ; le texte se tient surtout dans le régime de l'asserté et dans la position de grandes catégories qui tendent à fonctionner comme des étiquettes.

Décrochages

On peut enfin relever deux décrochages significatifs du détachement que

l'élève entretient à son texte et à ceux qu'il fait parler. Il y a rupture (de registres, d'univers de référence, de tons) dans un texte apparemment unifié sous le régime d'une conceptualité abstraite et d'un dispositif énonciatif universalisant : des chutes brutales se produisent à l'extrême fin de la première partie (par la tournure familière, qui coïncide aussi avec l'emploi d'une terminologie vague - *"Ainsi ceui qui renit tout cela est un être mal dans sa peau"*-), et de la troisième partie, avec la phrase qui clôt le développement (*"Ainsi, l'homme reste un être attaché à son passé car celui-ci lui permet d'améliorer son quotidien"*). D'après la terminologie et les préoccupations qui se trahissent dans cette double notation, le texte rejoint un univers qui n'est pas si éloigné de la quotidienneté familière présente chez Claire ; il participerait même de lieux communs assez triviaux dans leur pragmatisme et leur généralité vague. Il y a décrochage avec tout le reste de la copie où Thomas s'absente, laissant sa place aux auteurs ou à une voix impersonnelle ; ici il est davantage présent, désigné dans et par l'énonciation de ces deux formules.

Ces copies présentent donc, sur le plan de l'objet philosophique, deux modes de thématization de l'inscription de l'homme dans le temps en même temps que, sur le plan scolaire, deux modes d'investissement du travail de mise en forme des réponses ou des problèmes. Thomas déploie ou du moins amorce un discours de la condition de l'homme, dans un sens universel, cependant que Claire tient avant tout des discours de situations "personnalisées", au double sens d'une part de faire intervenir "des personnes", souvent des proches, et d'autre part de parler d'elle-même, la scène discursive contextualisante marquant sa présence sous l'impersonnel "on" ou le collectif "nous". Mais au-delà du maintien de la copie dans le cadre trivial de la vie quotidienne et d'une humanité pensée sous l'horizon du "familier" (incluant la famille), un mouvement d'ordre réflexif se dessine. En investissant la question initiale d'un sens, pour elle-même, Claire élabore un texte, selon des modalités étroitement liées à son inscription dans des normes scolaires (répétition des termes de l'énoncé, mise en ordre un peu formelle) et au passage par les médiations de la forme écrites : se tenir dans les cadres de l'exercice signifie ici possibilité de, voire condition pour avancer et (dé)construire une série de jugements, même si l'entreprise est balbutiante. Sur fond de préoccupations psychologisantes, affectivantes, moralisantes, une distanciation s'installe,

par engagement dans un travail où il s'agit de prendre ses marques, d'examiner une pluralité d'orientations (au moins indiquées, posées). L'aspect personnalisant, qui fait la limite du parcours évaluatif entrepris ou ébauché dans cette copie, joue donc aussi comme moteur, support d'un mouvement de pensée. Avec une autre forme de conformité aux attentes de l'institution, qui tend davantage à explorer directement l'univers philosophique, par des incursions dans la galerie des grands maîtres (même si chaque visite y est furtive), la copie de Thomas permet en fait moins de voir ce qui se construit de lui dans son texte, ce que le travail d'écriture vient mettre en question de son rapport au monde, aux autres.

On peut faire l'hypothèse qu'à l'aune des attentes de l'institution, l'évaluation professorale hiérarchiserait les copies de Claire et de Thomas en dévalorisant la première, en tant qu'elle ne présente pas trace d'une inscription dans le champ des savoirs, des autorités de la discipline. Même si c'est aussi céder au rituel d'hommage aux grandes figures de la culture philosophique, comme il nous semble que c'est un peu le cas dans la copie de Thomas, le système de références de cette dernière serait sans doute valorisé pour le décrochage qu'il implique par rapport à l'expérience commune. Chez Claire en revanche, pourrait être inaperçu, occulté, le fait que malgré un horizon peu "élargi", les perspectives soient diversifiées, ce que nous lisons comme signe du tracé, par l'élève, de sa voie, dans une recherche de sens, de raison(s), qui engage dans l'élaboration d'une pensée, de sa pensée.

BIBLIOGRAPHIE

- COSSUTA, F., (1989), *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*, Paris, Bordas-Dunod.
- COSSUTA, F. (dir.), (1995), "L'analyse du discours philosophique", in *Langages*, n°119, septembre 1995.
- HEDJERASSI, N.,(1997), *De l'évolution de l'enseignement de philosophie à l'activité philosophique des "nouveaux" lycéens*, Thèse de 3^e cycle Nouveau Régime, Sciences de l'Education, Université de Paris-8, décembre 1997.
- RAFFIN, F., (coord.), (1994), *La dissertation philosophique*, Paris, INRP/CNDP/Hachette-éducation.

N. HEDJERASSI

SCHNEUWLY, B. ET BRONCKART, J-P (dir.) (1985), Vygotsky aujourd'hui,
Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

**« PEUT-ON
SE PASSER DE RELIGION? » :
entre la réponse et la parole
« fin-en-soi »,
le problème du genre.**

Pascal CHAMPAIN

Based on the question “ is it possible to get by without religion ? “ , given to students in “ Terminale ” , an observation of four response is proposed. The key area of interest will be “ genre ” , in its institutional form and its dissertation form, but also genres as it constitutes a particular reception. To apprehend this genre, the question given to the students will be considered, as well as the ways in which the question was answered, and the implicit and explicit comments which enable the subject to develop fully as “ I ” or to disappear.

LE PROBLÈME DU GENRE

S'il n'y a pas une norme explicite qui prescrit le degré d'engagement de l'élève, un taux minimal exigible du discours de “je” dans une production philosophique “scolaire”, il s’agit pourtant de concilier le discours du sujet répondant (à la question) et celui du sujet pensant (à la question?). Rapporté à son cadre énonciatif, une “dissertation de philosophie” est une réponse, basée sur un ensemble de préalables plus ou moins définis. On pense aux préalables de contenus (ce qui a été traité en cours, les acquis de chaque élève, l’arrière-fond social, historique, etc...), aux préalables de structures (l’idée de cadre de référence, de construction typique, institutionnalisée), mais aussi aux préalables plus psychologiques ou cognitifs (l’intériorisation de la dissertation comme contrainte, comme nécessitant un apport d’idées personnelles, comme “engagement” ou bien

la dissertation comme moment attendu, angoissant ou autre...). Mais limiter ce discours à sa seule qualité de réponse institutionnalisée, ou de “dissertation de philosophie”, manifeste une part seulement des éclairages possibles. C’est ici ma mise en mots qui dé-limite un texte par un terme générique, ou par un nom de genre (ce qui n’est pas la même chose). Il y a nécessairement une lecture corrective, finalisée, qui est portée par un “souci” particulier. C’est aussi ce qui caractérise l’objet philosophique, réflexif, comme dissertation. Mais s’agissant d’un discours réflexif, on ne souhaite pas limiter “son” *genre* à ses seuls aspects grammaticaux, des traits linguistiques communs, un codage systématique ou l’architexte surplombant le tout des possibilités discursives. Il s’agit certes, à la suite de Bakhtine (1979), de s’inscrire dans une pragmatique des genres, mais aussi de proposer un éclairage du *genre* qui tienne compte des modes de réception, le concept de *genre* ne fonctionnant plus seulement comme cadre contraignant enfermant le texte dans les limites étroites du “comment lire” et “comment écrire” prescriptif, mais du lu effectif. On envisage ainsi que chaque texte se meut dans une dynamique relative à des modes d’appropriation spécifiques. Il n’y a pas, bien entendu, une seule lecture possible. Disons déjà que, en regard d’une lecture corrective, notre lecture/interprétation n’est pas en mesure de déterminer de la même façon la constitution dialogique du texte.

Sans prendre alors le parti d’un refus hugolien des genres, il me semble que l’on doit considérer notre lecture interprétative comme constitutive du *genre* du discours interprété. La dissertation, entre la réponse et la parole fin-en-soi, me positionne dans une situation implicite de dialogue. L’échange réflexif se base alors sur une idée générale/confuse de ce “qu’est” une dissertation de philosophie, et également dans la rencontre avec une question. Aussi me semble-t-il important de comprendre le *genre* à travers cette spécificité et non à partir d’une notion générale, valable pour tous les textes. On considérera que le *genre* n’existe pas en soi, n’est pas un concept à unifier. Définir chaque texte comme “dissertation de philosophie” revient alors à canaliser, et finalement à limiter ses “potentialités interactives” à travers un terme classificatoire. Le *genre*, bien au contraire, n’existe que par l’échange et dans l’échange. Il n’est pas le générique, pôle d’une relation bi-univoque entre le texte et un autre ordre d’existence, essentialiste ou selon un paradigme biologique.

On voudrait saisir ici chaque texte dans une diversité non compressible, à

travers ce qui manifeste chez moi des cadres de lecture. Ceux-ci sont saisis comme commentaires implicites. Le *genre* se construit alors selon une "épistémologie dialogique", puisque rapporté à la compréhension d'un cadre particulier, pas nécessairement homogène, et dépendant des conditions de mon propre commentaire.

On écartera donc l'idée d'un ensemble représentatif de productions. Celles-ci ne sont pas sélectionnées, mais plutôt choisies. On écarte encore une fois l'idée d'une production définie uniquement par sa conformité à un genre fixé. Le cadre institutionnel permet sans doute de parler de *genre attendu* ou du *genre* comme norme. Il n'est certainement pas détenteur d'un horizon de lecture exclusif.

LA "DISCUTABILITÉ" DE LA QUESTION

Face à la question proposée : "*Peut-on se passer de religion?*", comment des élèves de Terminale appréhendent-ils et résolvent-ils la discutabilité de cette question ? Ainsi, comment les points de vue successifs chez un même auteur cohabitent-ils entre l'organisation d'une réponse à une question posée et l'exercice réflexif?

On se pose en premier lieu le problème des aspects notionnels et atmosphériques qui entourent et déterminent le terme "religion". Comment cette notion est-elle mise en mots entre la genericité proposée dans la question et la spécificité de la réalité dans l'existence des faits religieux ? C'est tout le problème de "l'accessibilité" au religieux qui se pose, comme l'indique Million (1998) :

N'existent que des religions, des traditions, des cultes, des croyances, des pratiques rituelles, des livres et des temples sacrés. (...) . Un religieux pur de tous ses effets-ci serait pour le moins inaccessible.¹⁹

Mais ces faits ne suffisent pas à définir la religion, encore faut-il reconnaître l'existence d'une signification relative à l'existence d'une "forme interne" (Cassirer) qui lui soit propre. Cette forme ne doit pas s'entendre, pour reprendre une citation de Cassirer,

"(...) comme la simple somme ou comme l'association après coup des phénomènes pris isolément à l'intérieur de l'un de ces domaines, mais comme la loi de leur constitution."²⁰

¹⁹ P. Million, L'enjeu identitaire et les versions du religieux, *Religiosité, religions et identités religieuses*. Recherches sur la philosophie et le langage, N°19, 1998, p.11.

²⁰ Cité par F. Jacques, Définir la catégorisation religieuse, *Religiosité, religions et identités religieuses*, op. cit. , p.114.

La dissertation est-elle ainsi un lieu possible pour la rencontre de “celui qui nomme Dieu en philosophe et celui qui le prie par la voix de la foi.”?²¹. La question posée ne conduit-elle pas les sujets écrivains sur le terrain d’une “raison” a-confessionnelle, obligeant à écarter le problème spécifique de la foi, “vue” de l’intérieur ? On se pose la question de l’observabilité de la religion de “l’extérieur”, de même que, en regard du “mystère” entretenu par certaines religions, de la façon dont pensée réflexive (ou philosophie...) et religion (ou révélation...) peuvent cohabiter. On pense aussi à l’accessibilité du religieux selon les postulats de la raison pratique chez Kant (1980). On parle alors de croyance théorique, résultat d’un raisonnement qui écarte la nécessité de la foi.

D’autre part, il semble que la question posée porte déjà, pour moi, un éclairage du problème du religieux. Il est difficile de dire ce que serait une question “neutre” ou “objective”, mais on peut aussi percevoir une question comme étrange ou difficile. Celle-ci m’indique en quelque sorte la trivialité de son objet, perdue entre un générique substituable (“peut-on se passer de voiture?”) et un générique précédant le “désenchantement”²². Entre le renoncement et l’oubli de la question, les productions semblent cependant s’inscrire dans une reprise-modification de la question posée, trouvant ainsi la voix/voie d’une discutabilité possible.

Sandra

(les textes se trouvent en annexe)

Pour Sandra, la résolution de la discutabilité de la question passe d’abord par la restitution et le constat. Il me semble que son discours révèle une tension due notamment aux problèmes de la délimitation de la religion comme sujet²³.

²¹ P. Magnard, De l’identité de Dieu, *Religiosité, religions et identités religieuses*, ibid., pp. 31-43.

On reprend ici l’idée de M. Weber, réinvestie par M. Gauchet, qui différencie donc l’originel d’une religion sauvage, l’absolu d’une religion première, et le déplacement, l’éclatement et la refonte qu’elle a subis depuis quelques millénaires. *Le désenchantement du monde*, Gallimard, 1985.

²³ On renvoie ici à l’article de J.L. Vieillard-Baron, Quel est le sujet de la religion?, *Religiosité, religions et identités religieuses*, ibid. En parlant de la religion, l’auteur regrette que chacun la traite comme sachant “de quoi il s’agit”; et Marx proclame qu’elle est “l’opium du peuple”, Freud qu’elle est une “illusion”, mais une illusion qui a de l’avenir devant elle, Durkheim la réduit à être l’essence même du lien social. Mais on ne voit jamais là que l’objet de la religion, la religion comme objet d’étude.” p.50.

La religion est d'abord définie comme disposition subjective, et justifie ainsi la possibilité de l'athéisme:

Ces athées (ou personnes ne croyant pas en une divinité ou plutôt niant l'existence d'une divinité) sont le symbole du fait que l'homme (en tant que genre humain) puisse tout à fait se passer de religion.

Il reste que les athées peuvent adhérer à "autre chose":

Il faut préciser que les athées même s'ils ne croient pas en Dieu peuvent croire en quelque chose de différent: en la Nature par exemple, ou en eux-mêmes, en l'homme. Ils croient en quelque chose à laquelle ils ne vouent pas de culte. Pour la plupart d'entre eux cette chose est avant tout rationnellement explicable.

Et que le "croire en quelque chose" a comme conséquence de ne pas pouvoir se passer de religion:

Ils ont besoin de croire en quelque chose, ils ne peuvent donc pas se passer de religion.

En conséquence, toutes les religions se définissent par un besoin de croire, mais un besoin de croire n'implique pas religion. Il semble que Sandra s'efforce de renvoyer le "peut-on" au constat, à la restitution empirique de faits qu'elle met en relation avec l'idée du religieux. Elle établit ainsi son travail par la présentation d'"observations" qui semblent "plaider" comme réponse, mais qui illustrent aussi l'évitement d'une démarche inductive:

on s'aperçoit qu'il y a toujours eu des incroyants (...)

Ces athées (...) sont le symbole du fait que l'homme (en tant que genre humain) puisse tout à fait se passer de religion.

Des athées il y en a toujours eu et il y en aura toujours.(...)

Ce ne sont alors pas les mouvements de points de vue qui manifestent ici la position de Sandra, mais l'articulation de ces lieux de l'intersubjectivité où le fait en soi prouve:

Mais on observe que dans toutes les sociétés il y a des religions et que même si elles sont différentes, elles restent des religions.(...)

En opposition à l'athée celui qui ne pourra pas se passer de la Religion sera le mystique. Le mystique est celui qui base tout sur la religion (...)

Et dernier exemple prouvant que l'on ne peut se passer de la Religion est le phénomène d'actualité que sont les sectes.

On peut souligner son appui sur une doxa du "toujours plus":

Néanmoins il faut préciser que désormais il y en a de plus en plus. En effet, avec la libéralisation des moeurs, la recherche perpétuelle de la rationalité, les jeunes sont plus libres.(...)

Désormais avec les études, les sciences et les moeurs plus libres on peut donc plus librement et ouvertement se passer de la religion et se dire Athée.(...)

On observe que depuis un certain temps leur nombre augmente et le nombre de

leurs adeptes également.

Face à ce travail de Sandra qui alterne le discours de l'autre et le discours de "on" (*Dans un monde où la vie n'est pas toujours "rose"*), la voix de Sandra évoque le sujet de la religion autrement. Elle établit une relation d'affinité entre la religion et le lien social et dessine, à travers une conception socio-morale, un sujet de la religion:

Dans un monde où la vie n'est pas toujours "rose" où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices, et où l'on cherche à expliquer toute chose de manière rationnelle (...)

En effet, avec la libéralisation des mœurs, la recherche perpétuelle de la rationalité, les jeunes sont plus libres. Car d'antan avec les sociétés traditionnelles où les idéologies étaient communes et où celui qui ne faisait pas comme les autres était tué ou chassé, la religion et la foi étaient donc une nécessité (...)

De nos jours on observe que les hommes dans leurs vies monotones et parfois injustes ont besoin de s'évader (...)

Ainsi, sa voix se superpose aux autres voix, dans l'opposition (con)fusion de la croyance incontrôlée (non "rationnaliste") avec le passé et croyance "rationnelle" et contrôlée présente. Se dessine alors une distinction entre l'idée d'un sujet de la religion, passé, porté par un croire intransitif (la foi?) et un besoin de croire en quelque chose, présent et à venir, transitif, qui constitue l'objet de la religion. Elle écarte la religiosité comme disposition de croyance intransitive, comme "disposition irréductible et fondamentale de l'âme"²⁴.

Ce besoin de croire en quelque chose, présenté par Sandra comme connaissance objective, étend, voire assimile, le fait religieux au lien social (on est proche de l'idée de religion comme transcendance de la conscience collective de Durkheim) ou au contraire substitue le fait religieux au lien social comme retour à la *conviction personnelle*: Sandra l'évoque à propos des sectes:

Ceci n'est que le reflet d'un certain malaise social. Les individus se sentent perdus dans la foule, dans la société et n'arrivent pas à percevoir leur identité, leur mission parmi la population dont ils font partie.

²⁴ J.L. Vieillard-Baron, op. cit., p.50.

D'autre part, à travers cette voix doxique quasi généralisée, les affinités textuelles constituent la religion comme sujet moral, justement dans son rapport à l'éclairage social manifeste :

Dans un monde où la vie n'est pas toujours "rose" où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices (...)

En effet, avec la libéralisation des moeurs (...)

Désormais avec les études, les sciences et les moeurs plus libres on peut donc plus librement et ouvertement se passer de la religion et se dire Athée. (...)

De nos jours on observe que les hommes dans leurs vies monotones et parfois injustes ont besoin de s'évader et de pouvoir croire qu'un jour ils auront (pour ne pas dire vivront) des jours meilleurs. (...)

Les individus se sentent perdus dans la foule, dans la société et n'arrivent pas à percevoir leur identité, leur mission parmi la population dont ils font partie.

Sandra apparaît véritablement dans sa conclusion, dépasse la morale constative et se place elle-même comme sujet moral.

Croyants ou non-croyants c'est à chacun de voir librement et les guerres de religion contre les athées devraient être dépassées et il faudrait faire place à la tolérance. Néanmoins cette tolérance a des limites et elle n'excuse pas tous les comportements."

Elle redéfinit l'objet de la religion, et oblitère l'idée de foi confessionnelle pour constituer un champ notionnel du religieux présent, reposant sur un éclairage moral.

Ainsi, d'une part, le *genre* m'apparaît à travers la restitution objectivante et positiviste, d'états du fait religieux (*on observe...*) qui ne manifeste pas Sandra comme véritablement sujet pensant et m'indique en quelque sorte sa mise en mot comme sujette à une "pression institutionnelle". On pourrait dire ici qu'elle n'apparaît pas comme sujet libre et investie de la question posée. D'autre part, des significations dessinées, non nécessairement localisables, se constituent dans la rencontre d'une voix doxique et d'un sujet impliqué dans un contexte socio-historique. Cette présence concomitante établit alors un sujet de la religion qui caractérise une approche distinctive passé/présent, croyance transitive/intransitive de la religion. Soumise au *genre institutionnel* (comme dialogue explicite et implicite) de la dissertation, Sandra se meut dans un champ exigü où son discours est porté par un commentaire implicite (commentaire de soi, façon dont son discours m'indique un cadre interprétatif) manifestant un décalage entre sa position "scolaire" et l'enjeu réflexif (*Ce problème philosophique permet une réflexion allant au-delà de cette question*)

qu'elle met en mots.

Malik

Soumis à la "gestion" d'un ensemble d'"ouverts" qui multiplie à l'infini les traitements possibles (qui est "on"?, "se passer?", "pouvoir se passer...", "la religion..."), Malik canalise le problème notionnel du religieux par une fermeture définitionnelle, et limite ainsi son traitement à venir:

La religion est une doctrine dogmatique où la croyance en un être supérieur est dirigé par des règles écrites.

Cette définition n'absorbera pas les manifestations explicites ou implicites du religieux, mais disons qu'elle présente "la religion" à travers un socle doxique et institutionnel, comme si, ici, l'arrière-fond et le savoir partagé étaient plus importants que la réalité de la religion chez Malik. Il reste que le sens de *la religion* pourra se dessiner autrement que par l'explicite d'une définition impersonnelle, et notamment dans la succession des points de vue qui vont suivre: la religion porteuse du système social, la religion comme vecteur des comportements, des règles de vie, la religion qui fixe des règles, etc...

Malik va dès lors véritablement organiser sa réponse. La catégorisation comme procédé stratégique s'établit dans le traitement rigide et l'assemblage des deux pôles, tableau à double entrée: croyants pratiquants/non pratiquants-non croyants et "s'en passer"- "ne pas s'en passer".

La catégorisation agit-elle alors comme grille contraignante, empêchant tout travail d'élaboration de la pensée ou bien permet-elle un travail réflexif ? On peut présenter la catégorisation comme non seulement génératrice, mais "fondatrice d'un cadre de référence" [CM1]²⁵. L'*a priori* porté par le procédé catégorial, importe des présupposés (Jacques, 1985)) qui vont constituer un cadre de fond. Mais puis-je me situer ailleurs que dans l'opposition croyant/non-croyant ou m'extraire d'un état conscient par rapport à la religion ou mon passage d'un état à l'autre ? Ces catégories répondent-elles à l'existence de catégories extra-linguistiques ? Ainsi, la catégorisation me signifie aussi, moi lecteur, l'absent, le non-dit. Le texte de Malik se singularise par sa clôture en regard de la religion telle qu'il l'a définie, et en dehors des notions de religiosité ou de religion

²⁵ F. Jacques, op. cit., p.119.

diffuse que m'inspire cette lecture. Il m'implique hors du doute possible. Il m'indique une fermeture où l'ensemble des individus seraient caractérisables selon l'opposition générique croyant (pratiquants/non pratiquants) - non croyants. Il prête alors aux instances catégoriales évoquées la conscience et l'intention. La conscience d'être croyant pratiquant/non pratiquant ou non croyant, l'intention qui gouverne leur choix, leur liberté:

Pour les croyants et pratiquants qui sont nés dans le milieu de cette religion, ils n'osent même pas penser que la religion soit exclue de la vie.(...).

D'autres gens sont devenus croyants à la suite d'une période d'agnosticisme. C'est à dire, après avoir hésité entre l'existence ou non d'une divinité, Il s'est penché sur la religion et y a trouvé une certaine règle de vie à laquelle il se tient pour mieux vivre. (...)

Cependant, d'autres personnes ne sentent pas l'obligation de se soumettre au dieu. C'est à dire qu'il va croire en son existence, qu'il agit sur les hommes et leur vie. Mais ces gens là ne veulent pas appliquer la religion de leur culture car certains pensent qu'ils sont assez sereins pour ne pas faire le mal, pour se conduire courtoisement, vis-à-vis de son prochain. (...)

A l'inverse, les non-croyants, donc les non-pratiquants, c'est-à-dire les athées, pensent que se passer de religion est possible. (...)

D'autres ont suivi le chemin inverse des agnostiques devenus croyants.(...) au bout d'un certain temps, ils ont fait la part des choses et ont renoncé à continuer de croire. Donc ils choisissent de se passer de la religion qu'ils avaient suivie depuis tant d'années.

Malik construit, façonne, et dispense des actes volitifs. Ici, chacune des instances évoquées, englobées dans l'horizon d'un pensable, semble être le sujet d'une exotopie : "la conscience d'un auteur est conscience d'une conscience"²⁶. En ce sens, elles participent de l'achèvement qui saisit le "tout du héros dont les manifestations isolées trouvent leur signification à l'intérieur de l'ensemble constitué par ce tout, au titre de composante de ce tout."²⁷. Ce "tout" catégorial unifie la distance de l'auteur à ces entités proposées, et implique alors la nécessité d'une prise de conscience "de l'intérieur":

Lorsque l'athée prend conscience qu'il ne suit aucune religion, donc qu'il n'a aucune abstinence à avoir, sauf sa propre morale et la Loi, il sait qu'il peut profiter de la vie.

Il ne s'agit cependant pas d'un discours omniscient. On voit au contraire se

²⁶ M. Bakhtine, "L'auteur et le héros" in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, p.34.

²⁷ M. Bakhtine, *ibid.*, p.28.

dessiner l'image d'un "dissertateur" qui se doit de rendre compte d'un éclairage aspectuel "s'en passer", et de justifier un état. On imagine naïvement cette "prise de conscience" et ses effets immédiats...

Le travail réflexif semble alors se constituer dans la succession des points de vue rapportés à des catégorisations explicites où "Se passer de religion" n'étant pas ramené au point de vue de l'anthropologie religieuse, le "on" se diversifie, est rapporté à un phénomène éclaté de "ils" + "ils" pour un effacement du "je". Comment envisager le discours philosophique dès lors que les catégories imposent un découpage et un morcellement de sphères génériques ?

Dans l'apparente diversité des points de vue, rapportés à chaque fois à une catégorie générique, c'est l'homogénéité d'un discours qui apparaît, où le "je", sans jamais être présent, laisse place à la voix de Malik, diffuse dans une suite de mouvement de points de vue, à chaque fois gouvernés par ses propres cloisonnements.

Il agit ainsi par déduction, et maître de la catégorie qu'il propose, la soumet à des mouvements de points de vue en regard du phénomène aspectuel envisagé.

En fonction de la catégorie présentée, c'est dans la rencontre de l'état donné (croyant pratiquant/non pratiquant) et de l'aspect (statif ou processus) que vont se jouer certaines "manoeuvres" discursives et contraindre Malik à des mouvements parfois tendus. Cette tension se rapporte ainsi à la rencontre, perçue comme "forcée", d'une catégorie et d'un discours omniscient. Celui-ci semble gouverné par la nécessité d'une réponse, même si "dans la réalité", les choses ne se passent pas ainsi:

Pour les croyants et pratiquants qui sont nés dans le milieu de cette religion, ils n'osent même pas penser que la religion soit exclue de la vie.

Le discours renvoie à cette possibilité qu'a une instance générique de "penser" ou d'"oser". S'agissant d'un point de vue sur un point de vue proscrit ("penser que la religion soit exclue de la vie"), le processus se heurte à l'état. Imaginé par l'auteur, le processus (se passer de religion) ne peut qu'être dépendant d'une volonté extérieure:

Pour ces gens là si on supprime la religion, on détruit tout un système social.
(...) Donc si on leur soustrait la religion, ils ne pourront plus se comporter d'une certaine façon pour pouvoir aller au paradis.

On peut peut-être dire que c'est dans cette différence de potentiel volitif

qu'émerge un discours sur la foi, ramené à la spécificité d'une religion plus ou moins définie:

Comme la soumission de la femme à l'homme, ou bien une certaine autorité et obéissance exercée. (...) Donc si on leur soustrait la religion, ils ne pourront plus se comporter d'une certaine façon pour pouvoir aller au paradis. Ils ne se soumettent plus à leur Dieu comme le recommande leur religion dans les Ecritures Saintes.

Et puis, le processus "devenir croyant" ou "devenir non croyant", manifeste dans la rencontre du discours et de la réalité perçue selon Malik, lui impose une induction. Devenir croyant, passer de l'état de non-croyant à celui de croyant, et inversement, est décrit "de l'intérieur". Le particulier prend le pas sur le générique. Il y a alors tension entre la catégorisation ("d'autres gens sont devenus croyants") et la restriction imposée par l'exemple concret ("il s'est penché sur la religion et y a trouvé une certaine règle de vie"). Cette tension résulte ici du télescopage du générique et du particulier, ce dernier étant soumis à l'illustration, voire la narration:

D'autres gens sont devenus croyants à la suite d'une période d'agnosticisme. C'est à dire, après avoir hésité entre l'existence ou non d'une divinité, Il s'est penché sur la religion et y a trouvé une certaine règle de vie à laquelle il se tient pour mieux vivre. (...)

D'autres ont suivi le chemin inverse des agnostiques devenus croyants. C'est-à-dire qu'ils ont été éduqués depuis leur enfance à suivre la religion des parents. Donc ils ont cru en l'existence d'un être supérieur le temps que leur réflexion se construise. Et au bout d'un certain temps, ils ont fait la part des choses et ont renoncé à continuer de croire.

Malik soumet ainsi au même traitement exotopique la description d'un état et le processus (croyant vers non croyant et inversement). L'état impose lui aussi une réalisation, une conscience plus ou moins générique, où le "il" générique côtoie le "il lapsus" (!), résultante de la pression exercée par un souci de réalisme (?):

A l'inverse, les non-croyants, donc les non pratiquants, c'est-à-dire les athées, pensent que se passer de religion est possible. Pour la plupart d'entre eux, elle fixe des règles qui "avortent" la liberté de l'homme. Il ne peut plus se conduire comme il le souhaite. sous prétexte qu'un prophète tel que Jésus ou Mahomet, a retranscrit les paroles de l'Ange Gabriel, envoyé de Dieu/Allah.

On trouve donc chez Malik la catégorisation comme encadrement de l'objectivité, qui induit une certaine forme de rationalisation. La croyance est ici justifiée, argumentée. Elle est synonyme de religion. Croire en Dieu,

c'est croire en l'existence de Dieu, et partant, saisir les conséquences de cette croyance (agissements sur leurs comportements, porteuse de règles de vie, aller au paradis, apporter une aide, etc...). Il me semble ainsi que ce texte est soumis à une tension due à la tentative de rencontre de l'élève Malik et de points de vue divers (la construction de ses "héros", dont l'univers de croyance ou de non-croyance appelait peut-être chez moi l'approche d'une intimité (intérieurité?) insaisissable sinon dans quelques bribes de sens où semble se manifester l'idée de foi). La rencontre du générique (les croyants, les non croyants, etc...), du général comme procédé différenciateur ("*D'autres gens sont devenus croyants*"; "*d'autres personnes ne sentent pas l'obligation.*"; "*d'autres vont simplement croire en Dieu.*") et du particulier/générique ("*il s'est penché sur la religion.*"; "*Il ne peut plus se conduire comme il le souhaite.*") construit un ensemble de points de vue qui manifeste une diversité irréductible, un nécessaire éclatement de la religion qui semble permettre ainsi la prise en compte du processus "s'en passer" comme discutable. La tension perçue tout au long de ce texte est pour moi participante d'un espace du *genre*. Il n'y a pas un genre réflexif ou dissertatif isolable, mais des mouvements "tendus", qui se constituent dans la rencontre d'une typologie et d'une démarche déductive. La contrainte institutionnelle m'apparaît alors dans la "perception" de ces rencontres. Comme si le binaire était le seul mode constitutif du texte, la structure impose un découpage rigide de l'appréhension de la religion. Coincé par ces entrées génériques, c'est cependant le particulier qui exemplifie et semble limiter l'émergence du réflexif. Un genre "fictif" s'impose ainsi à moi, construit sur ce qui me semble donné comme particulier-générique (*Pour les croyants et pratiquants qui sont nés dans le milieu de cette religion, ils n'osent même pas penser que la religion soit exclue de la vie*), mais qui ne "fonctionne" dans la mise en mots que lorsque qu'il s'agit d'un particulier (*D'autres gens sont devenus croyants à la suite d'une période d'agnosticisme. C'est à dire, après avoir hésité entre l'existence ou non d'une divinité, Il s'est penché sur la religion et y a trouvé une certaine règle de vie à laquelle il se tient pour mieux vivre.*). La fiction serait ici constitutive de ma perception de la relation qu'établit Malik entre des catégories génériques et le télescopage particulier-générique. Le propos ne fonctionne pas comme exemple valable pour tous, ni comme général et partagé:

Donc ils choisissent de se passer de la religion qu'ils avaient suivie depuis tant

d'années.

Il semble constituer un monde “autonome”, sans marques du “je” et sans qu’un “il” soit identifiable.

Leïla

L’ouverture de la question va être le moyen, pour Leïla, d’en exercer les multiples facettes, d’y confronter l’aspect normé du travail dissertatif et des points de vue successifs. Elle semble d’ailleurs trop à l’étroit dans le cadre d’une simple restitution:

(...) en considérant que la religion est une foi en un ou plusieurs dieux
“assortie” d’un dogme ...

et déjà différencie le spécifique du générique:

(plus ou moins contraignant selon les religions)

Elle va se manifester tout au long de ce texte dans l’exercice réflexif, mais aussi à travers la pression qu’exerce sur elle le thème du travail, la religion. Ainsi, dans son acceptation de répondre, structurellement parlant, à un sujet de dissertation, Leïla alterne les points de vue et modifie son rapport à la notion de religion. Elle est dans la recherche et la modification d’un sujet de la religion:

De tous temps la religion a été considérée comme une des “bases” de la société en général (...)

Karl Marx disait de la religion qu’elle était “l’Opium du peuple”.(..)

leur religion est souvent leur identité (...)

la religion est un peu le dernier garde-feu pour contenir les masses (...)

la religion n’est pas qu’une alternative à la révolution lorsqu’on est pauvre et malheureux.(...)

on peut presque la présenter comme “l’alternative au suicide” (...)

la religion reste le “ciment de la société” (...)

la religion est aussi une solidarité (...)

elle constitue aussi un signe de reconnaissance (...)

elle n’est peut être qu’une réponse (un peu facile) parmi tant d’autres, elle devrait avant tout être une histoire personnelle (...)

Elle n’use ainsi pas de la certitude d’un appui définitionnel stable, d’un fondement du fait religieux, mais modifie son rapport à celui-ci. Elle use par ailleurs d’une fermeture du champ du religieux, une fois “à vide”, l’énoncé suivant ne reprenant pas les caractéristiques présentées:

(...) la religion est une foi en un ou plusieurs dieux “assortie” d’un dogme

Et une autre fois comme restriction-délimitation de la religion à ses

contraintes (*les dogmes sont parfois très contraignants*):

Toutefois on peut aussi considérer que la religion est uniquement le dogme qui accompagne la foi en dieu (...)

Ainsi, Leïla va, dans une relation d'affinité textuelle avec les éclairages du religieux qu'elle propose, modifier en permanence sa position énonciative et dessiner progressivement la position d'un sujet manifeste, sa position de sujet.

On peut d'abord extraire des espaces réflexifs locaux, qui peuvent s'inscrire dans des mouvements plus amples, mais qui sont observables à travers des micro-enchaînements.

- Manifestation d'une compréhension responsive anticipée:

Mais cette citation n'est pas à prendre de façon péjorative

- Reformulation, recadrage:

Ou plutôt elle a toujours fait partie intégrante de la vie des gens (...)

- Parenthésage/amplification:

(Surtout en étant la cause de tels massacres); extension (ni même à l'éthique "Nous sommes tous frères" de la religion qu'il prétend défendre)

Comme implication de Leïla:

Enfin s'il me paraît clair que la religion comble les manques et qu'elle n'est peut être qu'une réponse (un peu facile) parmi tant d'autres (...).

- Reprise-modification-reformulation de la question:

La question "Peut-on se passer de religion" pourrait, en répondant positivement, remettre en cause l'organisation même d'Etats (...)

En effet il me semble que la question "Peut-on se passer de religion" ne signifie pas "peut-on se passer (illisible) même s'il est clair qu'elles se recourent par endroits.(...)

La question pourrait même être ici "peut-on supporter ou même appliquer la religion dans certaines sociétés et à notre époque?" (...)

Leïla consitue ainsi des fondements à sa réflexion. Elle alterne la reprise/reconnaissance de la question pour la modifier, la rendre inscriptible dans son discours. Elle réduit la portée générique de la question à des spécifications (... *remettre en cause l'organisation même d'Etats où l'Eglise et l'Etat ne sont pas séparés ou ébranler des sociétés où la vie est centrée autour de la religion, religion dans certaines sociétés et à notre époque*). Assimilant sa position d'élève répondant et de sujet réflexif, elle manifeste également l'idée d'une rencontre entre son discours et la "réalité" (*remettre en cause l'organisation même d'Etats*). Actrice de son propos, elle "performativise" ainsi son discours.

Et puis ce sont les enchaînements des différents sujets de la religion, des

conséquences de la religion, des différents aspects du “on” qui manifestent un travail réflexif de Leïla et dépassent ainsi la succession des constats. Ce n'est pas à travers un point de vue exotopique que Leïla va évoquer les conséquences de la religion, mais à partir de différentes formes d'enchaînement. On a, par exemple, un mouvement qui va du discours de “il” à l'étayage en “je” à la restriction-canalisation de l'éclairage (compréhension responsive anticipée explicite), commentaire et reprise du discours par le “je” de Leïla:

Karl Marx disait de la religion qu'elle était “l'Opium du peuple”. Mais cette citation n'est pas à prendre de façon péjorative. En effet dans le contexte de l'époque lorsque Marx parle d'opium il en parle comme du médicament en entendant qu'elle endort les douleurs. Et il est vrai que la religion peut paraître indispensable dans certaines circonstances.

Et puis se dessinent deux types de mouvements opposés. L'un gouverne une approche de l'objet de la religion, de ses effets. Ceux-ci indiquent un point de vue théorique, et partant une distanciation, un regard déductif extérieur:

elle endort les douleurs (...)

Elle crée une solidarité, une ligne de conduite dans des sociétés (...)

elle peut proposer une ligne de conduite à suivre, elle donne des repères déjà établis aux gens (...)

la religion évite le doute, elle donne des réponses et ne pose pas de questions (...)

la religion (...) aide les personnes à supporter leur dure vie et le pouvoir à contrôler

Ces effets “positifs” sont constitués par des enchaînements du type points de vue de “il”- commentaire - exemplification/justification ou reformulation de la question/ définition - commentaire. Mais ces effets de la religion disparaissent lorsque c'est Leïla qui se manifeste:

Réduction de la religion au dogme:

D'autant plus que les dogmes sont parfois très contraignants (Shabbath, ramadan, carême ...) et que l'on ne s'y reconnaît pas obligatoirement.

Exemple concret/générique, actuel:

En effet la religion ne s'actualise pas toujours et certaines paroles du pape concernant l'homosexualité et le SIDA ne correspondent plus du tout à l'époque (ni même à l'éthique “Nous sommes tous frères” de la religion qu'il prétend défendre).

Constat/discours d'évidence

De toutes façons l'athéisme est à lui seul une preuve que aujourd'hui on peut

se passer de la religion

Qui débouche sur un constat particulier, constat du “je” (?)

De plus en plus de personnes sont athées, souvent même en rejetant la religion de leur parents

Certainement qu’une part atmosphérique du propos de Leila m’indique aussi, en dehors d’une structure linguistique identifiable, sa position de sujet impliqué par la question. Ses reformulations, ses marques d’appropriation du religieux, qui manifestent aussi son statut d’élève répondant, me semblent dépassées par son implication en tant que sujet. On peut peut-être parler ici du “genre dissertatif”, caractérisé par cette “frontière”, lieu de rencontre de types de discours, le discours qui se rapporte à autrui, à “quelqu’un d’autre”²⁸, marqué par une “altérité positive” (F. Jacques), et celui qui se dessine, qui me constitue aussi autrement. Le “tu” du dialogue engagé se modifie alors.

Mikaël

Saisi comme objet générique, le terme “religion” chez Mikaël participe d’une mise en mots qui lui confère un statut de sujet actif. La religion n’est alors plus un terme vague, porteur d’atmosphère et redéfini à chaque instant. Elle accompagne une prédication active et agit comme une véritable instance prédéfinie.

celle-ci inculque des principes fondamentaux qui permettent (...) à l’homme de vivre en société. (...)

la religion possède un caractère socialisant et éducatif (...)

la religion enseigne à ses adeptes des principes tels que "Ne pas tuer", "ne pas voler" (...)

la religion crée du lien social et (...) amène à une solidarité certaine des membres qui s’y adonnent. (...)

elle entraîne les gens à se rencontrer (...)

Cette peur qu’entretient la religion peut donc être utile à la vie sur terre.(...)

Enfin, la religion joue un rôle utile dans la lutte des classes.(...)

elle fait passer des messages qui confortent l’homme dans la misère. (...)

la religion dessert l’homme puisqu’elle l’oblige à rester passif dans la misère.

Cette personnification semble reposer sur un noyau dur de sens, un ensemble d’implicites concernant une essence de la religion. En adossant sa réflexion sur ce socle du “supposé-connu”, apparaît la difficulté de

²⁸ “C’est soit “les autres”, soit “on”, soit “il”, la troisième personne, enfin seulement le “toi” comme seconde personne”. F. Jacques, *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF, 1979, p.15.

parler de la religion, si ce n'est à travers ses effets. Le "lieu" de la religion se construit ainsi chez Mikaël dans la tension entre son évocation comme moyen et l'horizon intemporel, le déjà-là qui justifie la religion comme fin en soi:

la religion fait partie, depuis très longtemps, de la vie de l'homme.

Ainsi, pour emprunter naïvement à Kant une division constitutive de sa théorie de la connaissance, la religion se constitue dans la confusion d'un jugement analytique et d'un jugement synthétique²⁹. Le caractère insaisissable du concept de religion implique ici l'assimilation d'un sujet et de son prédicat:

Pour exister, la religion a besoin d'un ensemble de rites, ce qui constitue en fait son caractère social et d'une croyance, d'une foi de l'individu qui s'y adonne, ce qui constitue le caractère psychologique de la religion.

La religion, aussi traitée comme un moyen utile (vecteur du "lien social", de "satisfaction psychologique", de dispensateur de "bonne conscience", de justificateur de "l'exploitation des pauvres par les riches"), peut avoir un substitut, pour aboutir aux mêmes fins:

Cependant, il est possible de se passer de religion. En effet, celle-ci n'est pas le seul moyen qui permette le bon déroulement de la vie humaine.

Tout d'abord, tous les principes fondamentaux de la vie en société ne proviennent pas de la religion. En effet, certains peuvent provenir de d'une éducation harmonieuse. (...)

La religion peut, par exemple, être remplacée par l'éducation puisque celle-ci apporte aussi un lien social du fait qu'une de ses fonctions principales est la socialisation et du fait qu'elle permette l'accès à la connaissance et donc à la satisfaction psychologique.

Cela permet à Mikaël d'établir une correspondance terme à terme entre chacun des arguments donnés "en faveur" ou "en défaveur" de la religion. C'est alors en alternant le temporel et l'atemporel, le générique, le général et le particulier que Mikaël distingue l'avant et l'après, ce qui rend possible la discutabilité de "se passer de religion". Le générique localisé ancre ainsi son propos dans le présent, en faveur du discutable:

Avant le vingtième siècle, la religion était imposée à l'homme (...)

Maintenant que la démocratie a remplacé la monarchie un peu partout dans le monde et que les hommes sont plus libres, un problème se pose puisque le choix d'adopter ou pas une religion est libre.

²⁹ Exposé dans le cadre de sa critique de la raison pure: "*Des jugements analytiques (affirmatifs) sont donc ceux dans lesquels la connexion du prédicat avec le sujet est pensée par identité, tandis que ceux dans lesquels cette connexion est pensée sans identité doivent s'appeler justement synthétiques*". *Critique de la raison pure*, Gallimard, 1980, p.71. On écarte ici l'approche kantienne de la religion pour ne retenir qu'une distinction entre jugements *a priori* et jugements *d'expérience*.

Les dispositions “naturelles” de l’homme générique, également présentées comme moyens, échappent à un principe transcendant, non justifiable:

l’homme a eu et a toujours un besoin de croire en quelqu’un ou quelque chose pour supporter le quotidien d’une part et pour répondre à un certain nombre de questions qui ne paraissent pas avoir de réponses rationnelles d’autre part.

Cette réduction du générique global en générique localisé du *croire parce que* ne s’oppose ainsi pas à un éclairage particulier du *ne pas croire*, qui ne répond plus par les arguments rationnels précédents, mais par l’idée de foi:

D’autre part, on peut se passer de religion dans la mesure où on ne croit pas en Dieu ou tout autre base de croyance de quelque religion que ce soit. Il est clair que si un homme n’a pas foi en Dieu par exemple, il devient alors problématique pour lui d’adopter et de respecter une religion puisque la religion est fondée sur une croyance profonde: le caractère psychologique de la religion ne serait alors pas en accord avec la conviction profonde de l’homme même si le caractère social est susceptible de la satisfaire.

Rapporté à une croyance spécifique, ce “besoin de croire” est annulé par l’établissement d’une hiérarchie des principes. La “conviction profonde” a donc la maîtrise des dispositions de croyance, quand celles-ci sont inhérentes à la religion comme moyen.

Le travail philosophique-réflexif de Mikaël ne s’articule pas sur l’observation des effets de la présence ou de l’absence de religion, cette dernière étant traitée comme une essence négative, mais sur la religion comme moyen (“positif”: *inculque les principes fondamentaux*, “négatif”: *fait perdre à l’homme ses meilleures qualités (...) son esprit d’entreprise (...) sa volonté de réussir, sa combativité*). L’idée de la religion se construit à travers ses effets, ceux-ci étant descriptibles autrement qu’à travers la religion. Il ne s’agit ainsi plus de la religion dans le discours comme essence négative, comme une abstraction nécessaire par défaut, mais d’un point de vue qui saisit les fins à travers des éléments concrets (“sociaux” et “psychologiques”). Traitée de cette façon, la religion est un dispensateur de moyens, interchangeable, qui n’impose pas à Mikaël un discours trop “impliquant”. Son travail réflexif, sur la crête du générique, ne se constitue pas dans l’alternance générique/particulier, sur fond d’un croire intransitif, mais selon une existence préalable, et dans sa rencontre avec des entités génériques (*l’homme, les pauvres, les riches, la classe des prolétaires*). Le sujet écrivain semble alors se dissoudre dans cette production et manifester sa position de répondant, en ponctuant chaque

micro-enchaînement d'une reprise de chacun des termes de la question posée:

Peut-on se passer de religion bien qu'ayant toujours vécu avec (...). En premier lieu, il paraît difficile de se passer de religion (...). Par ailleurs, on ne peut pas se passer de religion .

QUEL STATUT POUR LE *GENRE* DE CES TEXTES?

Plutôt que de concevoir "le" *genre* à travers la forme d'un concept unifié sur la base d'une induction, on propose différents types d'existence du *genre*, selon qu'il renvoie à des phénomènes récurrents dans les productions observées (alternance citations/voix de "on"/voix de "je") ou à l'interprétation de ce cadre comme norme, comme contrainte institutionnelle. Ainsi, il me semble que le *genre* sera constitutif d'un mode d'appréhension, d'un éclairage, et ne se justifie pas comme notion statique, interchangeable avec la notion de générique. Il n'y a pas de logique d'inclusion genre - générique - textes particuliers. Pour ce qui nous concerne ici, le *genre* se caractérisera différemment s'il est l'horizon de contrainte/liberté soumis à des règles spécifiques (interaction question posée - exposition de cette contrainte/liberté) de la part du sujet écrivant ("l'élève"), par exemple, ou s'il est saisi dans la multiplicité de ses niveaux de généralité possibles, du point de vue de sa réception. Dans le premier cas, le *genre* n'est pas générateur de texte, comme s'il existait de façon autonome: il *est* constitutif de la dynamique de mise en mot, il en est le principe de mise en mots, dans sa diversité constitutive, et inaccessible pour nous. De notre côté, on pourrait observer les récurrences de reprises-modifications de la question posée, les citations, ou encore l'alternance thèse/antithèse/synthèse dans chacune des productions. On voit comment l'on peut être conduit à construire des catégorisations. Cependant, rien n'indique que cela soit exclusif du tout autre *genre*. C'est alors dans le commentaire explicite que nous pourrions distinguer la "dissertation philosophique" de "l'essai" ou de la "réflexion libre, journalistique" par des appellations génériques, cette typologie dépendant des conditions de ma propre appréhension, et partant, de ma mise en mots. On pense au problème des genres littéraires, et de la distinction des genres historiques

et des genres théoriques proposée par T. Todorov³⁰. C'est bien le discours, le genre dit et/ou interprété, qui constitue le genre historique. Le *genre* n'est alors qu'une catégorie générique explicite, et non pas, comme le propose justement F. Rastier, un "programme de prescription positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation"³¹. Il reste que la formulation d'un *genre* ne me semble pas pouvoir faire l'économie d'une épistémologie chargée d'observer les marques d'élaboration d'un discours constituant du *genre*. Nous rejoignons J.M. Schaeffer sur ce point lorsqu'il établit la nécessaire prise en compte des discours "théoriques" dans la dynamique générique:

Les genres théoriques, c'est-à-dire en fait les genres tels qu'ils sont définis par tel ou tel critique, font eux-mêmes partie de ce qu'on pourrait appeler la logique pragmatique de la généricité.³²

Mais il ne s'agira pas seulement de généricité, celle-ci se rapportant par exemple au *genre déclaré* ou aux éléments péritextuels (Genette), conçus comme termes classificateurs. La dissertation comme lieu d'écriture soumis à une pratique sociale spécifique m'indique un *genre* implicite, non nécessairement exprimé littéralement, mais bien présent à travers les marques énoncées précédemment. On pense aussi que le *genre*, dans sa diversité irréductible, se constitue dans et par le commentaire, ayant dès lors dépassé le silence de la lecture. On s'intéresse donc au *genre* tel qu'il est interprétable et dicible, même si d'autres modes d'existence ne sont pas à exclure (l'horizon de lecture ou l'horizon d'attente, par exemple). Le *genre* se rapporte donc à la façon dont chaque texte renvoie à lui-même, dans le jeu d'un commentaire implicite qui m'indique de façon plus ou moins localisable ses caractéristiques de réponses-justifications (reprises

³⁰ "Les premiers (les genres historiques) résulteraient d'une observation de la réalité littéraire; les seconds (les genres théoriques), d'une déduction d'ordre théorique." *Introduction à la littérature fantastique*, Points Seuil, 1970, p.18. Ce qui relève des *genres historiques* se rapporte en quelque sorte à ce que D. Combes appelle "l'expérience quotidienne des genres". Il postule une phénoménologie des genres courants, basée sur une "typologie des genres usuels sur laquelle, en deçà des débats théoriques, lecteurs et auteurs, éditeurs et critiques s'entendent implicitement", *Les genres littéraires*, Hachette supérieur, 1992, pp. 11-12. Les genres "théoriques" procèdent, par exemple par déduction (le système des genres de N. Frye en est un parfait exemple, dont les genres théoriques sont construits indépendamment d'une observation des textes, qui peut conduire à des "cases vides"). On pense également à la théorie des genres hégélienne, en partie métaphysique, en partie historique.

³¹ "Situations de communication et typologie des textes", *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989, p.37.

³² *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris, Seuil, 1989, p.68.

de l'énoncé-question), ses mouvements qui tendent à "créer" une réalité, ce que l'on pourrait qualifier de "décentration" ou "points de vue fictionnels". Non pas qu'il y ait un "centre" possible pour chaque sujet qui caractériserait un Ego irréductible et identifiable, mais que l'on pourrait rapporter à une succession de points de vue non "équipollents" (?), qui manifesteraient des tensions d'engagement ou des tensions affectives variables, où parler de la remise en question de la foi des autres participe d'un mouvement "imaginaire". Il s'agit alors de la mise en mot de ce que je ressens de ce qu'est la foi ou la perte de la foi pour quelqu'un d'autre.

Le commentaire implicite du texte ne renvoie pas à une discipline herméneutique chargée de déceler un sens caché. C'est ma propre lecture qui m'indique un rapport, me dessine du sens, en dehors de ce qui pourrait être dit "explicitement". Ainsi, le *genre* n'est plus "dans" le relevé des marques formelles, identifiables quelque soit le lecteur. Il se rapporte différemment pour chaque texte, selon leur façon d'être leur propre commentaire, selon moi. Pour les productions observées ici, il nous a semblé nécessaire de penser le *genre* selon une relation qui a généré les textes en question. Ainsi de la discutabilité de la question et de ses modes de résolution comme éléments d'interprétation participant du *genre*. On pensera différemment le *genre* selon qu'un texte est saisi dans son champ de pratique social *a priori* (par le correcteur), qui détermine en partie ses conditions de production, ou qu'il entre dans un champ "extérieur" (ou autre). Il reste difficile de le séparer de ses conditions préalables, à savoir du dialogue dans lequel il s'insère, et notamment de sa qualité de réponse à une question. De ce point de vue, toutes les productions présentées me semblent avoir tenu compte de cette question. Ainsi, le *genre* prend aussi la forme d'un espace-réponse qui écarte le "oui/non", la copie "blanche" ou la non considération (reprise-modification) de la question posée. Selon cet angle interprétatif, Malik, Mikael et Sandra sont plus "répondants" que Leïla.

Le flou notionnel, inhérent au mot religion, apparaît largement à travers ces quatre textes. Ainsi, les élèves semblent évoluer dans la mouvance d'une notion instable, constamment redéfinie, réappropriée. L'enracinement-justification de la religion fonctionne alors selon différentes formes de constitution de sens, et notamment à travers un cadre général où la religion se constitue en regard du "s'en passer", comme une essence négative. On peut penser que chacun des textes interprétés

participe d'une dynamique d'un genre, dans la rencontre de la question et de sa justification, qui constitue un sens atmosphérique partagé. Chacun des textes justifie alors la concevabilité et la discutabilité de la question. On peut penser le genre dans cet accord qui relie la question posée et cette concevabilité perçue dans le texte. Ce genre n'étant pas établi selon un ensemble de critères prédéfinis, il ne se rapporte pas à un ensemble homogène, et se conçoit également dans les tensions perçues chez les auteurs concernés.

On se pose également le problème de la rencontre du générique et d'une prédication affective/axiologique ("*les hommes espèrent ...*", "*permet à la classe des prolétaires d'être apaisée spirituellement...*") qui, dans la mise en mot, se traduit par une approche de la réalité perçue différente de l'évocation d'un cas particulier-concret. Le genre réflexif se rapporte alors aussi à cette alternance générique/spécifique et général/particulier comme modification des rapports de double enveloppement réalité vécue/perçue et mise en mot constitutive de cette réalité.

D'autre part, on constate la constitution d'un espace du destinataire qui semble manifester différemment l'"épanouissement du "je" selon les productions. Lorsque Leila semble "se jouer" d'un destinataire institutionnel (tel que je le conçois), d'autres s'appuient sur cet encadrement institutionnel pour avancer.

Il apparaît alors que ce n'est pas dans l'alternance normée que prend forme la production réflexive (alternance du type définition-commentaire explicite, citation-commentaire, discours du vécu-commentaire, etc...), mais plutôt dans les questions qui se posent, les variations de situations énonciatives, ou encore dans le jeu qui s'installe entre le texte lu et le commentaire implicite tel qu'il est perçu.

On dira pour finir que "le" genre n'est donc pas *dans* chacun des textes présentés. Il est plutôt assujéti à une dynamique à chaque fois spécifique. Sans nier pour autant qu'il puisse y avoir des caractéristiques stables ou des types de lecture partagés, c'est dans mon "commentaire" perçu chez le lecteur du présent article que je propose un éclairage du genre des textes présentés. Cela stipule une ouverture du genre, celui-ci n'étant pas "à l'intérieur" de chacun des textes, mais constitutif à chaque fois des commentaires implicites des textes observés (ici les productions écrites répondant à la question "peut-on se passer de religion?"). On différencie alors le nom de genre et le genre, ce dernier étant porté notamment par une

mise en mots qui confère aux textes étudiés une dimension identitaire, une relative stabilité due à une différence sémiotique entre ces textes et ce qui sera perçu comme commentaires (notamment le propos de cet article). On ne peut bien entendu réduire le genre à ce seul aspect, puisque d'autres éléments interfèrent qui ne permettent pas de circonscrire le texte à une liberté fantasmatique du lecteur: par exemple, le genre déclaré, le genre attendu, la relation du genre aux autres genres, le genre définissable par sa structure, etc...

Disons qu'il inscrit la dynamique de la relation texte-lecteur dans une temporalité, un contexte, et qu'il est davantage soumis à une logique du commentaire et de l'interprétation qu'à une logique de la récurrence.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M, (1979), "L'auteur et le héros", *Esthétique de la création verbale*, tr. fr. Gallimard, 1984.
- COMBE, D, (1992). *Les genres littéraires*, Paris, Hachette supérieur.
- GAUCHET, M, (1985). *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- JACQUES, F, (1979). *Dialogiques*, Paris, PUF.
- JACQUES, F, (1998). Définir la catégorisation religieuse, *Religiosité, religions et identités religieuses*. Recherches sur la philosophie et le langage, 19, 1998,109-145.
- KANT, E. *Critique de la raison pure*, Paris, coll. Folio "essais", Gallimard, 1980.
- MAGNARD, P, (1998). De l'identité de Dieu. *Religiosité, religions et identités religieuses*,. Recherches sur la philosophie et le langage, 19, 1998, 31-43.
- MILLION, P, (1998). L'enjeu identitaire et les versions du religieux. *Religiosité, religions et identités religieuses*. Recherches sur la philosophie et le langage, 19, 1998, 7-21.
- RASTIER, F, (1989). "Situations de communication et typologie des textes", *Sens et Textualité*, Paris, Hachette.
- SCHAEFFER, J.-M., (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris, Seuil, coll. "Poétique".
- TODOROV, T, (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, coll. "points".
- VIEILLARD-BARON, J.L., (1998). Quel est le sujet de la religion? *Religiosité, religions et identités religieuses*, Recherches sur la philosophie et le langage, 19, 1998, 45-64.

CORPUS

Leila

*De tous temps la religion a été considérée comme une des “bases” de la société en général. Ou plutôt elle a toujours fait partie intégrante de la vie des gens. Les guerres sanglantes qu’elle a engendrée et qu’elle engendre encore aujourd’hui témoignent, elles, de son importance dans l’esprit des peuples. Mais on peut aujourd’hui se demander si elle est réellement indispensable (Surtout en étant la cause de tels massacres); en considérant que la religion est une foi en un ou plusieurs dieux “assortie” d’un dogme (plus ou moins contraignant selon les religions).

La question “Peut-on se passer de religion” pourrait, en répondant positivement, remettre en cause l’organisation même d’Etats où l’Eglise et l’Etat ne sont pas séparé ou ébranler des sociétés où la vie est centrée autour de la religion.”

* Karl Marx disait de la religion qu’elle était “l’Opium du peuple”. Mais cette citation n’est pas à prendre de façon péjorative. En effet dans le contexte de l’époque lorsque Marx parle d’opium il en parle comme du médicament en entendant qu’elle endort les douleurs. Et il est vrai que la religion peut paraître indispensable dans certaines circonstances.

Lorsque les douleurs sont trop vives ou les conditions de vie trop dures à supporter la religion apparaît alors comme la dernière chose à laquelle se raccrocher.

Ce n’est d’ailleurs pas un hasard si les populations les plus pauvres sont les plus religieuses. Pour eux il est généralement clair que l’on ne peut se passer de religion, d’autant plus que leur religion est souvent leur identité. Elle crée une solidarité, une ligne de conduite dans des sociétés qui pourraient sombrer dans le chaos. En effet lorsque les populations sont pauvres et parfois/souvent asservies la religion est un peu le dernier garde-feu pour contenir les masses, la promesse d’un monde meilleur après la mort étant sûrement une des seules façons de supporter la pauvreté et la perspective de non-avenir qui est généralement proposée. Surtout que les personnes au pouvoir poussent généralement à l’endoctrinement afin d’endormir” les peuples pour mieux les détourner des questions sociales. (illisible) Dans ces conditions, on pourrait dire que la religion est indispensable pour certaines dictatures (illisible). Ce ne doit donc pas être (illisible)à que des grandes révolutions pronaient (illisible) (ex: En U.R.S.S., celle qui (illisible) au règne des tsars et instaura le communisme .

Mais la religion n’est pas qu’une alternative à la révolution lorsqu’on est pauvre et malheureux. Même lorsque les conditions de vie sont plus faciles et ne demandent pas d’aller trouver un réconfort ailleurs la religion peut être indispensable pour des personnes. En effet, dans une société plus “libre” et surtout plus individualiste, sans véritable point de repère, elle peut proposer une ligne de conduite à suivre, elle donne des repères déjà établis aux gens. Dans des sociétés où les gens sont de plus en plus laissés à eux mêmes la

religion évite le doute, elle donne des réponses et ne pose pas de questions (notamment sur les raisons de l'existence). On peut bien sûr dire qu'elle évite de réfléchir en prémachant les réponses mais ce serait méchant et en attendant dans ces cas-là (au risque de faire un mauvais "bon mot") on peut presque la présenter comme "l'alternative au suicide" ce qui presque évidemment la rend indispensable."

* Toutefois on peut aussi considérer que la religion est uniquement le dogme qui accompagne la foi en dieu auquel cas on peut très bien se passer de religion tout en continuant de croire en Dieu. En effet il me semble que la question "Peut-on se passer de religion" ne suggère pas "peut-on se passer (illisible) même s'il est clair qu'elles se recourent par endroits. On peut donc n'accepter aucun dogme et croire en Dieu, en cherchant ses propres règles et réponses.

D'autant plus que les dogmes sont parfois très contraignant (Shabbath, ramadan, carême ...) et que l'on ne s'y reconnaît pas obligatoirement. En effet la religion ne s'actualise pas toujours et certaines paroles du pape concernant l'homosexualité et le SIDA ne correspondent plus du tout à l'époque (ni même à l'éthique "Nous sommes tous frères" de la religion qu'il prétend défendre).

La question pourrait même être ici "peut-on supporter ou même appliquer la religion dans certaines sociétés et à notre époque?" De toutes façons l'athéisme est à lui seul une preuve que aujourd'hui on peut se passer de la religion. De plus en plus de personnes sont athées, souvent même en rejetant la religion de leur parents ce qui pourrait prouver que, loin d'être indispensable, la religion est pratiquement devenue une gêne pour certaines personnes. Mais si une société athée est sans doute plus libre elle coïncide avec le fait qu'elle soit de plus en plus basée sur l'individualisme. Peut-être que la religion était nécessaire pour des gens parce qu'ils avaient besoin de partager quelque chose avec d'autres personnes.

* La désaffection de la religion est aujourd'hui clairement avancée dans la plupart des pays dits développés, les dogmes étant peut-être trop rigoureux ou elle est peut être due à une poussée de l'individualisme. Cependant il reste clair qu'aujourd'hui on peut se passer de religion dans certaines sociétés. Car il est certain que dans d'autres, la religion reste le "ciment de la société" et aide les personnes à supporter leur dure vie et le pouvoir à contrôler. Il y est d'ailleurs très difficile de se passer de religion car elle constitue aussi un signe de reconnaissance et l'on risque d'être exclu de la société. Mais sans ces aspects la religion est aussi une solidarité qui disparaît souvent avec la perte de la religion (il y a d'ailleurs eu une tentative de recréer cette solidarité mais sans la religion avec le communisme). Enfin s'il me paraît clair que la religion comble les manques et qu'elle n'est peut être qu'une réponse (un peu facile) parmi tant d'autres, elle devrait avant tout être une histoire personnelle et l'on devrait pouvoir s'en passer, aussi bien que la trouver indispensable sans contraintes extérieures.

Malik

La religion est une doctrine dogmatique où la croyance en un être supérieur est dirigé par des règles écrites. On peut se demander si on a la capacité de vivre sans cette doctrine. Est-il possible de ne pas croire en Dieu? Et s'y l'on y croit, doit-on suivre obligatoirement une religion? Est-elle si importante pour notre vie? Agit-elle sur notre comportement et dans notre éducation?

Pour les croyants et pratiquants qui sont nés dans le milieu de cette religion, ils n'osent même pas penser que la religion soit exclue de la vie. Pour eux, elle fait partie de leur culture, de leur éducation qu'ils ont reçu et qu'ils vont donner. Leur religion explique tel ou tel phénomène social. Comme la soumission de la femme à l'homme, ou bien une certaine autorité et obéissance exercée. Pour ces gens là si on supprime la religion, on détruit tout un système social.

De plus, toute leur vie est basée sur l'être suprême et c'est lui qui leur dirige. Toutes les explications sur tel ou tel événement sont basées sur la volonté de Dieu. Donc si on leur soustrait la religion, ils ne pourront plus se comporter d'une certaine façon pour pouvoir aller au paradis. Ils ne se soumettent plus à leur Dieu comme le recommande leur religion dans les Ecritures Saintes. Alors, la religion agit bien sur leur comportement, et a une grande importance.

D'autres gens sont devenus croyants à la suite d'une période d'agnosticisme. C'est à dire, après avoir hésité entre l'existence ou non d'une divinité, Il s'est penché sur la religion et y a trouvé une certaine règle de vie à laquelle il se tient pour mieux vivre. La foi qu'il a va lui donner une force pour combattre tous les incidents de la vie quotidienne, en implorant Dieu sous forme de prière ou de spiritualisation.

Cependant, d'autres personnes ne sentent pas l'obligation de se soumettre au dieu. C'est à dire qu'il va croire en son existence, qu'il agit sur les hommes et leur vie. Mais ces gens là ne veulent pas appliquer la religion de leur culture car certains pensent qu'ils sont assez serein pour ne pas faire le mal, pour se conduire courtoisement, vis-à-vis de son prochain. Donc ils pensent qu'ils iront quand même au paradis.

Parmis ces croyants non pratiquants, d'autres vont simplement croire en Dieu pour se donner une force et ne respectent pas les abstinences et autres règles fixés par la religion. Donc pour certains, croire en l'existence de Dieu est une aide mais suivre une religion ne les satisfait point.

A l'inverse, les non-croyants, donc les non pratiquants, c'est-à-dire les athées, pensent que se passer de religion est possible. Pour la plupart d'entre eux, elle fixe des règles qui "avortent" la liberté de l'homme. Il ne peut plus se conduire comme il le souhaite. sous prétexte qu'un prophète tel que Jésus ou Mahomet, a retranscrit les paroles de l'Ange Gabriel, envoyé de Dieu/Allah. Lorsque l'athée prend conscience qu'il ne suit aucune religion, donc qu'il n'a aucune abstinence à avoir, sauf sa propre morale et la Loi, il sait qu'il peut profiter de la vie. Il est vrai que l'athée ne croit pas en Dieu, par définition, donc il ne suit aucune religion et est le plus souvent contre la religion.

D'autres ont suivi le chemin inverse des agnostiques devenus croyants. C'est-à-dire qu'ils ont été éduqués depuis leur enfance à suivre la religion des parents.

Donc ils ont cru en l'existence d'un être supérieur le temps que leur réflexion se construise. Et au bout d'un certain temps, ils ont fait la part des choses et ont renoncé à continuer de croire. Donc ils choisissent de se passer de la religion qu'ils avaient suivi depuis tant d'années. Sûrement que pour eux se passer de la religion est un acte de libération.

Pour beaucoup, la religion s'associe à la croyance, c'est même un besoin, mais pour moindre croyants. D'autres pensent que la religion est une entrave à leur propre liberté. Pour ceux-là, c'est une bonne chose de se séparer de la religion. Donc, la religion est une "source de bien être" ou une "clé de prison" selon les individus. En tout cas, elle a beaucoup d'influence sur l'homme. Existe-t-il une chose qui ait autant d'ampleur pour l'homme?"

Sandra

Dans un monde où la vie n'est pas toujours "rose" où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices, et où l'on cherche à expliquer toute chose de manière Rationnelle, s'interroger sur la possibilité de se passer de religion c'est analyser les causes de la croyance en une divinité, en un être sacré auquel on voue un culte et analyser les incroyances.

Ce problème philosophique permet une réflexion allant au delà de cette question et fait des enjeux importants comme celui de la remise en cause de la religion qui dans un futur lointain pourrait peut être disparaître.

"En étudiant l'histoire de nos sociétés voir même l'histoire de l'humanité alors que la prépondérance était à la croyance, à la foi en Dieu, on s'aperçoit qu'il y a toujours eu des incroyants (même s'ils sont peu nombreux par rapport au nombre de croyants).

Ces athées (où personnes ne croyant pas en une divinité ou plutôt niant l'existence d'une divinité) sont le symbole du fait que l'homme (en tant que genre humain) puisse tout à fait se passer de religion.

Des athées il y en a toujours eu et il y en aura toujours.

Néanmoins il faut préciser que désormais il y en a de plus en plus. En effet, avec la libéralisation des moeurs, la recherche perpétuelle de la rationalité, les jeunes sont plus libres. Car d'autant avec les sociétés traditionnelles où les idéologies étaient communes et où celui qui ne faisait pas comme les autres était tué ou chassé, la religion et la foi étaient donc une nécessité et on ne pouvait se passer de la religion.

Mais dans ce cas là c'est plutôt quelque chose imposé de l'extérieur et n'est pas une conviction personnelle.

Désormais avec les études, les sciences et les moeurs plus libres on peut donc plus librement et ouvertement se passer de la religion et se dire Athée.

Il faut préciser que les athées même s'ils ne croient pas en Dieu peuvent croire en quelque chose de différent: en la Nature par exemple, ou en eux même, en l'homme. Ils croient en quelque chose à laquelle ils ne vouent pas de culte. Pour la plupart d'entre eux cette chose est avant tout rationnellement

explicable.

Ici on pourrait penser que parce qu'on est rationaliste on est forcément athée et que donc la religion pourrait, maintenant, dans notre (ou nos) société(s) moderne(s) disparaître car elle ne servirait plus à rien.

Mais on observe que dans toutes les sociétés il y a des religions et que même si elles sont différentes, elles restent des religions. On peut donc déduire que les hommes, l'humanité a besoin de croire en quelque chose.

Dans l'antiquité ou au Moyen Age la religion était une sorte d'espoir qu'avaient les hommes, ils se disaient que s'ils étaient pauvres et malheureux sur terre cela changerait au Paradis et que dans les Cieux Dieu saurait apaiser leur souffrance.

De nos jours on observe que les hommes dans leurs vies monotones et parfois injustes ont besoin de s'évader et de pouvoir croire qu'un jour ils auront (pour ne pas dire vivront) des jours meilleurs. Ils ont besoin de croire en quelque chose, ils ne peuvent donc pas se passer de religion.

D'autre part Freud : un Φ et psychanalyste du 20^e siècle appuiera et expliquera le fait que les hommes nécessitent de croire en Dieu. D'après lui la naissance est un traumatisme et un enfant voit en son père quelqu'un qui le protégera. Mais devenant à son tour adulte l'enfant de jadis ne peut plus croire que son père le protégera et nécessite donc de transvaser sa croyance en quelqu'un de plus fort et donc en Dieu et de là naît la nécessité de croire en quelque chose et donc on ne peut se passer de religion.

En opposition à l'athée celui qui ne pourra pas se passer de la Religion sera le mystique. Le mystique est celui qui base tout sur la religion, c'est l'exemple extrême du fanatisme.

Et dernier exemple prouvant que l'on ne peut se passer de la Religion est le phénomène d'actualité que sont les sectes. On observe que depuis un certain temps leur nombre augmente et le nombre de leur adeptes également. Ceci n'est que le reflet d'un certain malaise social. Les individus se sentent perdus dans la foule, dans la société et n'arrivent pas à percevoir leur identité, leur mission parmi la population dont ils font parti.

Le gourou, le guide est donc là pour les aider.

Ceci pour expliquer le Rôle très important de la religion dans nos sociétés et dans nos vies.

Il est maintenant évident que nos civilisations sont au plan religieux divisées en 2 grandes catégories, il y a d'abord ceux qui peuvent se passer de la Religion: les athées, et ceux qui ne peuvent s'en passer: les croyants. Cela dépend donc de chaque individu, de sa culture, de son environnement, de ses idéologies, de son caractère et de sa foi.

Croyants ou non-croyants s'est à chacun de voir librement et les guerres de religion contre les athées devraient être dépassées et il faudrait faire place à la tolérance. Néanmoins cette tolérance a des limites et elle n'excuse pas tous les comportements.

Mikael

"la religion fait partie, depuis très longtemps, de la vie de l'homme. Pour exister, la religion a besoin d'un ensemble de rites, ce qui constitue en fait son caractère social et d'une croyance, d'une foi de l'individu qui s'y adonne, ce qui constitue le caractère psychologique de la religion.

Avant le vingtième siècle, la religion était imposée à l'homme; ceci dans le cadre des monarchies notamment. Maintenant que la démocratie a remplacé la monarchie un peu partout dans le monde et que les hommes sont plus libres, un problème se pose puisque le choix d'adopter ou pas une religion est libre. Peut-on se passer de religion bien qu'ayant toujours vécu avec? Répondre à un tel problème signifierait savoir si la religion possède une utilité réelle dans le déroulement de la vie humaine.

En premier lieu, il paraît difficile de se passer de religion car celle-ci inculque des principes fondamentaux qui permettent, sans aucun doute, à l'homme de vivre en société. En effet, la religion possède un caractère socialisant et éducatif dont l'homme a un réel besoin si il désire rendre possible l'existence d'une société qui soit la meilleure possible. Par exemple, la religion enseigne à ses adeptes des principes tels que "Ne pas tuer", "ne pas voler" qui sont obligatoires pour le bon fonctionnement de la vie humaine.

Il paraît clair que la religion crée du lien social et qu'elle amène à une solidarité certaine des membres qui s'y adonnent. En effet, par les rites, elle entraîne les gens à se rencontrer, à faire quelque chose ensemble; par exemple prier. De ce fait, la société peut acquérir une solidarité plus forte de ses membres et ceci grâce à la religion.

Par ailleurs, on ne peut pas se passer de religion dans la mesure où l'homme a eu et a toujours un besoin de croire en quelqu'un ou quelque chose pour supporter le quotidien d'une part et pour répondre à un certain nombre de questions qui ne paraissent pas avoir de réponses rationnelles d'autre part. En fait, le besoin de croire peut sans doute provenir du fait que ce qui reste inexplicable s'explique par l'existence d'un Dieu. Par exemple, l'homme s'est demandé et de demande encore le but de son existence. N'ayant pas de réponse, il se raccroche à la religion et explique son existence par la volonté de Dieu.

La religion permet, de plus, de se donner bonne conscience et d'apaiser par la même occasion, la peur qu'a l'homme par rapport à ce qui pourrait lui arriver après la mort. Par exemple, le système de confession de la religion Catholique permet cela. Grâce à la religion, l'homme fait donc de bonnes actions sur terre en espérant une vie meilleure après la mort. Cette peur qu'entretient la religion peut donc être utile à la vie sur terre.

Enfin, la religion joue un rôle utile dans la lutte des classes. Elle permet aux prolétaires d'apaiser leur douleur. En quelque sorte, elle justifie l'exploitation des pauvres par les riches. En effet, grâce à la religion, les pauvres prennent conscience de leur misère, s'en consolent et y échappent spirituellement grâce à l'espoir d'une vie meilleure après la mort qu'elle crée.

Cependant, il est possible de se passer de religion. En effet, celle-ci n'est pas le

seul moyen qui permette le bon déroulement de la vie humaine.

Tout d'abord, tous les principes fondamentaux de la vie en société ne proviennent pas de la religion. En effet, certains peuvent provenir de d'une éducation harmonieuse.

D'autre part, on peut se passer de religion dans la mesure où on ne croit pas en Dieu ou tout autre base de croyance de quelque religion que ce soit. Il est clair que si un homme n'a pas foi en Dieu par exemple, il devient alors problématique pour lui d'adopter et de respecter une religion puisque la religion est fondée sur une croyance profonde: le caractère psychologique de la religion ne serait alors pas en accord avec la conviction profonde de l'homme même si le caractère social est susceptible de la satisfaire.

Par ailleurs, la religion, même si elle permet à la classe des prolétaires d'être apaiser spirituellement de l'exploitation, il n'en est pas de même sur le plan matériel et donc sur le plan de la vie quotidienne et de la réalité. Selon Marx, la religion est une aliénation, elle est "l'opium du peuple" puisqu'elle permet seulement d'apaiser la douleur sans la soigner.

Selon Rousseau, la religion fait perdre à l'homme ses meilleures qualités. En effet, elle peut par exemple faire perdre à l'homme son esprit d'entreprise ou même sa volonté de réussir, sa combativité, dans la mesure où elle fait passer des messages qui confortent l'homme dans la misère. Avec des messages comme "plus la vie est difficile sur terre et plus elle est belle au paradis" l'homme religieux est alors obligé de se contenter de sa situation même quand celle-ci est insoutenable et qu'elle nécessiterait bien des changements. En ce sens, la religion dessert l'homme puisqu'elle l'oblige à rester passif dans la misère.

Enfin, on peut se passer de religion dans la mesure où celle-ci peut être remplacée par d'autres moyens en ce qui concerne la création du lien social, de la solidarité ou même de la satisfaction psychologique qu'elle cause. La religion peut, par exemple, être remplacée par l'éducation puisque celle-ci apporte aussi un lien social du fait qu'une de ses fonctions principales est la socialisation et du fait qu'elle permette l'accès à la connaissance et donc à la satisfaction psychologique.

En définitive, la religion peut sans aucun doute être quelque chose d'utile dans la vie de l'homme puisqu'elle est à l'origine d'éléments très positifs qui caractérisent la société. Cependant, les éléments qui découlent de la religion peuvent aussi avoir un caractère néfaste et, ce que la religion apporte de positif pouvant sans doute être remplacé par d'autres moyens il devient alors tout à fait possible de se passer de religion.

Aïcha

"A première vue, il n'est pas d'emblée facile de définir avec exactitude le mot "religion". On peut toutefois expliquer que la religion est une activité qui donne la possibilité à l'être humain de croire en un être supérieur, muni d'une infini puissance (comme dans le Christianisme, le Judaïsme, L'Islam ...) qu'on

ne peut voir, ni touché: "Dieu" est un "être", une "chose" surnaturel, mystérieuse.

Alors, la religion touche spécifiquement l'espèce humaine. Elle implique à l'homme une croyance en un être surnaturel, "l'obligant" (avec volonté personnelle) à l'implorer chaque jour.

Ainsi, la religion est-elle vraiment indispensable dans la vie de l'homme? Que lui apporte t-elle?

Peut-on réellement croire en un Dieu protecteur et s'investir dans une religion? Les sciences humaines parviendront-elles à prouver scientifiquement, explicitement l'existence de Dieu?

On peut constater que la croyance religieuse existe déjà depuis l'antiquité (la Grèce antique), et alors, l'homme depuis des millénaires croit en l'existence de Dieu. (De plus, il existe une diversité de religions déjà conçus depuis plusieurs décennies): Comme l'Islam, le Judaïsme, le Christianisme.

Il est important pour l'être humain de croire en Dieu, car "il" lui apporte une certaine protection sur terre. L'homme a besoin de croire en un Dieu créateur pour se sentir bien dans sa peau, confiant, serein ... car il a peur et est effrayé par la mort.

Prenons l'exemple du Christianisme, où un Chrétien Catholique chérissant, idolâtrant son Dieu (Jésus), il se sentira en sécurité, car pour lui, une fois mort, son âme au jugement dernier ne sera pas brûlé, anéanti à jamais.

La sentiment religieux est si fort, et la religion si importante pour les croyants qu'ils ne peuvent se passer de la religion. De plus, ils ont si peur du surnaturel, d'après la mort qu'ils se sécurisent dans une religion.

Par conséquent, nous ne pouvons pas nous passer de la religion. Car , "Dieu" ou comme dirait Descartes "le malin Génie" est un être si puissant qu'il a la capacité de nous manipuler, de contrôler nos mouvements, nos actes...

Cette croyance, la religion inculquée à l'homme est importante, car elle arrive à faire peur à l'individu: d'une part du pêché originel, et d'autre part de l'exorcisme.

La religion peut aider un être humain possédé par un démon, ce phénomène paranormal semble inquiété le croyant.

Par conséquent, il se pose de nombreuses questions qui reste toujours sans réponse sur la mort.

Selon l'étude de Descartes (cartésien) dans son ouvrage Méditations Métaphysiques. Il prouve l'existence de Dieu: En se demandant alors comment l'être humain pourrait marcher, parler ... Pourquoi nous avons des envies sexuelles? Comment pouvons-nous être muni de différents sens. Le corps humain ne peut-être conçu que par Dieu dit-il. Car, sinon comment expliquer la capacité et la faculté de l'intelligence de l'homme. (l'existence de la pensée et de l'âme).

Par conséquent, chaque être vivant a la capacité de se reproduire sur terre que nous soyons humains ou animaux ou insectes... D'où seul un Dieu Créateur aurait eu la capacité de créer l'espèce vivante. Par conséquent, l'homme croit en dieu et a peur de lui et ne peut se passer de religion. De plus, la religion est importante pour calmer l'individu de la malhonnêteté, du stress, du mal être qui sommeille en lui. Elle permet de limiter les dures passages de la vie. Pzr

conséquent elle a la possibilité d'être un soutien moral, une aide surtout aux plus démunis. prenons l'exemple d'un toxicomane en prison grâce à la religion, il arrivera à s'en sortir (Malcom X). Par conséquent, on ne peut pas se passer de la religion.

Après avoir fait une étude sur le fait que l'espèce humaine ne peut se passer de religion, nous étudions grâce aux sciences humaines que l'individu peut effectivement s'en passer:

Les sciences ont fait un grand pas dans l'univers; car elles ont démontré beaucoup de choses et cela depuis des siècles.

La religion n'aide pas à vivre, elle donne simplement un soutien aux personnes dans le désarroi, ce qui sont éventuellement dans la pauvreté. Donc, ceux-là ce rapproche de la religion.

Par conséquent, la religion n'est vraiment pas indispensable dans la vie de chaque individu ou que la religion n'apporte rien sauf, un espoir pour les gens en difficultés.

De plus, l'existence de Dieu n'a pas été prouvée explicitement et scientifiquement. Et, alors, on pourrait se dire comment est-ce que l'homme est apparu sur terre?

Pour cela, après de nombreuses années de recherches les scientifiques ont pu démontré que l'apparition de l'homme venait du singe. Et il est pertinent de prouver que le singe est l'ancêtre préhistorique de l'homme grâce aux fouilles archéologiques. Par conséquent, l'être humain peut vivre sans religion et n'a pas peur de la mort. Car, comme les scientifiques n'ont aucunement prouvé l'existence de Dieu. l'homme se dit que après la mort est un long sommeil pour l'éternité.

TEMPORALITES DISCURSIVES, NOTIONS ET CHRONOTOPES DANS L'ENONCIATION ARGUMENTATIVE

Mireille FROMENT

In this article, we analyse some “new scholars”’s dissertations in philosophy. We study the role of different chronotopes throughout the text, and we investigate the discursive temporalities of each text.

We debate the relationship between movement of text and notional elaboration. The notion is linked to discourses. The receiver replaces those precedent discourses in context, types of world, chronotopes. That is to say that those discourses are more or less localised and refer to a type of temporality.

Une tradition bien établie amène à distinguer entre genre narratif et argumentatif et à dresser une liste des traits spécifiques qui les séparent. Cette partition est cependant loin d'être aussi tranchée. La temporalité et la chronotopie sont généralement données comme étant le propre du genre narratif, or elles peuvent toutes deux tout aussi bien caractériser l'énonciation argumentative en affinité avec le domaine du littéraire ou du philosophique.

Perelman³³ oppose la démonstration à l'argumentation pour souligner l'atemporalité de la première et le rôle primordial que joue le temps dans la seconde.

Il précise bien qu'une argumentation est menée en langage naturel entre “tradition, ambiguïté et changement”, il situe l'argumentation dans le procès de la communication et la définit comme une action ayant une visée, l'adhésion ou la provocation à l'action.

³³ PERELMAN, C, (1989). “De la temporalité comme caractère de l'argumentation”. *Rhétoriques*, Éditions de l'Université de Bruxelles.

“Espace-temps” chez Perelman renvoie à “contexte argumentatif”, espace-temps dans lequel nous argumentons. Il est vrai que nous sommes inscrits dans une spatio-temporalité qui pour une large part détermine notre point de vue. En ce sens une argumentation est soumise à la temporalité dans la mesure où elle affecte contexte et agents.

“Espace-temps” renvoie aussi à “espace-temps de l’argumenté” en tant que produit de l’activité discursive. Les notions utilisées sont elles-mêmes affectées par le temps et c’est bien ainsi que Perelman les définit. En effet elles ont à la fois l’épaisseur que leur confrère l’histoire socio-culturelle d’une communauté et la capacité d’être continuées-modifiées. Perelman précise bien que la notion non formelle est “ouverte”, autrement dit qu’elle implique ouverture et localisation du dire en contraste avec le concept supposé intemporel.

Notre discussion portera sur la relation entre mouvement du texte, mouvement chronotopique, élaboration du contenu notionnel. Cette inscription des notions dans une dimension temporelle concerne tous les textes et non exclusivement les nôtres. Une lecture qui voudrait ne se situer que dans un “pur espace conceptuel” serait peu appropriée. D’une part si effectivement les mots ont toujours “déjà servi” et impliquent un univers discursif, d’autre part le même objet peut être situé dans des relations temporelles diverses.

Ce que nous nous proposons de faire c’est de prendre en compte la spécificité du langage en tant que possibilité de faire entrer un élément dans des relations temporelles diversifiées, et d’envisager le rôle des différents chronotopes dans le déroulement textuel, autrement dit de montrer que même dans les textes où domine l’énonciation argumentative se manifeste une tension chronotopique.

QUELS CHRONOTOPES DANS L’ÉNONCIATION ARGUMENTATIVE ?

Le concept de chronotope a été élaboré par Bakhtine dans les années 36-38, c’est à dire dans sa période historico-littéraire, dans le cadre de sa réflexion sur les genres en littérature (précisément le genre romanesque) et sa visée d’en proposer un classement selon le type de temps. Corrélativement il fait émerger l’image de l’homme en littérature. Pour ce faire il met en relation le thème principal de l’oeuvre, le monde du texte et

la dynamique de la composition romanesque.

Si l'espace et le temps sont dans le domaine artistique objet d'interrogation pendant toute la durée du 19^{ème}, il revient à Bakhtine d'en avoir affirmé le lien indissociable. Pour cela il emprunte le concept de "chronotope" à la physique einsteinienne "nous comptons, écrit-il, l'introduire dans l'histoire littéraire (presque) comme une métaphore".

L'originalité de la position de Bakhtine vient de la liaison qu'il noue entre genre, chronotope et énonciation. Le chronotope est en effet défini comme fédérateur de l'oeuvre romanesque, comme centre organisateur du récit.

A un macro-niveau les chronotopes déterminent les différentes formes que prend le genre romanesque. On peut dire qu'à ce niveau d'analyse le chronotope détermine le genre et à l'inverse, le genre permet l'apparition de nouveaux chronotopes. Le chronotope est donc une "autre" façon d'entrer dans le genre, non pas dans son aspect modélisé mais dans sa capacité à se transformer, dans la dynamique de son évolution historique.

En tant qu'objet concret, le chronotope s'analyse dans les catégories lexico-grammaticales et les enchaînements, il est donc indissociablement unité de forme et de contenu.

La chronotopie ne concerne pas que le macro-niveau de l'oeuvre, le terme "chronotope" connaît une grande extension dans l'oeuvre de Bakhtine, et selon ses propres termes renvoie à une "hiérarchie, à des niveaux, à des contenus". Ces variations sont liées à la distance que le chercheur instaure entre lui et son objet, à l'élaboration des points de vue dans les différents mouvements de l'interprétation.

H. Mitterand³⁴ propose une étude de la polysémie du terme "chronotope" chez Bakhtine. Il distingue le chronotope culturel (le chronotope, unité de forme et de contenu n'existe pas seulement dans la littérature mais aussi dans le monde réel, Rome est un exemple de ces grands chronotopes de l'Histoire), des chronotopes qui déterminent les genres et les sous-genres (genres littéraires et sous-espèces d'un genre particulier), des chronotopes de l'oeuvre elle-même, soit liés aux thèmes soit catégorie modale de la représentation d'un monde (par exemple l'étendue, la croissance ou la distance).

Liste à laquelle, semble-t-il, manque le "chronotope créateur" sur lequel insiste Bakhtine, celui qui accompagne le mouvement réciproque du réel

³⁴ MITTERAND, H, (1990). "Chronotopies romanesques : *Germinal* " *Poétique* 81, 89-105.

qui interagit avec l'oeuvre, celui de l'oeuvre qui rétroagit sur notre vision du réel, et qui est proprement mise en relation dialogique entre chronotope de l'oeuvre et chronotope du récepteur.

En quoi cette analyse concerne-t-elle l'énonciation argumentative, et est-il légitime d'emprunter ce concept de chronotope élaboré dans le contexte de la littérature pour l'analyser ?

Bakhtine³⁵ a lui-même ouvert la voie en envisageant dans la relation “ mot à soi-mot d'autrui ”, le “ renouvellement illimité du sens ” dans tout contexte nouveau. Le point de vue interprétatif s'élabore dans le dialogue depuis des espace-temps distincts, et il n'est pas indépendant de jugements évaluatifs. L'énonciation n'est pas celle d'un sujet abstrait, interchangeable mais celle d'un sujet “ hic et nunc ” dont l'activité de compréhension-interprétation est inséparable d'une évaluation. Ni il n'est possible de détenir tous les points de vue à la fois, ni il n'est possible d'être un pur esprit interprète. On touche là au double sens de “ point de vue ”, à sa dimension spatio-temporelle et à sa dimension axiologique.

Le sujet qui à son tour reprend une notion déjà élaborée au cours de l'histoire ne peut pas l'envisager en dehors de son devenir culturel. Nous n'avons pas un accès direct du mot à la chose. Les notions ne sont pas séparables des discours antérieurement tenus à leur propos et qui les ont configurées.

Ces discours antérieurement tenus sont replacés par le sujet dans des contextes, des types de mondes, des chronotopes, c'est-à-dire que ces discours sont plus ou moins localisés et référés à un type de temps.

Par exemple “ *Peut-on se passer de religion ?* ” amène l'un de nos sujets scripteurs (cf. ci-dessous) à contraster dans son texte de dissertation le temps de “ nous ” (Je du scripteur qui se veut semblable à ses contemporains) défini comme temps de la rationalité, du développement de l'individualisme où la croyance peut n'être pas religieuse et n'être pas fédératrice du groupe social au temps de nos aïeux caractérisé par une société plus contraignante, dominée par la religion.

Les idées s'incarnent dans des mondes représentés dans les discours. C'est pourquoi on préférera dire que le notionnel est corrélé à du spatio-

³⁵ BAKHTINE, M. (1984 pour la traduction française). “ Remarques sur l'épistémologie des Sciences humaines ”, *Esthétique de la Création verbale*, Paris, Gallimard.

temporel, à du chronotopique : parler de chronotopie, c'est prendre en compte un ensemble de relations, un type d'homme, des valeurs et des affects. Autrement dit, souligner l'affinité entre la relation à l'altérité, le contenu notionnel, le spatio-temporel et l'évaluatif. Il s'agit alors d'élucider la relation entre mouvement notionnel et mouvement chronotopique que nous, interprètes, percevons dans les textes.

Pour analyser les temporalités et les chronotopes dans l'énonciation argumentative, nous nous appuyons sur des dissertations en philosophie de "nouveaux lycéens"³⁶. Le sujet auquel les trois élèves ont répondu est " *Peut-on se passer de religion?* "

Les textes de trois lycéennes, Aïcha, Leïla et Sandra (l'intégrale des textes est en annexe), serviront de point de départ pour l'analyse.

Dans un premier temps, on distinguera plusieurs types d'espaces-temps convoqués dans les travaux, selon leur structure linguistique et leur mode d'organisation et le type de contenu auquel ils renvoient, puisque le chronotope est à la fois catégorie de forme et de contenu.

Un premier type est représenté par un lexème ou un syntagme.

Ce premier type de chronotope actualisé par un nom propre " *La Grèce antique, le Moyen-âge* " est un chronotope " culturel ". Nous voulons dire que son existence n'est pas liée au texte, mais appartient à l'histoire culturelle commune. Ecrire par exemple " *Dans l'antiquité ou au Moyen-âge* " (Sandra), c'est renvoyer à un savoir commun, transmis par la culture, qui reconnaît les spécificités de cette période.

Dans les travaux soumis à l'étude, le nom propre ouvre un horizon d'attente mais il arrive que l'extension temporelle soit trop vaste ou que le contenu ne soit pas à la mesure du chronotope. Nous ne donnerons qu'un seul exemple réunissant ces deux aspects :

“ ...la croyance religieuse existe déjà depuis l'antiquité (la Grèce antique), et alors, l'homme depuis des millénaires croit en l'existence de Dieu... ”

Quel en est le mode d'appropriation, autrement dit dans quel éclairage est-

³⁶ Pour une information plus détaillée concernant les copies composant le corpus, nous renvoyons à l'article de présentation, en tête de ce numéro.

il montré ?

On peut contraster l'usage qui est fait de ces chronotopes dans le travail de Sandra et celui de Aïcha.

Dans le travail de Sandra le chronotope culturel est actualisé dans un petit scénario :

Dans l'Antiquité ou au Moyen-Age la religion était une sorte d'espoir qu'avaient les hommes, ils se disaient que s'ils étaient pauvres et malheureux sur terre cela changerait au Paradis et que dans les Cieux, Dieu saurait apaiser leurs souffrances.

“ *L'Antiquité ou le Moyen-Age* ” fonctionnent comme espaces-temps dans lesquels les hommes sont dotés d'intériorité, d'une subjectivité propre.

Les chronotopes ont ici comme fonction d'élaborer des aspects de l'altérité constitués par la construction d'un point de vue qui a affaire à une spatio-temporalité et ses valeurs.

Dans le travail d'Aïcha, le chronotope “ *l'Antiquité* ” spécifié par parenthésage (*Grèce antique*) joue le rôle de démarcatif, de borne temporelle admise par tous pour envisager une durée dont il est l'origine par le moyen de “ *depuis* ” qui neutralise tout accident temporel :

On peut constater que la croyance religieuse existe déjà depuis l'Antiquité (la Grèce Antique), et alors, l'homme depuis des millénaires croit en l'existence de Dieu.

Le lecteur-correcteur de la dissertation dans le cadre de la communication inégale de la situation scolaire a à évaluer si ces chronotopes culturels sont actualisés avec des valeurs de la culture transmise ou acceptables (c'est-à-dire dire renvoyant à un courant de pensée attesté et accepté dans le monde de l'école).

Dans le cadre de cette “ lecture inégale ”, il s'agit d'en apprécier le niveau de généralité (le mode de distance que le scripteur établit avec son objet de discours) la reprise de catégorisations et la diversification.

Un deuxième mode d'actualisation d'un chronotope est la reprise d'un syntagme descriptif, plus ou moins “ figé ” :

“ *les sociétés traditionnelles, les pays dits développés* ”, “ *une société athée* ”. Ces unités ont une valeur chronotopique dans la mesure où ils contrastent des façons d'habiter le monde, ici, d'un point de vue plus

sociologique. Ils font partie d'un savoir commun largement partagé et actif dans les discours des médias par exemple, c'est-à-dire dans les discours qui circulent à un moment donné de l'histoire d'un groupe social. Ils sont une autre forme de chronotope culturel, une forme de discours de l'esprit du temps.

Sandra actualise ce chronotope en le spécifiant :

“ car d'antan avec les sociétés traditionnelles où les idéologies étaient communes et où celui qui ne faisait pas comme les autres était tué ou chassé ”.

Dans ce type de spécification l'évaluation se lit sur l'action racontée.

Dans le travail de Leïla le chronotope a comme fonction de limiter la portée de son assertion, de la circonscrire à un espace-temps :

“ la désaffection de la religion est aujourd'hui clairement avancée dans la plupart des pays dits développés ”.

Étudions de plus près la relation “ chronotope et scénario ”. Nous prendrons comme exemples :

(...)car d'antan avec les sociétés traditionnelles où les idéologies étaient communes et où celui qui ne faisait pas comme les autres était tué ou chassé.

Dans l'Antiquité ou au M.A. la religion était une sorte d'espoir qu'avaient les hommes, ils se disaient que s'ils étaient pauvres et malheureux sur terre cela changerait au paradis et que dans les Cieux, Dieu saurait apaiser leurs souffrances (Sandra).

Le chronotope est mis en relation avec un type d'homme, des valeurs et des affects. On retrouve l'idée bakhtinienne centrale qui lie espace-temps et mode de structuration, ici, de l'être humain.

Les deux exemples sont une façon de se confronter à l'altérité (“ point de vue ” envisagé au niveau spatio-temporel), le point de vue est local dans les deux cas (il est circonscrit à un moment restreint de l'argumentation). Mais dans un cas il y a une subjectivité interprétante qui se distingue de celle du locuteur “ *ils se disaient que...* ” dans l'autre, le locuteur reste prééminent. Le degré d'altérité est modulé ou non par la mise en place d'une seconde subjectivité, la représentation des valeurs (psychologie-affect) est dite ou montrée sur l'action.

L'exemple tiré du travail de Leïla opère un mouvement différent. Le chronotope “ *dans la plupart des pays dits développés* ” restreint la portée

d'une assertion générique. Le débat porte sur un constat dont la valeur de vérité est relative à un espace-temps. La place du locuteur n'est pas la même. Dans un cas, il y a débat à partir de types liés à des circonstances, dans l'autre, il y a débat d'idées dans un espace-temps.

Ce qui différencie encore les chronotopes, c'est les domaines auxquels ils empruntent (politico-économique, psychologico-affectif, sociologique...).

La diversité et la possibilité de mélanges semblent devoir être une des composantes de la dynamique d'une argumentation.

Le travail d'Aïcha est celui qui offre le moins de diversité et qui se confronte le moins à l'altérité, celui de Sandra privilégie un dialogue de points de vue chronotopiques, celui de Leïla présente une plus grande diversité.

Un troisième type de chronotope est présent dans les textes. Ce sont les chronotopes créés dans le déroulement du discours.

Dans un monde où la vie n'est pas toujours rose, où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices, et où l'on cherche à expliquer toutes choses de manière rationnelle (Sandra)

En effet, dans une société plus libre et surtout plus individualiste, sans véritable point de repère.... (Leïla)

Dans des sociétés où les gens sont de plus en plus laissés à eux-mêmes... (Leïla).

Ils procèdent d'une attitude de typification. Le scripteur construit un monde à partir de savoirs communs partagés et/ou à partir d'expériences propres.

Dans les deux cas le chronotope est un schème d'intelligibilité explicatif d'un comportement humain dans lequel se lit la subjectivité interprétante du scripteur, dans le choix du/des domaines, l'évaluatif et le genre.

En effet les chronotopes typiques sont dans nos textes de deux ordres, soit ils se rapprochent du scénario (c'est-à-dire de façon très condensée ils associent un comportement humain à un trait circonstanciel, soit ils s'attachent, par des qualifications sélectionnées pour leur exemplarité (aux yeux du scripteur) à spécifier un monde. Si dans le premier cas des éléments narratifs se mêlent à l'énonciation argumentative et si dans le second on se situe plus nettement dans le débat d'idées, il n'en reste pas

moins que l'un comme l'autre sont des constructions discursives détachées de l'expérience, contribuant au mouvement entre générique et particularité singulière.

Dans le cas du scénario, l'accent est mis sur l'interrelation circonstances-comportement. Ce mode de figuration d'un contenu notionnel s'accompagne d'une indétermination des actants. Le chronotope joue le rôle d'un concret-abstrait. Dans le second cas, la typification est liée à la juxtaposition de qualifications empruntées au discours d'autrui dans une activité discursive du mélange et de l'hétérogénéité. Parfois, ces hétérogénéités ont du mal à s'homogénéiser comme en témoigne l'exemple pris dans le texte de Sandra.

Dans le déroulement textuel, le chronotope se signale de diverses façons, par un énoncé qui prend alors valeur métadiscursive : *“ Il est vrai que la religion peut paraître indispensable dans certaines circonstances. Lorsque les douleurs sont trop vives ou les conditions de vie trop dures... ”* soit par sa composition. Il peut être initié par du temporel syntaxique : *“ Lorsque les douleurs sont trop vives ou les conditions de vie trop dures... ”*, du temporel lexical *“ D'antan, de nos jours... ”* ou du spatio-temporel lexical *“ dans un monde où... ”*.

Le chronotope typique, comme dans les cas précédents permet de présenter le même élément thématique dans des relations spatio-temporelles différentes. La thématique du temps terrestre opposé à un futur meilleur est articulée à une temporalité du passé ou du présent, y compris dans le même texte. Permanence de la thématique, modification (possible) du sens de la qualification du temps terrestre :

De nos jours on observe que les hommes dans leur vie monotone et parfois injustes ont besoin de s'évader et de pouvoir croire qu'un jour ils auront (pour ne pas dire qu'ils vivront) des jours meilleurs.

Dans l'Antiquité ou au Moyen-Age la religion était une sorte d'espoir qu'avaient les hommes, ils se disaient que s'ils étaient pauvres et malheureux sur terre cela changerait au paradis....(Sandra)

La présence d'un chronotope est un moment de densité particulière dans le déroulement du texte de par sa fonction figurative, de par sa capacité à être le creuset de l'interrelation entre discours de Je, discours d'autrui, notionnel, temporel et évaluatif.

Bien entendu, cet aspect s'actualise plus ou moins dans nos textes, en fonction du degré de construction chronotopique.

La chronotopie est à analyser dans sa relation aux mouvements locaux mais aussi aux mouvements globaux. On retrouve là la distinction des hiérarchies et niveaux établie par Bakhtine.

Le chronotope, en effet, a potentiellement une valeur compositionnelle, il peut fédérer l'organisation du texte. Cependant, dans nos dissertations cette possibilité est peu présente. La planification normée impose une temporalité statique. Dans un seul travail, celui de Leïla, un chronotope est organisateur dominant de l'ensemble du texte.

Dans sa première partie, par exemple, on peut dire que du chronotope historiquement situé de Marx, Leïla opère une généralisation par traits distinctifs typiques. Autrement dit, elle met en place un chronotope typique stabilisé dans la culture.

Ce chronotope a une valeur compositionnelle puisqu'il est présent dans cette première partie (la " thèse ") de la dissertation et en est l'organisateur dominant.

Si l'on compare avec le travail de Sandra, on s'aperçoit que dans la première partie de ce texte, le point de vue n'est pas dominé par un chronotope englobant. L'argumentation se déploie à partir d'une rétrospective généralisante qui fonctionne comme cadre : "*les sociétés ont toujours connu des non-croyants*" et deux chronotopes sont ensuite opposés "*d'antan, les sociétés traditionnelles et leurs contraintes*", "*désormais, développement des sciences et libéralisation des mœurs*". Le fil de continuité étant le degré de contrainte exercé sur l'individu par le social.

S'il y a valeur compositionnelle, elle est à chercher dans le mode d'organisation de la partie (mode d'organisation d'une grande unité). Le point de vue le plus générique est à l'initiale de la partie, et contrasté dans chacun des deux mouvements. Le chronotope sert d'élément pivot à la figure du discours : thèse exposée de façon générique, justifiée par confrontation de deux types de " mondes ".

Il nous reste donc à analyser le mouvement des temporalités discursives et des chronotopes dans le déroulement de nos textes, en relation avec le mouvement notionnel.

TEMPORALITES DISCURSIVES ET CHRONOTOPES DANS LE DEROULEMENT DES DISSERTATIONS

Une première lecture des trois devoirs fait apparaître que le même sujet a été traité par nos trois scripteurs dans des ampleurs temporelles et des temporalités différentes.

Ce thème de réflexion ne peut s'envisager indépendamment de l'histoire, il est en affinité avec une perspective temporelle de rétrospection et des chronotopes culturels mais il ne détermine pas l'ampleur de cette rétrospection. On peut penser en revanche que certains chronotopes culturels sont plus probables que d'autres (ne serait-ce que, pour les sociétés occidentales, le temps de la religion dominante, comme lien social, culturel et politique et le temps où la religion n'assure plus ce rôle). Pour les travaux des trois lycéennes, l'effet d'uniformisation des références culturelles (Descartes, Freud, l'Antiquité et le Moyen-âge) est dû en majeure partie à l'enseignement reçu. Les références non partagées seront perçues à l'inverse comme signe de la présence d'une subjectivité particulière.

Ecrire une dissertation de philosophie suppose que le sujet-scripteur fait autour d'un thème des mouvements de généralisation et de retour à du particulier. Le point de vue s'élabore dans des relations diverses au discours d'autrui, à un discours indéterminé de ON (pensée relativement diffuse et partagée par le groupe social à un moment donné), à l'expérience et à l'opinion personnelles. Les deux sources de la doxa sont en effet l'expérience et le discours de l'autre.

Cette deuxième forme de la doxa, le discours d'autrui, est largement présente dans nos textes, c'est pourquoi nous étudions des phénomènes de relation au temps de l'énonciation : variation des temporalités, énonciation, modalités de la doxa et nous montrons l'affinité entre discours de Je-discours d'autrui, notionnel, temporel et évaluatif dans quelques cas remarquables de nos textes.

Le travail de Leïla s'ouvre sur un énoncé général :

“ De tous temps la religion a été considérée comme une des “ bases ” de la société en général ”

qui constitue le cadre dans lequel la problématique (la possibilité de se passer de religion et la transformation de certaines sociétés) est ensuite présentée.

Puis la discussion est menée dans des limites temporelles plus restreintes. La rétrospection vise le 19ème et le début du 20ème siècle qui a vu s'instituer dans certains modes de gouvernement la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Cette orientation est corrélée à l'une des thématiques développées : le lien religion-pouvoir politique.

Cette ampleur temporelle restreinte a des valeurs diverses dont le repérage se fait de différentes façons.

La spécificité des espaces-temps considérés est soit décrite de différents points de vue (point de vue de l'individu, de la société, politique, point de vue rétrospectif, contemporain, métaphysique, géopolitique), soit nommée. Décrite par le type d'éprouvé par l'individu ou la réalité sociale du groupe : *“ douleurs trop vives, conditions de vie trop dures à supporter ”*, décrite d'un point de vue économique-politique *“ les populations les plus pauvres sont les plus religieuses ”*, où *“ les masses, le peuple ”* sont opposés *“ aux personnes aux pouvoirs , à certaines dictatures ou personnes au pouvoir ”* et où le temps est celui de la lutte des classes. Ces chronotopes peuvent être dits typiques au sens que nous avons défini précédemment.

Ou bien le locuteur fait explicitement référence à des faits historiques, des découpages géopolitiques ayant une valeur chronotopique impliquée, la révolution soviétique, les pays dits développés. Ceux-ci sont hiérarchiquement subordonnés aux premiers et leur valeur d'exemple ancre la réflexion dans le concret.

La chronotopie typique est en affinité avec le pôle de la généralisation, alors que le chronotope autour du nom propre est, lui, en affinité avec le pôle du singulier.

On peut analyser la première partie de l'argumentation, celle qui présente la thèse, pour montrer plus précisément la part des chronotopes (que le chronotope soit déterminé ou qu'il soit indéterminé) dans l'élaboration du point de vue, en interrelation avec les discours doxiques, discours philosophiques attestés et discours de ON indéterminé.

La première partie est initiée par une citation de Marx qui implique un chronotope dans lequel valeur temporelle et pathique dominant.

La doxa est de type culturel. Le contenu est une définition de la religion qui met trois termes en relation *“ religion-opium-peuple ”*.

La citation de Marx joue le rôle de contexte à partir duquel vont s'opérer des mouvements notionnels.

On peut en montrer le décours. Un premier mouvement pose une relation d'équivalence entre "*religion*" et "*médicament*", dans une figure discursive de remontée au sens spécialisé de "*opium*".

L'énoncé générique appuyé sur cette première reformulation de la citation construit un premier chronotope typique, le temps terrestre de la souffrance est facteur d'élucidation du comportement d'un groupe humain, les "*populations les plus pauvres*".

Un discours doxique indéterminé permet de rapprocher "*religion*" et "*lien de cohésion sociale*". Le lexème "*identité*" introduit le nouveau thème et ouvre sur l'association "*pauvreté-religiosité-conservatisme politique*" qui actualise le contenu notionnel potentiel de la citation de Marx, la religion comme obstacle à l'émancipation des peuples. Le mouvement est un mouvement dialogique, du discours cité au discours de JE, dans un enchaînement de type parallèle qui conserve la structure syntaxique (la religion est l'opium du peuple / leur religion est souvent leur identité). La création de l'URSS, chronotope culturel, fonctionne comme chronotope thématique (la révolution) et vient corroborer l'énoncé générique local.

Un second chronotope est construit dans une relation de contraste avec le précédent "*une société plus libre, plus individualiste*", il est à l'origine d'un changement de sens dans le recours à la religion, il permet alors l'élucidation d'un homme sans repères à qui la religion apporte des réponses existentielles.

Ce parcours réflexif nous montre que le notionnel s'incarne dans du spatio-temporel. Il est appuyé au plan des grandes articulations de cette première partie de la dissertation sur deux chronotopes distincts, et est inséparable des variations énonciatives. Ces variations actualisent un "point de vue variable" qui contribue à la structuration du texte. La spécificité du point de vue, marquée par le moyen d'un outil rhétorique "*pour eux*", ou non marquée (dans ce cas le lexico-grammatical, désignation de l'actant et place syntaxique, suffisent) montre le même objet dans des domaines interprétatifs différents dont l'association est doxique à partir du cadre global de la citation de Marx.

Le genre dominant dans cette partie est l'associatif, les variations du point

de vue sont corrélées à celles du genre dominant. On a pu dire que les associations étaient attendues, ce qui ne l'est pas c'est, plus que leur ordre d'apparition dans le déroulement du texte, le rythme créé par les changements de mode discursif et le chronotope aspectuel qui caractérise ce paragraphe.

Les changements de modes discursifs font varier la distance du locuteur à l'objet et l'évaluatif en introduisant des micro-genres. Les outils rhétoriques en sont banalement des connecteurs comme "*en effet*", "*surtout que*", des énoncés métadiscursifs "*ce n'est d'ailleurs pas un hasard si...*", "*ce ne doit pas être pour rien que...*".

Le premier comme le second monde représenté ont en commun d'être caractérisés par le manque. Cette caractéristique peut être considérée comme un chronotope aspectuel, conçu comme catégorie qualitative. Le chronotope peut en effet être doté de spécificités aspectuelles (catégorie qualitative ou modale de la représentation d'un monde). Le chronotope des pauvres dominés économiquement, idéologiquement et politiquement est, lui, marqué par un aspect "extrême", une tension proche de la rupture (en affinité avec le thème de la révolution) (superlatifs et valeur sémantique des lexicaux).

Nous pouvons contraster ce travail avec celui d'Aïcha sur plusieurs points, notamment celui de l'énonciation du générique appuyé sur la parole d'autrui, et celui du "potentiellement ouvert" non rempli cependant par le texte produit.

Dans l'introduction de son texte, elle reprend le lexème "religion" dans lequel s'incarne la notion, le conserve et le répète.

A première vue, il n'est pas d'emblée facile de définir avec exactitude le mot "religion". On peut toutefois expliquer que la religion est une activité qui donne la possibilité à l'être humain de croire en un être supérieur, muni d'une infinie puissance (comme dans le Christianisme, le Judaïsme, l'Islam...) qu'on ne peut voir ni touché : "Dieu" est un "être", une "chose" surnaturel, mystérieuse.

Alors, la religion touche spécifiquement l'espèce humaine. Elle implique à l'homme une croyance en un être surnaturel, "l'obligeant" (avec volonté personnelle) à l'implorer chaque jour.

Ainsi, la religion est-elle vraiment indispensable dans la vie de l'homme? Que lui apporte-t-elle?

Peut-on réellement croire en un Dieu protecteur et comment peut-on s'investir dans une religion?

Les sciences humaines parviennent-elles à prouver scientifiquement,

explicitement l'existence de Dieu?

L'objet du discours est montré comme objet complexe en lui-même. Les moyens rhétoriques du montrer "en tant que" sont l'énonciation évaluative : "*il n'est pas d'emblée facile de définir avec exactitude...*" et les variations du genre, définition, description-explication, commentaire et questionnement.

Le mouvement lexical remplit l'aspectuel (le difficile à définir) : la définition-explication dans un enchaînement métadiscursif pose la religion comme un "croire en" en terme d'activité. Le lexique déplace la difficulté à dire dans un difficile à stabiliser dans le contenu notionnel. La nature des relations homme-Dieu hésite entre subordination soumise et libre-choix, hésitation accentuée par la syntaxe de la phrase. "*Religion*" est gardé à la fois comme thème, sujet syntaxique et acteur.

Ce mouvement est, semble-t-il partiellement contraint par le genre "dissertation", mouvement normé dans son mouvement global, mais plus personnel dans ses mouvements locaux et ses aspects lexicaux. On peut dire que c'est la rencontre du normé en tant que tel, (genre qui régit le contenu et l'organisation de l'introduction), des effets du normé créateur de surnorme pour l'élève (garder le thème est assimilé à garder la fonction syntaxique) et des mouvements lexico-grammaticaux qui remplit la notion. Ce contenu est partiellement dit et partiellement effet produit par le discours. Le point de vue a du mal à s'élaborer dans le conflit des discours d'autrui repris et juxtaposés sans interprétant : "*Elle implique à l'homme une croyance en un être surnaturel, "l'obligeant" (avec volonté personnelle) à l'implorer chaque jour*". Le débat du libre arbitre est montré mais reste comme point d'obscurité dans le texte.

Mouvements liés au genre, globaux et codés, mouvements lexico-grammaticaux plus subjectifs sont dans une interrelation qui actualise la position du scripteur et ne permettent pas une analyse séparée.

Le générique appuyé sur le discours d'autrui repris mais non construit syntaxiquement crée un effet d'annonce non remplie.

Dans le déroulement du travail d'Aïcha, nous allons maintenant voir par quels mouvements de généralisation à partir de la parole d'autrui ce contenu notionnel va basculer dans la présentation des relations Homme-Dieu en terme de soumission voire d'imposition.

Etudions la première partie du développement. Sa première partie est

initiée par un énoncé-constat qui a un degré de généralisation extrêmement fort, il affirme la persistance de la croyance religieuse “ *depuis l’Antiquité* ”, reformulée en “ *depuis des millénaires* ”. La durée dont l’origine est impliquée dans un chronotope culturel “ *L’Antiquité (la Grèce Antique)* ” est envisagée dans une perspective de rétrospection de type historique. “ *Depuis* ” ici fonctionne comme moyen banal de dire comment est envisagée l’Antiquité et le rapport que le sujet-scripteur entretient avec lui. Autrement dit comme outil rhétorique pour montrer un laps de temps historique en tant que durée uniforme et stabilisée.

Les paragraphes suivants donnent une première raison pour croire en Dieu (donc pour ne pas se passer de religion), la peur de la mort et un exemple, celui du Chrétien réconforté par la croyance en l’immortalité de l’âme.

D’un point de vue global historique, le sujet-scripteur passe à un point de vue évaluatif qui se veut général, mais que le lexique contredit ou du moins rend ambigu. Avoir besoin de Dieu pour “ *se sentir bien dans sa peau, confiant, serein* ” renvoie à une expérience contemporaine, l’exemple du catholique qui “ *idolâtre son Dieu* ” évoque plutôt les débuts du Christianisme.

La conclusion partielle de cette première partie de la “ thèse ” qui constitue une généralisation est appuyée sur le discours prêté à Descartes concernant le “ malin génie ”. Le nom propre et le discours rapporté fonctionnent comme chronotope culturel et caution à la généralisation. Le sens qui est donné aux écrits de Descartes : “ *le malin génie est un être si puissant qu’il a la capacité de nous manipuler, de contrôler nos mouvements, nos actes...* ” sert de révélateur à un aspect notionnel jusque-là implicite, en actualisant l’image d’un Dieu dominateur quelque peu dictateur : “ *cette croyance, la religion inculquée à l’homme est importante car elle arrive à faire peur à l’individu, d’une part du péché originel, et d’autre part de l’exorcisme* ”. D’une certaine façon, on peut dire qu’il y a attraction entre la position spatio-temporelle du scripteur et celle du chronotope impliqué par le nom propre, attraction et non construction d’une altérité.

Le mouvement global dans lequel émerge le point de vue est, au plan des grandes unités et des sous-unités constituant les parties, corrélé au genre imposé. On peut parler de mouvements attendus et codés par le genre. En effet thèse-antithèse restent les deux grands mouvements dominants de la dissertation et chaque partie doit présenter thèse, justification, exemple et

présenter une conclusion partielle.

Ce mouvement reste un mouvement normé dans une temporalité et un rythme planifiés qui contraste avec la temporalité de l'association chez Leïla. On peut dire qu'il y a annonce d'un déroulement, que le contenu notionnel ne remplit qu'imparfaitement.

Des fils de continuité lexicale maintiennent le contenu notionnel annoncé dans l'introduction (religion identifiée à la croyance et caractère contraignant) jusqu'à la présentation de la pensée de Descartes, appuyés sur une amorce chronotopique générique. Le discours rapportant, du point de vue du scripteur, la pensée de Descartes est, dans la reformulation évaluative qui lui succède, à l'origine d'un nouveau contenu notionnel. Dans une continuité par association, se trouve actualisé un contenu qui introduit un point d'obscurité dans le texte mais qui peut aussi être lu comme étant le conflit majeur du sujet-scripteur entre peur et sécurité, contrainte et choix, type spécifique du chronotope aspectuel, applicable à l'énonciation elle-même.

Tout se passe comme si le changement de sens lié au changement de chronotope (la temporalité comme interprète du notionnel) était neutralisé, comme si le scripteur était figé dans sa temporalité énonciative et ne pouvait faire le mouvement de changement de sens de "malin génie" corrélié à un autre chronotope.

Au terme de cette étude, nous pouvons réaffirmer que parler en terme d'énonciation argumentative et non de genre argumentatif manifeste notre volonté de nous démarquer d'une analyse qui présupposerait une modélisation des genres.

Le genre est une catégorie de la compréhension-responsive chère à Bakhtine, qui atteste de notre capacité à interpréter le tout d'un texte, dans ses relations variables à l'objet du discours et à l'émetteur. Tout à la fois, le genre fédère l'hétérogénéité textuelle et en procède.

On ne peut penser l'énonciation argumentative complètement séparée de toute temporalité, Perelman l'a bien montré. Mais plus précisément encore une temporalité de type narratif y est à l'oeuvre. Tout comme dans les récits, pour que la linéarité prenne sens, il faut y projeter la catégorie du contraste, de la répétition ou de la série. La temporalité planifiée de la dissertation reprend la catégorie du contraste en posant le couple "thèse-antithèse".

L'énonciation argumentative, lorsqu'elle s'exerce dans le domaine de la philosophie ou de la littérature est en affinité avec la chronotopie de type culturel. Elle est interprète de la thématique, dans son contenu et dans sa façon de la présenter discursivement.

On peut donc dire, sur un plan général, que l'énonciation argumentative est plus complexe que celle qui prévaut dans une conception schématique des genres. Sa complexité est liée aux différents niveaux, celui du contenu, celui du rapport entre discours de Je et discours d'autrui, celui de la temporalité et des évaluatifs, qui se manifestent dans les mouvements du discours et ne sont pas séparables les uns des autres.

Nos trois textes sont assez exemplaires pour permettre d'ébaucher les principes d'une typologie des mouvements des temporalités discursives, des chronotopes et des notions.

D'abord dans la diversité des modes de construction chronotopiques et le degré de l'achèvement de cette construction. Divers types de discours d'autrui en sont à l'origine, ce mouvement est en lui-même à mettre en relation avec l'hétérogénéité du sujet scripteur et à ce titre peut être considéré comme commun à tous. La nature des domaines, genres et énonciation entrant dans la construction des chronotopes relève du partiellement commun et du partiellement différent. Les chronotopes sont déjà modalisés et modélisés dans la culture, ainsi chronotopes culturels du nom propre ou du figement, chronotopes-scénarios, chronotopes de spécification. C'est d'une part le type de mélange et d'autre part le degré d'homogénéisation qui fait différence entre les sujets.

C'est bien sûr ensuite le mode de fonctionnement dans le déroulement du texte, la relation du mouvement temporel et chronotopique avec le mouvement notionnel qui nous retient.

Le contenu notionnel s'incarne et se construit dans le mouvement chronotopique. La chronotopie est en affinité avec les moments denses du texte, qu'il s'agisse d'un temps initial, médian ou d'un point d'arrivée du mouvement réflexif, et également en affinité avec le mouvement du générique au particulier.

Dans le cas de nos textes, la planification normée nous amène à contraster la rigidité des grandes unités, un macro-déroulement relativement anonyme et un micro-déroulement plus dialogique.

CORPUS

Leïla

*De tous temps la religion a été considérée comme une des “bases” de la société en général. Ou plutôt elle a toujours fait partie intégrante de la vie des gens. Les guerres sanglantes qu'elle a engendrée et qu'elle engendre encore aujourd'hui témoignent, elles, de son importance dans l'esprit des peuples. Mais on peut aujourd'hui se demander si elle est réellement indispensable (Surtout en étant la cause de tels massacres); en considérant que la religion est une foi en un ou plusieurs dieux “assortie” d'un dogme (plus ou moins contraignant selon les religions).

La question “Peut-on se passer de religion” pourrait, en répondant positivement, remettre en cause l'organisation même d'Etats où l'Eglise et l'Etat ne sont pas séparé ou ébranler des sociétés où la vie est centrée autour de la religion.”

* Karl Marx disait de la religion qu'elle était “l'Opium du peuple”. Mais cette citation n'est pas à prendre de façon péjorative. En effet dans le contexte de l'époque lorsque Marx parle d'opium il en parle comme du médicament en entendant qu'elle endort les douleurs. Et il est vrai que la religion peut paraître indispensable dans certaines circonstances.

Lorsque les douleurs sont trop vives ou les conditions de vie trop dures à supporter la religion apparaît alors comme la dernière chose à laquelle se raccrocher.

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les populations les plus pauvres sont les plus religieuses. Pour eux il est généralement clair que l'on ne peut se passer de religion, d'autant plus que leur religion est souvent leur identité. Elle crée une solidarité, une ligne de conduite dans des sociétés qui pourraient sombrer dans le chaos. En effet lorsque les populations sont pauvres et parfois/souvent asservies la religion est un peu le dernier garde-feu pour contenir les masses, la promesse d'un monde meilleur après la mort étant sûrement une des seules façons de supporter la pauvreté et la perspective de non-avenir qui est généralement proposée. Surtout que les personnes au pouvoir poussent généralement à l'endoctrinement afin d'endormir” les peuples pour mieux les détourner des questions sociales. (illisible) Dans ces conditions, on pourrait dire que la religion est indispensable pour certaines dictatures (illisible). Ce ne doit donc pas être (illisible)à que des grandes révolutions pronaient (illisible) (ex: En U.R.S.S., celle qui (illisible) au règne des tsars et instaura le communisme .

Mais la religion n'est pas qu'une alternative à la révolution lorsqu'on est pauvre et malheureux. Même lorsque les conditions de vie sont plus faciles et ne demandent pas d'aller trouver un réconfort ailleurs la religion peut être indispensable pour des personnes. En effet, dans une société plus “libre” et surtout plus individualiste, sans véritable point de repère, elle peut proposer une ligne de conduite à suivre, elle donne des repères déjà établis aux gens. Dans des sociétés où les gens sont de plus en plus laissés à eux mêmes la

religion évite le doute, elle donne des réponses et ne pose pas de questions (notamment sur les raisons de l'existence). On peut bien sûr dire qu'elle évite de réfléchir en prémachant les réponses mais ce serait méchant et en attendant dans ces cas-là (au risque de faire un mauvais "bon mot") on peut presque la présenter comme "l'alternative au suicide" ce qui presque évidemment la rend indispensable."

* Toutefois on peut aussi considérer que la religion est uniquement le dogme qui accompagne la foi en dieu auquel cas on peut très bien se passer de religion tout en continuant de croire en Dieu. En effet il me semble que la question "Peut-on se passer de religion" ne suggère pas "peut-on se passer (illisible) même s'il est clair qu'elles se recourent par endroits. On peut donc n'accepter aucun dogme et croire en Dieu, en cherchant ses propres règles et réponses.

D'autant plus que les dogmes sont parfois très contraignant (Shabbath, ramadan, carême ...) et que l'on ne s'y reconnaît pas obligatoirement. En effet la religion ne s'actualise pas toujours et certaines paroles du pape concernant l'homosexualité et le SIDA ne correspondent plus du tout à l'époque (ni même à l'éthique "Nous sommes tous frères" de la religion qu'il prétend défendre).

La question pourrait même être ici "peut-on supporter ou même appliquer la religion dans certaines sociétés et à notre époque?" De toutes façons l'athéisme est à lui seul une preuve que aujourd'hui on peut se passer de la religion. De plus en plus de personnes sont athées, souvent même en rejetant la religion de leur parents ce qui pourrait prouver que, loin d'être indispensable, la religion est pratiquement devenue une gêne pour certaines personnes. Mais si une société athée est sans doute plus libre elle coïncide avec le fait qu'elle soit de plus en plus basée sur l'individualisme. Peut-être que la religion était nécessaire pour des gens parce qu'ils avaient besoin de partager quelque chose avec d'autres personnes.

* La désaffection de la religion est aujourd'hui clairement avancée dans la plupart des pays dits développés, les dogmes étant peut-être trop rigoureux ou elle est peut être due à une poussée de l'individualisme. Cependant il reste clair qu'aujourd'hui on peut se passer de religion dans certaines sociétés. Car il est certain que dans d'autres, la religion reste le "ciment de la société" et aide les personnes à supporter leur dure vie et le pouvoir à contrôler. Il y est d'ailleurs très difficile de se passer de religion car elle constitue aussi un signe de reconnaissance et l'on risque d'être exclu de la société. Mais sans ces aspects la religion est aussi une solidarité qui disparaît souvent avec la perte de la religion (il y a d'ailleurs eu une tentative de recréer cette solidarité mais sans la religion avec le communisme). Enfin s'il me paraît clair que la religion comble les manques et qu'elle n'est peut être qu'une réponse (un peu facile) parmi tant d'autres, elle devrait avant tout être une histoire personnelle et l'on devrait pouvoir s'en passer, aussi bien que la trouver indispensable sans contraintes extérieures.

Sandra

Dans un monde où la vie n'est pas toujours "rose" où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices, et où l'on cherche à expliquer toute chose de manière Rationnelle, s'interroger sur la possibilité de se passer de religion c'est analyser les causes de la croyance en une divinité, en un être sacré auquel on voue un culte et analyser les incroyances.

Ce problème philosophique permet une réflexion allant au delà de cette question et fait des enjeux importants comme celui de la remise en cause de la religion qui dans un futur lointain pourrait peut être disparaître.

"En étudiant l'histoire de nos sociétés voir même l'histoire de l'humanité alors que la prépondérance était à la croyance, à la foi en Dieu, on s'aperçoit qu'il y a toujours eu des incroyants (même s'ils sont peu nombreux par rapport au nombre de croyants).

Ces athées (où personnes ne croyant pas en une divinité ou plutôt niant l'existence d'une divinité) sont le symbole du fait que l'homme (en tant que genre humain) puisse tout à fait se passer de religion.

Des athées il y en a toujours eu et il y en aura toujours.

Néanmoins il faut préciser que désormais il y en a de plus en plus. En effet, avec la libéralisation des moeurs, la recherche perpétuelle de la rationalité, les jeunes sont plus libres. Car d'autant avec les sociétés traditionnelles où les idéologies étaient communes et où celui qui ne faisait pas comme les autres était tuer ou chassé, la religion et la foi étaient donc une nécessité et on ne pouvait se passer de la religion.

Mais dans ce cas là c'est plutôt quelque chose imposé de l'extérieur et n'est pas une conviction personnelle.

Désormais avec les études, les sciences et les moeurs plus libres on peut donc plus librement et ouvertement se passer de la religion et se dire Athée.

Il faut préciser que les athées même s'ils ne croient pas en Dieu peuvent croire en quelque chose de différent: en la Nature par exemple, ou en eux même, en l'homme. Ils croient en quelque chose à laquelle ils ne vouent pas de culte. Pour la plupart d'entre eux cette chose est avant tout rationnellement explicable.

Ici on pourrait penser que parce qu'on est rationaliste on est forcément athée et que donc la religion pourrait, maintenant, dans notre (ou nos) société(s) moderne(s) disparaître car elle ne servirait plus à rien.

Mais on observe que dans toutes les sociétés il y a des religions et que même si elles sont différentes, elles restent des religions. On peut donc déduire que les hommes, l'humanité a besoin de croire en quelque chose.

Dans l'antiquité ou au Moyen Age la religion était une sorte d'espoir qu'avaient les hommes, ils se disaient que s'ils étaient pauvres et malheureux sur terre cela changerait au Paradis et que dans les Cieux Dieu saurait apaiser leur souffrance.

De nos jours on observe que les hommes dans leurs vies monotones et parfois

injustes on besoin de s'évader et de pouvoir croire qu'un jour ils auront (pour ne pas dire vivront) des jours meilleurs. Ils ont besoin de croire en quelque chose, ils ne peuvent donc pas se passer de religion.

D'autre part Freud : un \varnothing et psychanalyste du 20e siècle apuyera et expliqueras le fait que les hommes nécessitent de croire en Dieu. D'après lui la naissance est un traumatisme et un enfant voit en son père quelqu'un qui le protégera. Mais devenant à son tour adulte l'enfant de jadis ne peut plus croire que son père le protégera et nécessite donc de transvaser sa croyance en quelqu'un de plus fort et donc en Dieu et de là naît la nécessité de croire en quelque chose et donc on ne peut se passer de religion.

En opposition à l'athée celui qui ne pourra pas se passer de la Religion sera le mystique. Le mystique est celui qui base tout sur la religion, c'est l'exemple extrême du fanatisme.

Et dernier exemple prouvant que l'on ne peut se passer de la Religion est le phénomène d'actualité que sont les sectes. On observe que depuis un certain temps leur nombre augmentent et le nombre de leur adeptes également. Ceci n'est que le reflet d'un certain malaise social. Les individus se sentent perdus dans la foule, dans la société et n'arrive pas à percevoir leur identité, leur mission parmi la population dont ils font parti.

Le gourou, le guide est donc là pour les aider.

Ceci pour expliquer le Rôle très important de la religion dans nos sociétés et dans nos vies.

Il est maintenant évident que nos civilisations sont au plan religieux divisées en 2 grandes catégories, il y a d'abord ceux qui peuvent se passer de la Religion: les athées, et ceux qui ne peuvent s'en passer: les croyants. Cela dépend donc de chaque individu, de sa culture, de son environnement, de ses idéologies, de son caractère et de sa foi.

Croyants ou non-croyants s'est à chacun de voir librement et les guerres de religion contre les athés devraient être dépassées et il faudrait faire place à la tolérance. Néanmoins cette tolérance a des limites et elle n'excuse pas tous les comportements.

Aïcha

"A première vue, il n'est pas d'emblée facile de définir avec exactitude le mot "religion". On peut toutefois expliquer que la religion est une activité qui donne la possibilité à l'être humain de croire en un être supérieur, muni d'une infinie puissance (comme dans le Christianisme, le Judaïsme, L'Islam ...) qu'on ne peut voir, ni toucher: "Dieu" est un "être", une "chose" surnaturelle, mystérieuse.

Alors, la religion touche spécifiquement l'espèce humaine. Elle implique à l'homme une croyance en un être surnaturel, "l'obligant" (avec volonté personnelle) à l'implorer chaque jour.

Ainsi, la religion est-elle vraiment indispensable dans la vie de l'homme? Que lui apporte-t-elle?

Peut-on réellement croire en un Dieu protecteur et s'investir dans une religion?

Les sciences humaines parviendront-elles à prouver scientifiquement, explicitement l'existence de Dieu?

On peut constater que la croyance religieuse existe déjà depuis l'antiquité (la Grèce antique), et alors, l'homme depuis des millénaires croit en l'existence de Dieu. (De plus, il existe une diversité de religions déjà conçus depuis plusieurs décennies): Comme l'Islam, le Judaïsme, le Christianisme.

Il est important pour l'être humain de croire en Dieu, car "il" lui apporte une certaine protection sur terre. L'homme a besoin de croire en un Dieu créateur pour se sentir bien dans sa peau, confiant, serein ... car il a peur et est effrayé par la mort.

Prenons l'exemple du Christianisme, où un Chrétien Catholique chérissant, idolâtrant son Dieu (Jésus), il se sentira en sécurité, car pour lui, une fois mort, son âme au jugement dernier ne sera pas brûlé, anéanti à jamais.

La sentiment religieux est si fort, et la religion si importante pour les croyants qu'ils ne peuvent se passer de la religion. De plus, ils ont si peur du surnaturel, d'après la mort qu'ils se sécurisent dans une religion.

Par conséquent, nous ne pouvons pas nous passer de la religion. Car , "Dieu" ou comme dirait Descartes "le malin Génie" est un être si puissant qu'il a la capacité de nous manipuler, de contrôler nos mouvements, nos actes...

Cette croyance, la religion inculquée à l'homme est importante, car elle arrive à faire peur à l'individu: d'une part du pêché originel, et d'autre part de l'exocisme.

La religion peut aider un être humain possédé par un démon, ce phénomène paranormal semble inquiété le croyant.

Par conséquent, il se pose de nombreuses questions qui reste toujours sans réponse sur la mort.

Selon l'étude de Descartes (cartésien) dans son ouvrage Méditations Métaphysiques. Il prouve l'existence de Dieu: En se demandant alors comment l'être humain pourrait marcher, parler ... Pourquoi nous avons des envies sexuelles? Comment pouvons-nous être muni de différents sens. Le corps humain ne peut-être conçu que par Dieu dit-il. Car, sinon comment expliquer la capacité et la faculté de l'intelligence de l'homme. (l'existence de la pensée et de l'âme).

Par conséquent, chaque être vivant a la capacité de se reproduire sur terre que nous soyons humains ou animaux ou insectes... D'où seul un Dieu Créateur aurait eu la capacité de créer l'espèce vivante. Par conséquent, l'homme croit en dieu et a peur de lui et ne peut se passer de religion. De plus, la religion est importante pour calmer l'individu de la malhonnêteté, du stress, du mal être qui sommeille en lui. Elle permet de limiter les dures passages de la vie. Pzr conséquent elle a la possibilité d'être un soutien morel, une aide surtout aux plus démunis. prenons l'exemple d'un toxicomane en prison grace à la religion, il arrivera à s'en sortir (Malcom X). Par conséquent, on ne peut pas se passer de la religion.

Après avoir fait une étude sur le fait que l'espèce humaine ne peut se passer de religion, nous étudios grâce aux sciences humaines que l'individu peut effectivement s'en passer:

Les sciences ont fait un grand pas dans l'univers; car elles ont démontré beaucoup de choses et cela depuis des siècles.

La religion n'aide pas à vivre, elle donne simplement un soutien aux personnes dans le désarroi, ce qui sont éventuellement dans la pauvreté. Donc, ceux-là ce rapproche de la religion.

Par conséquent, la religion n'est vraiment pas indispensable dans la vie de chaque individu ou que la religion n'apporte rien sauf, un espoir pour les gens en difficultés.

De plus, l'existence de Dieu n'a pas été prouvée explicitement et scientifiquement. Et, alors, on pourrait se dire comment est-ce que l'homme est apparu sur terre?

Pour cela, après de nombreuses années de recherches les scientifiques ont pu démontré que l'apparition de l'homme venait du singe. Et il est pertinent de prouver que le singe est l'ancêtre préhistorique de l'homme grâce aux fouilles archéologiques. Par conséquent, l'être humain peut vivre sans religion et n'a pas peur de la mort. Car, comme les scientifiques n'ont aucunement prouvé l'existence de Dieu. l'homme se dit que après la mort est un long sommeil pour l'éternité.

UN GENRE SCOLAIRE EN QUESTION ou comment se donner un genre

Isabelle VESPERINI

How can the dissertation genre be appropriated? For the lycée student, the issue is a much about acquiring a posture as it is about a place : from public letter-writer to write for himself, the dissertation writer truly can't be sure where he belongs. The "limits" of lycée student texts show particularly well how difficult it is to liberate discourse and thought.

ADMETTRE UN GENRE - VIOLENCES VERBALES

Toute activité langagière est saisie de formes, d'idées, de mots reçus en héritage(s) ou en dépôt, et répétés, reformulés, réorientés, réaccentués, réactualisés, réinvestis. Dire, c'est forcément redire, mais c'est aussi dire avec, à côté, au-delà, en-deçà, contredire, pré-dire, ne pas tout dire. C'est s'essayer à l'inévitable paraphrase, mais aussi au pillage, à l'hommage, au décodage, au débat. Tout message est fondamentalement dialogique : reformulation du déjà-dit, déjà-écrit, déjà-pensé, investissement de places discursives différentes, anticipation du dire, de l'écrit et du penser à venir.

Or, si dans l'expression orale, et dans une certaine mesure, dans l'écrit narratif ou poétique, la parole semble pouvoir se déployer de manière libre et "personnelle", "neuve", il en va tout autrement dans l'écriture réflexive dont l'enjeu même est de confronter *ostensiblement* des points de vue ou d'imposer une pensée. En d'autres termes, alors qu'il paraît loisible d'exorciser la redite et de repousser le dialogue à l'oral ou dans la fiction,

d'imposer l'imposture, la gageure ou la naïveté d'une parole "nouvelle", d'un texte inédit et d'une vraie signature, l'écrit réflexif interdit cette tricherie salutaire (celle du discours doxique comme celle de la littérature) en imposant le recours *explicite* à la pensée d'autrui et la confrontation affichée avec l'Autre.

Ces deux traitements du dialogisme propre à tout discours donnent lieu à deux économies discursives différentes caractérisées par l'oblitération ou l'exhibition de la parole d'autrui. Cette ligne de partage est particulièrement remarquable dans les rapports qu'entretiennent les jeunes lycéens de banlieue avec l'oral d'une part et, d'autre part, avec l'écrit, et notamment l'écrit philosophique.

Lors de débats oraux en cours, les élèves en question s'expriment en effet volontiers, avec, le plus souvent, facilité et spontanéité alors que, dans leur grande majorité, les mêmes élèves abordent l'écrit avec réticence et malaise. Alors que l'expression orale est perçue par ces lycéens comme une parole facile, un discours "authentique" du "moi", non "parasité" par d'autres paroles, d'autres pensées, l'expression écrite les place brutalement face à l'hétérogénéité fondamentale de tout discours. En d'autres termes, la voix "unique" est brusquement sommée de prendre place dans un concert polyphonique.

À l'oral, les élèves n'ont pas forcément conscience que leur parole est reformulation, redite, reprise, lieu du dialogisme et du débat, ou, en tout cas, cette prise de conscience y est rarement paralysante. Tout se passe autrement dans l'écrit, et notamment dans l'écrit philosophique, puisque l'exercice se doit d'être polyphonique. Le passage à l'écrit, au texte, est tissage conscient, obligatoire et exhibé de fils et de voix multiples. La dissertation oblige à une mise en scène institutionnelle du concert des paroles et des pensées, c'est-à-dire à la fois à une présentation des points de vue et à leur hiérarchisation. Alors que le "je-ego" connaissait l'illusion de l'expression orale "personnelle" y compris face à des interlocuteurs concrets, il doit tout à coup tenter de dialoguer avec Autrui, figure hypostasiée et mêlée de l'Autre absent, de l'Autre abstrait, de l'autre en soi et de l'Autre censeur.

Le "dissertant", entre écrivain et écrivain public, ne sait le plus souvent pas où se mettre dans ce véritable "jeu de rôles" qui est prise de conscience de la présence des discours d'autrui en lui... Il est astreint pourtant à trouver

sa place, à se positionner correctement dans des tête-à-tête qui tiennent du face-à-face inédit : rapport et dialogue du moi et du je, de l'écrivain et de l'institution scolaire, de l'écrivain et de la discipline philosophique, de l'écrivain et du genre institutionnel de la dissertation philosophique, de l'écrivain et du sujet de philosophie, de l'écrivain et des références attendues sur ce sujet, etc.

Pour de "*nouveaux lycéens*" (Bautier, Rochex), c'est souvent l'occasion de faire l'expérience de nouvelles violences ou, plus exactement, de nouveaux carcans, carcans textuels et cognitifs, normés et normatifs.

Carcan d'une nouvelle discipline tout d'abord. Dans quelque établissement que ce soit, la philosophie, discipline neuve, est abordée par les lycéens avec, au sens littéral du terme, fascination : à la fois attraction (tout ce qui est inédit rend curieux) et répulsion (la nouveauté scolaire déstabilise après presque deux décennies d'apprentissages balisés et progressifs). La discipline "philosophie", que le recours à l'étymologie ("*amour de la sagesse*") livré en début d'année contribue encore à opacifier, prend souvent des allures de mythe lycéen monstrueux ou terriblement séduisant. Tout et tous concourent en effet à faire de cette matière une matière à part, perçue, et souvent présentée, comme la discipline reine, la discipline "intelligente" par excellence. Les élèves sont soudain sommés d'être "intelligents", de "penser", après Descartes, Spinoza, etc, et leur professeur. Partant, l'écrit philosophique est celui qui, pour eux, va figer, non pas seulement leur compétence ou incompétence scolaire, mais leur aptitude ou inaptitude intellectuelle.

Les devoirs de mathématiques les invitaient en effet à appliquer règles et théorèmes, les dissertations de géographie ou d'histoire à faire une synthèse ou une typologie, la dissertation littéraire à adopter une posture "personnelle" somme toute claire (sujets le plus souvent formulés à l'aide d'expressions du type : "*Que pensez-vous de ...*" / "*Vous appuierez votre réflexion sur l'analyse de vos lectures personnelles.*", etc). La dissertation philosophique va tout simplement les dé-router: après des années d'écrits le plus souvent imitatifs, constatifs et apparemment "personnels", où le recours aux "recettes" de la cuisine rhétorique suffisaient souvent à "s'assurer la moyenne", les élèves doivent soudain véritablement penser les contenus, évaluer la somme de leurs connaissances et les organiser et,

d'une certaine manière, s'engager.

Carcan ensuite d'un nouveau genre : le lycéen est confronté à la dissertation philosophique, écrit éminemment codé et modélisé. Le devoir philosophique est présenté comme un genre à part entière aux élèves. Il nécessite non seulement la prise en compte d'une masse de paroles étranges et étrangères sur tel ou tel sujet mais surtout leur orchestration discursive. L'écrivain est censé comme il le fait déjà avec les sujets littéraires, "parler de" (du problème philosophique posé) et, pratique plus neuve, "parler avec" (avec les auteurs-références, le professeur, le cours, etc). Il s'agit pour lui d'allier philosophie (parler de) et rhétorique, voire sophistique, (parler avec, en instituant des tours de parole pour consacrer finalement un point de vue). De s'affronter, avec plus ou moins de bonheur, à l'aspect "pharmaceutique" du langage, à savoir à son aspect bifide : *pharmacon* = remède / poison.

Carcan donc aussi de l'obligatoire dialogue avec l'Autre philosophe ou penseur que le dissertant doit tout à la fois comprendre, prendre en compte, discuter et mettre éventuellement à la question dans un entretien inédit et pour le moins inégal.

Face à ce bouleversement violent des (mauvaises ?) habitudes scolaires, deux attitudes se dessinent grosso modo. La première consiste à modifier son "style" : à nouvelle matière et nouveau genre, nouvelle écriture... La dissertation témoigne alors d'un malaise : difficile en effet de trouver d'emblée un nouveau rapport à l'écrit, un rapport nouveau à autrui. La voix qui s'élève est ainsi une "voix blanche" comme si l'écrivain se mettait en retrait et livrait un texte blanc, oublieux des mots, des outils, des schémas acquis pendant une longue scolarité dans d'autres disciplines (ainsi Sandra, nous le verrons, qui néglige dans son travail ses savoir-faire et n'emprunte pas à la discipline littéraire les techniques rodées depuis le collège de l'explication de texte, comme si les mots de la philosophie, largement sacralisés en cours, nécessitaient d'autres prismes d'analyse, à inventer). La seconde attitude permet l'émergence d'une voix claire et "rouge", celle qui loin de compartimenter les disciplines va faire feu de tout bois et se faire le héraut de l'ensemble des acquis scolaires (Leïla se sert ainsi dans sa copie des outils de l'analyse lexicale et grammaticale, "ose" la reformulation

personnelle de la dissertation littéraire, et, ce, dès son introduction). D'un côté, l'écrivain nu devant la philosophie, de l'autre la jeune fille confectionnant des habits neufs à la philosophie par le "simple" jeu de l'interdisciplinarité et de la transposition des savoirs.

Mesurer l'emprise de ces carcans textuels et institutionnels, tenter de faire la part dans l'écrit du "je" et du "on", traquer les sous-genres enfantés par le genre scolaire et son investissement par les lycéens, c'est d'abord essayer de soumettre leurs copies à une lecture somme toute "banale" face à un écrit scolaire : une lecture largement normative, mais "dissimilatrice" plus qu'évaluative, en ce qu'elle prétend faire la part du modèle institutionnel et scolaire et celle du résidu des paroles autres. Le modèle est ici entendu selon ses différentes acceptions étymologiques : à la fois borne et rapport, moule et manière, forme et sens : modèle cognitif, modèle rhétorique (le "genre" de la dissertation), modèle philosophique. Qui parle en effet dans une dissertation philosophique ? L'institution d'abord. Il semble que le genre ressortit en fait essentiellement à ce que Barthes appelle un langage encratique : un langage qui se produit et se répand sous la protection d'une tutelle ou d'un pouvoir. L'institution scolaire, normative et modélisante, est auteur indirect de cette parole.

Comment dès lors cerner les mouvements réflexifs et la part du "je" dans cet espace codé ? Comment va s'opérer le passage du déjà-dit, déjà-pensé, déjà-écrit au nouvellement-dit, nouvellement pensé, nouvellement écrit ?

S'APPROPRIER LE GENRE - LES SEUILS DE L'ÉCRIT ET DE LA RÉFLEXION

Corpus I : "Doit-on dire "j'ai un corps" ou "je suis mon corps" ?"

Sandra

Introduction

Chercher à savoir si "j'ai un corps" ou si "je suis mon corps", c'est s'interroger sur ce que nous sommes. Mais le mot corps a deux significations : il est un concept définissant à la fois quelque chose de matériel (que l'on peut toucher) exemple : le corps charnel ; et à la fois quelque chose d'immatériel, exemple : l'âme c'est-à-dire une substance abstraite.

Ici on ne peut définir le "je" car ce problème philosophique le remet en question et nous invite à nous interroger sur ce que l'on est : existe-t-on

uniquement par le corps biologique (formé de sens et de chair [chaire]...) ou est-on quelque chose différent c'est-à-dire une âme indépendante du corps charnel.

Sandra

Conclusion

La réponse à la question posée est donc que chacun selon sa propre conscience de soi peut et doit dire "qu'il a un corps" ou "qu'il est son corps" mais il peut aussi concilier les deux et donc ce n'est pas un "ou" mais un "et" qu'il place entre les deux hypothèses. La Conscience de soi dépend évidemment des enseignements et des questions que l'individu se pose, il peut suivre ses croyances religieuses ou s'interroger plus profondément ou même ne pas s'interroger du tout. Il n'y a donc pas de réponse précise et universelle mais un choix personnel qu'il est indispensable de faire un jour ou l'autre pour son équilibre vital car quoi de plus frustrant que de ne pas savoir ce que l'on est ?

Léila

Introduction

Doit-on dire "j'ai un corps" ou "je suis mon corps" ? Ces deux affirmations ont pour seul point commun le "je" qui montre qu'elles s'appliquent bien à la même personne, c'est-à-dire à moi, ou mon identité (par extension à l'identité des hommes en général). Mais là où elles diffèrent c'est dans le choix des verbes qu'elles utilisent. En effet le verbe avoir montre la possession de quelque chose et il est appuyé par l'article indéfini "un" qui définit justement une chose indéfinie, générale. Tandis que le verbe être représente l'existence de quelqu'un et il est appuyé par le pronom possessif "mon" qui montre l'appartenance et le caractère particulier de ce corps par rapport à moi. Corps qui prend toute sa signification selon qu'il soit considéré uniquement comme une enveloppe charnelle de l'esprit ou comme un véritable développement de l'esprit indispensable à la notion d'existence. Ainsi on pourrait peut-être reformuler ce sujet comme "Est-ce que j'existe uniquement à travers mon esprit ou à travers mon esprit et mon corps qui sont indissociables ?". La question de l'existence que pose ce sujet pourrait remettre en cause des théories comme le cogito de Descartes, qui ne tient pas compte du corps. Elle peut aussi être importante dans le cadre de la religion qui différencie bien l'âme du corps : en effet l'âme "monte" sans se préoccuper comme si l'on retirait tout simplement le contenu d'une enveloppe ou d'un paquet.

Léila

Conclusion

Ces deux phrases "j'ai un corps" ou "je suis mon corps" opposent les deux visions d'un corps qui serait un conteneur ou une partie du contenu. La première phrase, qui rentre dans la démarche de Descartes, impliquerait aussi la présence d'un malin génie (très malin) pour expliquer les différents états du corps et la vision que l'on en a.

Tandis que la deuxième phrase est peut-être plus "applicable" et plus compréhensible. Même si, en fait, cette phrase (pour moi) ne rejette pas le

cogito de Descartes mais lui rajoute un concept : "Je pense donc j'ai un corps donc je suis". En fait elle élimine surtout la présence du malin génie car si elle rajoute déjà un corps à la pensée pour former un esprit, elle accepte aussi l'existence de choses sans pensée à travers leur seul corps. Par exemple une chaise existe parce qu'elle *est* une chaise (dans sa forme et son utilité). Dans ce cas-là on peut vraiment dire qu'une chose *est* son corps.

Le sujet proposé aux élèves dans notre premier corpus "matérialise" d'une certaine manière les voix de l'Autre puisqu'il se présente sous forme d'alternative ou, plus largement, sous forme binaire, proposant à la réflexion le degré zéro du débat avec l'affrontement de deux thèses. Comment le dissertant va-t-il entrer dans ce dialogue ? Comment va-t-il poser ou imposer sa réflexion ? Pour analyser ce rapport à la parole et à la pensée d'autrui, il nous semble particulièrement éclairant d'analyser deux moments-clés, et de la rhétorique du genre et du rapport au modèle et à la discipline philosophie, à savoir l'introduction et la conclusion de la dissertation.

L'**introduction**, tout d'abord, constitue le seuil du discours, place et moment de l'ancrage dans l'écrit, dans l'exercice philosophique avec ses lieux attendus (présentation, caractérisation analytique, problématisation). Cette origine du texte est aussi lieu où l'écrivain s'origine dans le texte : moment de la réticence à desserrer les dents du discours pour Sandra ou moment jubilatoire du déclenchement de l'écriture et de la pensée pour Leïla.

La **conclusion**, enfin, est par définition le lieu de la clôture du texte avec ses deux moments rhétoriques codés (bilan / "ouverture") qui consiste à faire taire le texte et à parler quand même pour livrer, comme Sandra, un dernier point de la vulgate, ou pour s'appropriier hautement, comme Leïla, le mot de la fin.

Notre corpus comparé permet ainsi de mettre en évidence, aux deux seuils de l'écrit, deux écritures, une écriture très largement constative et "active" (celle de la "scolaire" Sandra) et une écriture performative ("moyenne" ?), *how to do things with words, how to think with words* (celle de la "provocatrice" Leïla).

En effet, à ces deux moments-charnières de leurs textes, celui de la mise en scène liminaire de la polyphonie et celui du "salut des artistes" final et de

leur sortie par ordre d'importance au générique, les deux lycéennes, par ailleurs toutes deux assez bonnes élèves, optent pour des stratégies discursives totalement différentes. La voix de Léïla, nous le verrons précisément, domine la polyphonie obligée et résonne de bout en bout de l'écrit alors que celle de Sandra, qui ne semble qu'à peine figurante dans cette mise en scène et en musique, semble abdiquer dans le concert institutionnel. La première met en scène comme on met en débat, et, tour à tour spectatrice et actrice, s'approprie peu à peu le sujet. La seconde présente comme on met à distance tout en restant à l'écart.

Leïla a saisi le rôle fondamental, plus réflexif que rhétorique, de l'introduction qui consiste à écouter les voix de l'Autre, à les comprendre, les modifier et les reprendre dans une formulation personnelle. Son introduction fonctionne comme un moment d'ancrage et de réaffectation des concepts et des idées. Elle montre clairement ce mouvement de la pensée et de la reprise de l'énoncé-source à l'énoncé reformulé par une série de marqueurs de "reprise-modification". Ses reformulations sont condensations, dénominations métaphoriques. Sa conclusion vient ainsi "tout naturellement" présenter des formules réactivées, revisitées. Sandra, ne se comptant pas au nombre des protagonistes de son écrit, tente également, dans son introduction, de reformuler l'énoncé-source mais sans savoir véritablement à quel point de vue se vouer : ses reprises sont ainsi approximatives et flirtent parfois avec le contre-sens. Elle s'essaie à une reformulation par expansion en proposant des définitions et des concepts "à caser" car vus en cours. La clôture de sa dissertation reconduit dès lors telles quelles les propositions liminaires non reformulées.

Analyse du Corpus I - Introductions:

Sandra ou "le sens et la chaire"

(beau lapsus calami... sans doute non signifiant sous la plume de Sandra mais qui résume assez bien son rapport à l'écriture scolaire et au genre de la dissertation philosophique)

La loi du genre - Sandra, en "bonne" élève, nous livre un passage introductif formellement conforme aux canons rhétoriques du genre. Le mouvement général du paragraphe liminaire de sa copie est déploiement

des moments-clés de l'introduction (présentation, caractérisation, problématisation sous forme d'annonce de plan). La lycéenne emprunte à l'arsenal des marqueurs et connecteurs logiques pour baliser l'origine de son texte :

- Présentation du sujet de la dissertation donné entre guillemets / Ouverture généralisante (choix des infinitifs) et premier essai d'élucidation (jeu d'équivalence avec un énoncé thématifié : "*chercher ... , c'est ...*"). [Première phrase]
- Utilisation du connecteur "mais" qui fonctionne comme un phatique en signalant un changement de point de vue (passage de la présentation du sujet à l'analyse) / Analyse du sujet sous forme duelle ("à la fois" / "et à la fois") reprenant la dichotomie sous-tendue par l'énoncé du sujet, et proposition d'exemples ("exemple :"). [Deuxième phrase]
- Problématisation du sujet ("on ne peut", "problème"), resserrement de l'analyse ("Ici") et annonce du plan sous forme de question rhétorique ("Existe-t-on ... ?"). [Troisième phrase]

Notons l'usage des deux points (:) dont la récurrence dans le final de l'introduction permettent l'émergence d'une écriture paratactique mimétique de l'évidence des axes retenus pour l'analyse.

La rhétorique introductive en question - En dépit d'une armature rhétorique solide, l'introduction de Sandra exhibe pourtant vite ses dysfonctionnements. La mécanique apprise se grippe car elle semble tourner à vide. En effet, ces phrases liminaires opèrent à la manière d'un faux départ et disqualifient en un sens la réflexion menée. Tout se passe pour Sandra comme si le tremplin introductif ne jouait pas son rôle, comme si elle n'y pouvait faire rebondir le sujet proposé. Les paliers de son paragraphe liminaire sont lettres mortes, connecteurs vides, marqueurs inutiles :

- Le topos introductif de la généralité liminaire est utilisé et géré de manière inattendue à l'horizon du genre puisqu'il ouvre trop largement le sujet ("s'interroger sur ce que nous sommes") / L'organisateur "c'est", à valeur reformulative, substitue le pronom personnel "nous" au pronom personnel "je" sans élucidation de cette genericité.
- L'analyse introduite par le phatique "mais" déplace de nouveau la

réflexion sur le "je" sans revenir sur la portée du pronom.

- L'introduction du distinguo imposé par le libellé du sujet est confuse et parfois fautive au regard de la philosophie mais aussi tout simplement à celui de l'analyse textuelle ; la dichotomie attendue (corps / âme) vient être opacifiée par une série de reformulations approximatives :

* Prémisses fausses : postulat par Sandra d'une polysémie du mot "corps" pour aboutir coûte que coûte à l'opposition philosophique et antinomique apprise "corps / âme" (contre-sens car pas d'explication des verbes "avoir" / "être").

* Rétablissement par approximation pour livrer la dichotomie attendue :

"quelque chose de matériel" (ex : "corps charnel")

"corps" * "concept" ≠

∅

"quelque chose d'immatériel" (ex : "âme", i.e. "substance abstraite")

L'imprécision de départ est ici corrigée par une équivalence hétérogène (objet / concept) et est gommée in extremis par les adjectifs "charnel" / "immatériel". L'antonyme lexical - et le concept philosophique opposé-, "âme", n'apparaît qu'à titre d'"exemple" du corps "immatériel". En bref, l'opposition fondamentale ne figure que sous forme adjectivale, l'analyse des substantifs ayant échoué (mauvaise gestion et des connaissances philosophiques et des techniques de l'explication de texte).

- Le dernier paragraphe de l'introduction exhibe la même rhétorique opacifiante : l'écrivain revient sur l'"impossible" définition du "je" tout en en proposant des équivalents de plus en plus génériques : "je", "nous", "on".

- L'annonce du plan reprend in fine des concepts vus en cours ("corps biologique" / "âme indépendante") et pas véritablement "introduits".

L'impossible reformulation - Tout le mouvement d'une dissertation, et l'introduction au premier chef, est celui de l'explicitation puis de l'abolition de ces guillemets encadrant le libellé d'un sujet. C'est dire que l'élève doit faire montre de sa capacité à redire, dire encore (répéter l'énoncé-source) et dire autrement (proposer un énoncé reformulé). Or Sandra, si elle est bien dans la répétition, se trompe d'objet : elle reproduit les structures rhétoriques apprises, elle récite la conclusion et la lettre d'un cours

(dichotomie âme / corps) mais refuse (?) le jeu de la reformulation du sujet imposé qui lui permettrait de retrouver l'esprit du cours-référence. Son introduction n'est pas progression mais juxtaposition d'approximations (trois occurrences du syntagme "quelque chose"), de reprises incertaines (reformulation par condensation -dénomination maladroite : "corps charnel" / "quelque chose d'immatériel"- et par expansion -définitions : "concept", "substance"- dans la même phrase fourre-tout), de recettes inopérantes pour "caser" l'opposition attendue. La lycéenne en oublie les outils d'analyse rodés depuis le collège, ne serait-ce que ceux de l'arsenal de l'explication de texte qui lui aurait permis de mettre véritablement en tension l'opposition lexicale et philosophique qu'elle met difficilement à plat. Il est remarquable que la même Sandra retrouve ses compétences analytiques une fois le dernier mot de l'introduction écrit comme si le moment seul de l'entrée en écriture et en réflexion inhibait. Mais son écriture reste désormais blanche, littéralement inoriginée.

Léïla ou "l'enveloppe" et le "développement"

Ecrire, c'est agir - Si l'exercice de reformulation confine à la répétition-rengaine chez Sandra, il est véritable répétition-acte avec Léïla. La lycéenne conçoit l'écrit philosophique comme un véritable jeu de mains et de relais et son entrée en dissertation est mainmise sur toutes ces "secondes mains" exhibées par les guillemets encadrant les deux propositions du sujet. L'introduction se présente ainsi comme un tissage patient des fils livrés par un libellé-pelote :

- Léïla débarrasse son introduction des scories rhétoriques, néglige le "lieu" de l'ouverture généralisante suivie du "zoom" sur le sujet proposé. Elle choisit un exorde *in medias res* en livrant fidèlement le libellé du sujet dès la phrase liminaire. Le programme est clair : il s'agit d'aller à l'essentiel et d'explicitier le sujet sans artefact stylistique.

- La lycéenne propose ensuite son analyse de l'énoncé-source en un seul et long paragraphe écrit dans l'esprit d'un article de dictionnaire (définitions, polysémie, synonymie, antonymie, références, exemples). Plus que ses éventuelles connaissances philosophiques, Léïla mobilise l'ensemble des outils scolaires à sa disposition, en l'occurrence ceux de l'analyse textuelle, lexicale et grammaticale. Les savoirs acquis fonctionnent ici comme un

tremplin pour la réflexion.

- Ce préalable définitionnel minutieux est structuré à la manière d'un commentaire composé (éléments communs aux deux propositions / éléments divergents ou opposés) qui vient hiérarchiser ("zoom" progressif sur le noeud du sujet) les différents points de l'analyse. La claque de l'analyse textuelle va ainsi livrer la clé du sujet :

* Caractérisation du pronom personnel "je" avec rapide mise en place de la généralité des deux propositions ("identité des hommes en général").

* Analyse sémantique des verbes ("avoir": "possession" / "être": "existence") complétée et étayée par le repérage des déterminants introduisant le substantif "corps" ("un, indéfini" / "mon, possessif").

* Mise en évidence du coeur du sujet et de son "jeu" avec le recours à la dichotomie corps / âme qui vient éclairer et l'analyse textuelle du sujet et le problème philosophique (le noeud de l'explication de texte présente ainsi le kairos rhétorique qui met au jour l'enjeu philosophique).

L'opposition attendue, "retrouvée" et restituée dans une progression rhétorique rigoureuse, vient être réactivée dans la démonstration de Léïla qui rend sa pertinence à la métaphore usée du corps comme "enveloppe charnelle" en l'opposant à l'image moins figée de l'âme comme "développement spirituel" (en filant la métaphore et en jouant sur des termes différents d'une même famille de mots, la lycéenne s'approprie véritablement le sujet).

* Léïla peut dès lors reformuler de manière personnelle le sujet et forger sa propre métaphore, le corps comme "paquet" (plus loin comme "chaussure"- deux images qui reposent de manière concrète le problème du contenant / contenu) et dialoguer avec Descartes "qui ne tient pas compte du corps" et les croyants et leur âme "qui monte au ciel".

L'esprit de la dissertation - Cette introduction énergique (entrée brutale dans le sujet, remise en cause rapide de Descartes) et parfois oublieuse des canons de la dissertation, est pourtant parfaitement dans l'esprit du genre dans la mesure où elle propose un canevas satisfaisant des différents fils du sujet. Léïla réussit, en d'autres termes, à orchestrer la polyphonie obligée et s'y fait clairement entendre : après la voix de la lycéenne rompue aux techniques de l'explication de texte, se font entendre tour à tour la voix du professeur (opposition conceptuelle et métaphore

attendues), la voix de Léïla (complétant à sa manière le cours par l'usage de métaphores personnelles), celles des auteurs-références (Descartes), celle de Léïla (dans une proposition relative qui "sanctionne" le cogito de Descartes), celle des croyants et religieux, celle de Léïla (mise à distance de la thèse présentée par l'usage des guillemets pour désigner la "montée" de l'âme), et celle de Léïla encore au terme de ce passage introductif. Ce seuil de la dissertation est donc véritablement lieu du débat entre l'écrivain et autrui, moment d'un dialogue d'égal à égal.

Analyse du Corpus I - Conclusions:

Sandra ou le dénouement

La conclusion de Sandra clôt une dissertation en trois parties correspondant respectivement à l'analyse du sujet (opposition des deux propositions), et à la double réaffectation des concepts de départ (grosso modo : thèse, antithèse, synthèse).

Clore le sujet - La lycéenne sacrifie au rituel conclusif en usant très clairement des deux lieux du genre à savoir le résumé sous forme synthétique de la réflexion menée et l'ouverture plus "personnelle" vers d'autres textes, pensées ou problèmes philosophiques voisins, liés ou annexes :

- Mouvement de clôture du sujet très simple (aux niveaux syntaxique, lexical et philosophique) : pas de détour rhétorique ("la réponse à la question posée est ..."), synthèse minimale de la réflexion menée jusque-là (substitution au "ou" initial un "et" entre les deux propositions du sujet).
- Ouverture sous forme de "posture" personnelle avec le lieu commun du nécessaire "choix personnel", ficelle rhétorique des dissertations littéraires et philosophiques, redoublée par la question rhétorique finale ("...car quoi de plus frustrant que de ne pas savoir ce que l'on est ?").

Faire taire le texte - Sandra sort de sa dissertation comme on la fuit et sa prose, au-delà d'une simple clôture de la réflexion philosophique, est construite de manière à faire taire le texte, l'écrit, à dénouer, non pas la tension inhérente au sujet mais bien le malaise d'une écriture toute d'évitement (éviter l'entrée en écriture, éviter de choisir un point de vue,

éviter de s'impliquer).

Deux éléments remarquables caractérisent ainsi la conclusion de la lycéenne :

- Le lecteur découvre une prose sans relief stylistique, "neutre" et figée que l'on pourrait apparenter à une "langue de bois" de la dissertation puisqu'elle véhicule tous les poncifs de la clôture d'un texte sans les réactiver ou les adapter au sujet particulier :

* Reprise mécanique de la lettre du sujet (les deux propositions de départ) et de la lettre de la technique dissertative (donner la "réponse" à la "question" formulée dans le libellé initial), mise à plat de toutes les hypothèses examinées dans le corps de l'écrit (de toutes les "questions que l'individu se pose" présentées dans une simple énumération), constat d'une impossible réponse ("pas de réponse précise ni universelle"), final sur la panacée du "choix personnel".

* De part en part, cette conclusion, construite par ailleurs de manière formelle correcte (progression logique grâce aux marqueurs : "donc" - conclusif -, "évidemment" - concessif -, "donc" - qui clôt la démonstration), fait entendre cette "voix blanche" de la lycéenne qui évite soigneusement de participer au débat en livrant une clôture distanciée où tous les points de vue se valent et où la réflexion, la pensée personnelles, sont littéralement rejetées dans le hors-texte, l'après-texte ... et dans un avenir incertain ("un jour ou l'autre").

- Paradoxe apparent, toute une rhétorique "euphorique" vient comme doubler l'écrit réticent :

* La conclusion est écrite en effet comme une libération : reprise sans scrupule - sans artefact stylistique tout du moins - des topoi conclusifs, redécouverte, tardive, des outils de l'explication textuelle (jeu sur les conjonctions de coordination: "ou", "et"), emprunt plus naturel au cours (réminiscence de la "conscience de soi"), utilisation des tournures "personnelles" qui viennent depuis longtemps fournir les subjectivèmes de la conclusion littéraire ("choix personnel", question rhétorique finale sur l'"équilibre vital" de chacun, sur la "frustration" individuelle).

* Loin du carcan rhétorique et philosophique de l'introduction qui oblige à penser, à trier et à hiérarchiser, à mettre en tension des savoirs et des points de vue, la conclusion n'est déjà plus perçue comme lieu de la réflexion mais comme celui d'un bilan énumératif qui libère, une sorte de

"sas" textuel qui permet enfin de sortir de l'écriture.

Léïla ou le mot de la fin

La conclusion de Léïla ferme une dissertation au plan non "canonique" puisque ne comprenant que deux parties (thèse / antithèse). La lycéenne a donc clairement et tour à tour explicité et éclairé chacune des deux propositions du sujet sans en proposer de synthèse. Mais, comme dans son introduction, Léïla, oublieuse de la lettre de la technique de l'écrit philosophique, en retrouve, à sa manière, l'esprit. En effet, la conclusion, qui autorise plus de liberté par rapport au sujet et une réponse plus personnelle à la question posée, sera dans cette copie le lieu de la synthèse. La lycéenne va ainsi pleinement prendre à son compte et à sa charge un bilan qu'elle fait sien :

Une écriture du jeu - Léïla continue de "traduire" sa pensée et la pensée d'autrui dans une écriture toute personnelle et très largement imagée :

* Sa conclusion procède très clairement d'un style métaphorique qui décape et réactualise les formules usées, les pensées figées : le "jeu" rhétorique va permettre de traquer tous les "jeux" du sujet comme on parle d'un "jeu" entre deux pièces de bois mal ajustées. Le "corps" exsangue présent dans les deux propositions du sujet de départ reprend forme (corps "conteneur" ou "contenu") et réalité (exemple final de la "chaise"). Les références philosophiques incontournables et obligées sont reformulées et réinterprétées librement. Descartes est épinglé par la lycéenne par deux fois: d'une part dans une formule ironique et caricaturale qui procède du jeu de mots (le "malin génie" devient "très malin" au coeur de parenthèses assassines) et, d'autre part, dans une reprise très personnelle ("pour moi") du cogito qui devient ternaire ("je pense donc j'ai un corps donc je suis").

* Léïla apprivoise les mots d'autrui en se les appropriant dans une langue neuve (animation ou réification d'abstractions, reprises-expansions de formules héritées). La conclusion de la lycéenne s'impose ainsi de manière essentiellement ludique, jeu avec les mots et les pensées. La dissertation et la réflexion sont conçues et appréhendées de part en part comme un espace de liberté et de mouvement.

Le mot de la fin - La conclusion de Léïla apparaît comme l'acmé de la dissertation, moment de la véritable synthèse, espace de la parole individuelle :

* Tout un ensemble de tournures et de lexèmes appréciatifs viennent ainsi émailler ce paragraphe final : la lycéenne met, d'une part, à distance la proposition qu'elle ne fait pas sienne (la première) en usant du mode conditionnel à la manière d'un irréel ("serait", "impliquerait") et, d'autre part, reprend hautement à son compte la deuxième proposition du sujet qualifiée de "plus applicable et plus compréhensible".

* En dépit, ou en raison même de naïvetés et de maladresses, la sortie du texte est ainsi véritable ouverture sur l'écriture et la réflexion personnelles. La structure argumentative binaire et la reformulation imagée font de cette conclusion un texte rhétoriquement et idéologiquement clos où Léïla s'octroie le mot de la fin.

LA DISSERTATION, UN ESPACE-TEMPS DE LA REFORMULATION:

Dans le hic et nunc de l'écrit philosophique s'élèvent des voix passées et présentes, essentielles ou accessoires, connexes ou annexes entendues sur le sujet et orchestrées par le scripteur. Partant, la dissertation procède de pratiques dialogiques et hypertextuelles. Le corpus I présente deux régimes très différents de cette économie textuelle particulière : l'un qui procéderait de l'écho respectueux et de la rhétorique et des mots hérités, l'autre de la chambre d'échos amplificatrice et souvent déformante.

L'imitation et l'écho - Sandra fait de son écriture le lieu de la mémoire, de la fidélité. Son texte se donne ainsi comme espace d'imitation de modèles rhétoriques et de citation de références et d'auteurs. Cet exercice de reprise sérieuse et littérale fonctionne comme une mécanique descriptive essentiellement constative. Écrire, pour la lycéenne, consiste à s'absenter, à se réfugier dans la vulgate.

La transformation et la chambre d'échos - Léïla, quant à elle, fait de la dissertation, et notamment de ses deux seuils, le lieu de la lisibilité, l'espace de la reformulation des schémas et des références apprises. Elle

ancré résolument son écriture dans le jeu de la transformation : transformation "sérieuse" de la rhétorique et des outils hérités (savoirs transposés), transformation plus ludique des réflexions philosophiques proposées en cours (usage de métaphores, reprises presque parodiques de formules enseignées, comme celle du cogito de Descartes dans la conclusion). La dissertation se définit dès lors comme moment de la polémique et du débat, de la prise du pouvoir des mots. Pour Léïla écrire c'est avant tout s'affirmer, se mesurer et s'affronter à autrui.

Au terme de cette lecture dissimilatrice, deux régimes énonciatifs fondamentaux apparaissent. Le premier, repérable dans la copie de Sandra, se caractérise par l'absence apparente du scripteur comme locuteur. Il s'agit là du régime énonciatif "impersonnel" et encratique préconisé par l'institution scolaire. Le je particulier s'efface, relégué aux marges. Le modèle de la dissertation philosophique est parfaitement compris et le texte philosophique se déploie sans que l'on puisse véritablement situer l'énonciateur de la dissertation pourtant "signataire" (en haut, à gauche) de la copie. Le second néglige ce principe modélisé de la neutralité du style et de l'énonciation philosophique : le sujet, bien loin d'être biffé, humble ou honteux, s'affirme au contraire comme réel locuteur et interlocuteur dans l'espace polyphonique dessiné par la dissertation.

Ces constatations marquent d'une certaine manière les limites d'une lecture normative et évaluative. En effet, la copie de Sandra, celle qui reste au plus près du genre et du modèle scolaires, ne livre pas de véritable écriture réflexive, alors que celle de Léïla, volontiers "ascolaire" et provocatrice, présente des mouvements réflexifs plus clairement repérables. L'écriture de Sandra, toute de présentation, de récitation du cours magistral, récite le sujet. Celle de Léïla, qui expose et critique à la fois, explicite le sujet. L'une reste extérieure au sujet, l'autre l'intègre et se l'approprie: l'une reste inaudible, l'autre claironnante. C'est dire l'extrême difficulté qu'il y a pour les nouveaux lycéens à donner à la pensée un langage qui la restitue et lui soit "fidèle". Tout discours réflexif - et tout particulièrement celui de la dissertation philosophique - porte ce risque en lui de l'impossible "centration" du discours et du je, entre pensées héritées et à venir et pensée propre.

HORS-GENRE ET HORS-SUJET - QUELQUES ISSUES DE L'ÉCRIT

Corpus II : “ Peut-on se passer de religion ? ”

Sandra

Introduction

Dans un monde où la vie n'est pas toujours “rose” où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices, et où l'on cherche à expliquer toute chose de manière Rationnelle, s'interroger sur la possibilité de se passer de religion c'est analyser les causes de la croyance en une divinité, en un être sacré auquel on voue un culte et analyser les incroyances.

Ce problème philosophique permet une réflexion allant au delà de cette question et fait des enjeux importants comme celui de la remise en cause de la religion qui dans un futur lointain pourrait peut être disparaître.

Leïla

Introduction

*De tous temps la religion a été considérée comme une des “bases” de la société en général. Ou plutôt elle a toujours fait partie intégrante de la vie des gens. Les guerres sanglantes qu'elle a engendrée et qu'elle engendre encore aujourd'hui témoignent, elles, de son importance dans l'esprit des peuples. Mais on peut aujourd'hui se demander si elle est réellement indispensable (Surtout en étant la cause de tels massacres); en considérant que la religion est une foi en un ou plusieurs dieux “assortie” d'un dogme (plus ou moins contraignant selon les religions).

La question “Peut-on se passer de religion” pourrait, en répondant positivement, remettre en cause l'organisation même d'Etats où l'Eglise et l'Etat ne sont pas séparé ou ébranler des sociétés où la vie est centrée autour de la religion.”

Pour repérer la trace du scripteur dans l'écrit de Sandra, la part du "on" dans celle de Léïla, il convient donc de s'essayer à une lecture moins normative que triviale, à la croisée des voix, sur les noeuds de la dissertation, et particulièrement attentive aux mouvements réflexifs du je, très affirmé chez Léïla ou faussement disparu chez Sandra. Le premier sujet proposé aux élèves ("doit-on dire : 'j'ai un corps' ou 'je suis mon corps'") obligeait à un travail analytique et se donnait comme clairement "philosophique". Ce type de sujet, en effet, en s'imposant d'emblée comme paradoxal (alternative posée par le jeu sur les verbes), est difficilement assimilable par l'élève à une question doxique, et invite à la réflexion sur

des concepts scientifiques et des catégories philosophiques. Sandra et Léïla l'ont compris qui s'essayent toutes deux à poser le problème philosophique. Il en va tout autrement quand le sujet proposé à l'analyse ne délimite pas de manière aussi nette le champ de la philosophie et quand les termes mêmes d'un libellé de dissertation semblent emprunter davantage à des notions, à du discours idéologique, qu'à des concepts ou des catégories. Face à ce type de sujet, le dissertant est renvoyé "tout naturellement" à de la doxa, de l'opinion, de l'expérience. Le je-ego prend le pas sur le je universel. C'est tout particulièrement lisible dans les copies des mêmes Sandra et Léïla traitant le sujet "Peut-on se passer de religion ?". Les lycéennes, loin de réciter ou d'explicitier le sujet, vont cette fois le raconter, y intégrer dans une très large mesure leur expérience personnelle. La dissertation en devient, nous l'allons voir, plus statique, en ce sens que les changements de places discursives y semblent moins nombreux.

Le sujet proposé par l'enseignant ("Peut-on se passer de religion ?") imposait une réflexion sur les rapports de l'homme avec le sacré en général et sur l'"utilité" ("se passer de") dans l'existence humaine de la foi et de l'ensemble des croyances, dogmes, rites liés à la conception du sacré. Il mettait en tension de manière subtilement provoquante deux mots gros de traits sémantiques, symboliques et conceptuels divers : "religion" et "on" (lien sacré / homme).

Observer les variations scripturales d'une dissertation à l'autre, c'est repérer à la fois les différences d'accentuation de ces deux mots (d'une copie à l'autre; à l'intérieur d'une même copie) et ce que l'on pourrait appeler les contaminations ou les réverbérations sémantiques de chacun d'entre eux sur leur entourage lexical et conceptuel. À l'évidence, ces mots fonctionnent de manières différentes dans notre corpus en y figurant tantôt comme obstacles épistémologiques tantôt comme tremplins réflexifs.

Comme mot-noyau de l'énoncé-source, le mot "religion" est très largement utilisé par les lycéennes qui en usent tour à tour comme d'un mot "plein" (saturé de sens), mot-frontispice et mot sacré, comme d'un mot-relais, mot-tremplin aux significations instables et déstabilisantes, mais parfois aussi comme d'un mot-vide, étranger pour les besoins rhétoriques bien compris de la dissertation, étrange pourtant à force d'être ressassé ici et ailleurs, aujourd'hui et hier. Ce gros et grand mot sacré, bousculé dans le libellé

même du sujet par l'expression plus légère - voire familière, "profane" ? - "s'en passer", vient être habillé et corseté dans des phrases aux patrons syntaxiques et conceptuels les plus divers. Il convient de cerner comment s'opère le passage de ce mot-clé du sujet à la dissertation proprement dite.

Quatre grands types de phrases apparaissent sous la plume des élèves :

- un corpus de phrases proposant une définition de "la religion" (ensemble de croyances, de dogmes, de rites) ;
- un corpus de phrases descriptives livrant tel ou tel aspect de la pratique religieuse (église, morale) ;
- quelques phrases spéculatives autour du fondement de la croyance en un dieu (la raison, cf syllogisme de Descartes ; la sensibilité ; l'intuition) ;
- et, surtout, un ensemble majoritaire de phrases argumentatives posant et opposant les diverses attitudes humaines ("on") face à la religion et au sacré (athéisme, agnosticisme, religiosité, conformisme, etc).

Deux mouvements se dessinent ainsi dans chacune des copies étudiées :

- un mouvement, souvent à peine esquissé, que l'on pourrait qualifier de "centripète" au cours duquel l'élève tente de donner un sens - disons le sens le plus "littéral" possible - au terme "religion" comme lien sacré entre l'homme et un dieu ;
- et un mouvement "centrifuge", beaucoup plus ample, par lequel l'auteur va chercher dans sa mémoire, son histoire, sa culture et son expérience les significations conventionnelles et symboliques de cette notion quand, si l'on ose dire, elle s'incarne en pratique(s) quand elle intéresse le "on" (et les métamorphoses de ce pronom à définir).

C'est là distinguer schématiquement deux modes parmi d'autres d'écritures :

- un mode descriptif et définitoire qui tente de minimiser les déperditions, ambiguïtés ou surplus de sens du mot analysé en s'accommodant de la convention sujet-prédictat-objet pour le cerner ;
- et un mode conceptuel, argumentatif qui recherche les sens du mot à l'intérieur et dans l'ordre verbal qui se construit dans la copie et se nourrit largement des expériences, savoirs et savoir-faire de l'élève.

Nous allons observer dans ce second corpus (restreint une nouvelle fois à

des seuils d'écriture - ici, les introductions) la distribution de ces deux ensembles textuels : l'un regroupant les prédicats apportés au mot "religion", l'autre déclinant les différentes postures du "on" et de ses équivalents dans les copies par rapport au sacré et à la foi.

Analyse du corpus II - Introductions :

Sandra ou le cercle vicieux

Le temps de la vie, le temps de l'écrit, le temps de la réflexion - La copie de Sandra présente un corpus majoritaire de phrases analysant les postures de l'homme face à la religion. Elle origine son écrit et sa réflexion dans le quotidien et le contemporain. L'introduction de la lycéenne révèle une construction temporelle particulière qui vient valoriser ce temps de l'expérience. La phrase liminaire ancre résolument la dissertation dans *l'hic et nunc* et s'apparente à l'ouverture *in medias res* du récit : "Dans un monde où la vie n'est pas toujours rose, où il y a beaucoup de difficultés, de problèmes et même pour certains des injustices (...)". C'est ainsi une écriture inscrite dans le présent, la voix du je, l'exposé de réalités triviales, l'expérience vécue ou observée, le lieu commun et doxique qui doivent servir d'ouverture et de tremplin à la dissertation. Sandra oppose ensuite, de manière attendue à l'horizon du genre, ce constat doxique et "anti-philosophique" ou "a-philosophique", temporel et daté, narratif, à une réflexion atemporelle et définitoire : "Le problème philosophique permet une réflexion allant au-delà de cette question (...)". Elle rejette enfin l'écrit philosophique "dans un futur lointain" et l'écrit scolaire dans un futur proche (annonce minimale du plan). Trois usages du présent donc : présent d'actualité, présent gnomique, futur proche. Trois économies textuelles : narrative, réflexive, prospective. Trois régimes énonciatifs repérables : celui du je-on doxique, celui du je effacé, celui du je-ego comme locuteur spécifié. Trois rapports hiérarchisés au religieux enfin : quotidien, universel, problématique.

Identification et équivalence du temps de la vie et du temps de l'écrit - Le je-on se confond cependant bien vite avec le je-ego. Le détour par le scripteur "philosophique" n'est qu'un artefact. L'introduction de la lycéenne est finalement circulaire : ancrage doxique ("la vie n'est pas rose", le monde contemporain "rationnel"), questionnement philosophique

tout rhétorique sur l'utilité de la religion ("... c'est analyser les causes de la croyance en une divinité (...) et analyser les incroyances") et retour à l'opinion sous sa forme prospective avec une fin d'introduction qui "refait le monde" et la religion ("... la remise en cause de la religion qui dans un futur lointain pourrait bien disparaître"). L'ouverture de la dissertation fonctionne ici comme un cercle vicieux : on ne sort pas de la redite de lieux communs et le je ne s'engage pas dans un mouvement réflexif mais dans une narration cette fois assumée, "à la première personne", celle d'un je commun - particulier qui raconte les rapports à la foi et au religieux plus qu'il ne les explique.

Léïla ou les extravagances du "je"

L'introduction de Léïla sur le même sujet marque, de façon très différente, le même rejet de l'écriture "neutre" et "objective". L'apparent équilibre au seuil de la copie entre phrases définitives de la notion et déclinaison de postures humaines face au religieux masque en fait des glissements successifs de la sphère philosophique à la sphère privée. La formule liminaire ("De tous temps") fixe un cadre temporel immuable et universel dans lequel va se déployer tout d'abord une écriture de l'humilité et de la neutralité comme en témoignent toute une rhétorique de la reformulation et de la rectification ("ou plutôt", "Mais on peut ...") mais aussi l'usage des guillemets encadrant certains vocables ("bases", "assortie") comme la mise à distance du problème philosophique (utilisation de la voix passive : "la religion a été considérée comme ..." qui met l'accent sur la notion). Mais cette écriture de la distance peut bientôt être lue comme celle de la critique et du rejet. En effet, la lycéenne a tôt fait de ne retenir qu'un des aspects de la réalité religieuse (présentation hyperbolique de l'aspect inhumain du religieux avec le recours à des vocables comme "sanglantes" ou "massacres" et des effets d'amplification comme avec le polyptote temporel sur le verbe "engendrer" : "...les guerres sanglantes qu'elle a engendrées et qu'elle engendre encore aujourd'hui ...") et dès lors, elle refuse d'entrer en philosophie, refuse d'analyser véritablement le sujet pour ne retenir qu'un discours orienté sur la manière dont, si l'on ose dire, la religion s'incarne ici-bas. Son introduction est refus assumé du philosophique, de l'endoxal et du paradoxal et se donne comme opinion partielle et partielle. La parenthèse au cœur de l'introduction figure le véritable noeud d'un pamphlet plus que d'une réflexion : "(surtout en étant

la cause de tels massacres.)". La question originelle est traitée de manière "politique" et est en tout cas ancrée dans une réalité historique ; sous le leitmotiv des horreurs et des massacres imputables à la religion s'entend la voix du moi égotique voire biographique (?) de Léïla. Le mouvement réflexif repérable dans la copie est donc celui de décentrement successifs par rapport au sujet philosophique et d'un recentrement proprement extravagant du je qui renvoie dos à dos doxa et réflexion.

GENRE, MAUVAIS GENRE ET SIGNATURE

Confrontées à un sujet aisément identifiable comme "philosophique" qui propose explicitement des thèses à discuter (Corpus I), les lycéennes s'essayaient (plus ou moins maladroitement) au genre philosophique, en en retenant la lettre et l'exigence de neutralité comme Sandra, l'esprit et l'exigence du débat pluriel comme Léïla. Avec l'une, le je-ego s'efface, avec l'autre le je particulier-commun s'impose. En revanche, dès que le libellé du sujet se fait plus provocant, moins analytique, que les thèses à mesurer restent implicites (Corpus II), les élèves délaissent le jeu de rôles et la voix du je-ego résonne sur le devant de la scène. En effet, face à un sujet qui fait directement écho à une expérience ou une préoccupation personnelle, le scripteur peu rompu à l'exercice réflexif devient ici locuteur spécifié et individualisé jusqu'à en oublier ou du moins à en détourner au profit d'une écriture plus égotique la rhétorique philosophique. Apparente incapacité à sortir d'un discours doxique -confortable ? - chez Sandra ou affirmation d'une écriture "politique" chez Leïla, c'est ici la sortie de l'écriture neutre et humble au profit d'une écriture plus subjective. Toute une écriture de la "mauvaise foi" se laisse alors lire. C'est littéralement là se tromper de genre, sortir de l'écrit philosophique pour entrer en narration, en provocation parfois.

Entre genre copié et mauvais genre, les auteurs cherchent donc à se donner un genre. Et il apparaît in fine comme particulièrement périlleux pour ces "nouvelles" lycéennes de tenir le pari à la fois de la fidélité au genre et de l'émergence de leur pensée dans une écriture qui lui soit fidèle. C'est proprement pour elles faire une expérience déchirée de l'écriture, tiraillées qu'elles sont entre récitation, récit, réflexion, entre copie, littérature et philosophie. C'est là le moindre paradoxe auquel sont d'ailleurs

confrontées nos nouvelles lycéennes qui, en entrant en philosophie, sont tout à la fois empêchées (écriture blanche du genre) et obligées (orchestration de différents points de vue) de construire un écrit et une réflexion propres, de signer de manière anonyme leur copie ...

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, R, (1970). "Par où commencer ?", in *Poétique* n°1, 3-9.
- BAUTIER, E, (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan.
- BAUTIER, E, ROCHEX, J.-Y (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Massification ou démocratisation ?*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU, P, PASSERON, J.-C, (1970). *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- DUFAYS, J-L, (1994). *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- FRANÇOIS, F, (1990). (coord.) *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F, (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- GENETTE, G, (1987). *Seuils*, Paris, Seuil.
- HAMON, P, (1982). "Un discours contraint", in *Poétique* n°16, 1973, repris dans *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, coll. "Points", 119 - 181.
- PLANTIN, C, (éd., sous la direction de)(1993). *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé.
- RICOEUR, P, (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

QUELQUES REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSION

La “ vraie ” conclusion est évidemment celle du lecteur. On voudrait, dans un texte rédigé par deux d’entre nous à partir d’une réflexion collective des auteurs, noter quelques points sur ce qu’on a cru faire et sur quelques perspectives de lecture.

Méthodes ?

Encore plus qu’on ne l’a annoncé dans l’introduction, on a le sentiment que ce qu’on a fait ici correspond à des choix non entièrement justifiés, en même temps qu’il était impossible de proposer de façon univoque “ le bon choix ”.

Nous sommes restés à un niveau “ moyen ”, celui de l’étude de quelques textes. Sans la lumière qui provient de la distance, de la comparaison de ces textes à ceux écrits par exemple il y a deux siècles. Ou des textes philosophiques lycéens produits dans d’autres pays. Ou à ceux des élèves des “ bons lycées ”. Mais on aurait risqué de réactiver une polémique -plus qu’un débat, on s’en souvient- comme celle suscitée par les travaux de Bernstein et de Labov. Code élaboré ou verbosité petite-bourgeoise ? De façon prétentieuse peut-être, il nous semble justement que nos lectures-analyses des textes permettent de poser autrement la question, de sortir d’une opposition vaine et trop souvent strictement idéologique pour en faire quelque chose pour penser l’écriture, et au-delà le langage, des élèves à l’école.

On reviendra sur “ normes ”. Accordons en tout cas qu’il n’y a pas un modèle de “ pensée réflexive ” à l’aune duquel évaluer ces textes. Rappelons inversement qu’on n’a pas cherché à constituer la micro-analyse des possibilités abandonnées, des ébauches ni surtout du dialogue postérieur avec les auteurs des textes pour voir avec eux comment ils revenaient sur ces versions écrites. Et on a indiqué en introduction bien d’autres possibilités écartées.

Ce niveau moyen s’est constitué à partir d’un “ milieu d’interprétation ”, fondé sur la confrontation de quelques copies de différents élèves -mais nous aurions également pu comparer plusieurs textes d’un même élève.

En effet, cette comparaison permet de mettre à jour les "lieux" des similitudes comme des différences, d'y rechercher ce qui fait type dans les postures, les manières de faire avec les écritures réflexives, et ce qui est singularité irréductible d'un sujet écrivant. Il s'agit donc de suivre des fils différents, par opposition à une analyse linguistique formelle ou à une sociolinguistique de la norme ou des traits spécifiques d'un type de texte. Mais l'opposé d'une linguistique des formes n'est pas une mystérieuse analyse des processus psycholinguistiques. Il s'agit bien de textes et de ce qu'est un mouvement écrit de pensée. Ce qui, on l'espère, nous fait sortir de l'image soit d'une "pure" compréhension des copies soit d'une explication référée exclusivement à leurs conditions d'élaboration.

Nous avons proposé un mode d'entrée dans les écrits plus proche de la lecture-interprétation que de l'application d'une grille pré-établie relevant des indices, au motif que la pertinence de ceux-ci ne peut être présumée. Les analyses menées complexifient encore l'approche des textes : ce qui fait l'unité méthodologique de l'ensemble, c'est d'abord le choix de regarder comment s'est résolu pour chaque texte (chaque élève ?) le problème posé par la nécessité de mettre ensemble des composantes hétérogènes de l'activité discursive d'écriture prise dans un genre scolaire. Puis de savoir comment cette mise ensemble pouvait prendre figure de "discours réflexif".

D'une part, ce regard porté sur les textes conduit à pointer les "lieux" du discours où il nous semble qu'il se passe quelque chose sur le plan de la réalisation du genre concret (défini comme dans le texte de Pascal Champain comme horizon de contrainte/liberté dans lequel évolue un sujet-élève en fonction de plusieurs registres et objets d'interprétation : de la tâche, de l'institution, de la philosophie ou du français et de leurs objets possibles ou légitimes, de lui comme élève écrivant ou comme sujet écrivant). Ce genre concret étant en même temps le cadre des mouvements réflexifs entendus comme renvoyant à l'inscription de ce sujet-élève dans un univers censé être celui de la réalisation simultanée du texte et d'une pensée.

D'autre part, le lecteur-analyseur regarde parfois du côté du genre et de ses attendus, qui existent même si on a insisté sur la marge de réappropriation toujours possible du genre par le scripteur (comme par le lecteur), parfois du côté de ce que l'élève "fait" dans le texte, comment il

s'arrange avec les différentes contraintes, envies de dire, possibilités de mettre en mots, comment il passe, d'une phrase à l'autre, de la mise en genre à son débordement par sa subjectivité, de la tentative de satisfaire aux contraintes de ce qu'il pense être la norme attendue à la mise en travail soudaine par le langage, l'écriture, grâce à un mot venu, un exemple cité au-delà d'une quelconque doxa.

Sans doute est-ce ce va-et-vient entre ces différents objets, dont le "codage" (la forme linguistique de leur réalisation) ne peut être défini *a priori* (sauf aux pôles les plus extrêmes de la conformité ou de l'opposition complète aux exigences du genre dans une conception surnormée et "scolaire") qui fait la spécificité de la "méthode" de ces différentes analyses. Cette méthode est soumise à la lecture croisée des textes, à leur mise en relation, leur mise en sens réciproque et donc relative.

Cette méthode, terme plus adéquat que celui de méthodologie tant elle est étroitement liée à la conception de la lecture-écriture des textes, et ne peut donc être réduite à un simple "outil" d'analyse, cette méthode donc pose la question de l'horizon d'attente et de ses dimensions normatives que l'on se réfère à la philosophie, ou à la dimension dissertative. Certes, nous ne dirons pas, que des normes, même implicites, n'ont pas fonctionné dans les lectures des copies. Mais cela s'est fait en s'intéressant au sujet-élève dans cette tension entre la description d'une manière d'écrire singulière et la construction d'un savoir quelque peu général sur cette manière d'écrire, en considérant aussi l'écriture comme lieu possible et moyen d'exploration et de raisonnement. S'est ainsi précisé notre objet : la façon dont l'élève se saisit (ou ne saisit pas) de cette spécificité de l'écriture.

Cette nouvelle perspective a conduit alors moins à valoriser l'adéquation à la *doxa* philosophique scolaire ou la satisfaction des normes linguistiques et langagières, voire encore l'aisance dans la mobilisation d'une culture ou d'arguments légitimes et "partagés", que la façon dont le sujet transforme le propos, la façon dont cette transformation peut être moment dans une élaboration identitaire, subjective, cognitive... Autrement dit, c'est le sujet et sa manière tout à la fois singulière et tramée dans des genres,

hétérogènes souvent, de faire avec l'écriture et les thèmes proposés qu'il nous semble intéressant d'explorer. En effet, ce faisant, il est possible de faire apparaître (ce que fait Nassira Hedjerassi en étudiant la copie de Claire) que des mouvements de pensée en élaboration, en complexification de l'expérience du monde, mouvements de confrontation de savoirs scolaires et non scolaires et d'expériences, peuvent être mis à jour dès lors que l'on accepte de dépasser une lecture-recherche d'adéquation à des normes légitimes (au sens de P. Bourdieu) de formes de cette pensée comme de ses contenus. Mais une telle démarche permet aussi de voir dans la diversité des écrits ainsi construits les façons elles-mêmes diverses, mais au demeurant pas infinies, dont les élèves interprètent ce qu'est écrire, ce qu'est réfléchir dans l'écriture, ce qu'est un argument... et on peut sans grand risque d'erreur avancer que ces façons ont à voir avec des façons singulières d'être simultanément au monde et au langage et sans doute à la situation scolaire, façons indissociablement sociales et subjectives.

On se permet alors d'appeler cela "pensée" : être capable de bouger, de partir de la doxa, de ce qui est dans le manuel ou de sa réaction spontanée et de se faire des objections, d'ajouter, d'aller ailleurs (plus loin ?), de transformer l'idée initiale, certainement pas d'obéir à quelque chose qui serait "la pensée rationnelle" ou "la réflexion philosophique" ou plutôt à ce qui est présenté comme telle dans les exigences-évidences scolaires.

Mais ces mouvements, cette pensée sont forcément mouvements et pensée de quelqu'un ; d'où l'impossibilité de considérer ces textes comme "faits de langue" anonymes. Doit-on alors les prendre comme des documents sociologiques ou comme un document clinique sur des individus ? Sûrement pas non plus. Peut-être peut-on considérer qu'il s'agit d'individus qui se dessinent par et dans leurs discours (en faisant abstraction de ce que en particulier dans le cas de Corinne Cichella, les auteurs concrets des textes sont connus de l'auteur de l'article). Disons qu'il ne s'agit pas ici de chercher à connaître des sujets réels à travers leurs textes ni non plus des purs êtres de papier ou de pensée. On peut ici encore parler d'une dimension moyenne : des sujets définis par des mouvements discursifs forcément singuliers quels que puissent être leurs airs de parenté. Ni de la pensée désincarnée, ni des discours identifiables à la spécificité de leurs auteurs, comme s'il pouvait y avoir entre les deux un parallèle régulier et simple. Equilibre fragile entre des approches contrastées irréductibles à

une unique dimension textuelle, sociologique ou psychologique. Dans un “ genre ” qui se réalise concrètement comme mélange de genres.

Genres ?

La notion de genres nous a semblé à tous constituer une entrée centrale de nos lectures. Par opposition par exemple à une analyse strictement lexicale ou à celle de la cohésion-cohérence, au relevé des connecteurs ou à une analyse de contenus. On a proposé dans l'introduction un certain nombre de sens de déterminations du sens de “ genre ”. On doit préciser qu'on ne peut en rester à une liste close. Il faut plutôt considérer que ces déterminations du “ genre ” interagissent avec d'autres. Ainsi, les mouvements discursifs, les variations thématiques, les changements de mondes de référence, les déplacements de modalités énonciatives, le jeu des énoncés génériques et particuliers, tout cela modifie ce qu'on peut identifier comme genres et contribue à constituer nos régimes de lecture.

On a déjà noté que les copies respectent les grandes contraintes de la “ dissertation (de philosophie) ” que sont la présence d'une introduction, d'une conclusion, de deux ou trois parties plus ou moins orientées par l'argumentation autour d'un thème. Mais ce n'est pas tant cela qui fait fonctionner l'écriture de ces copies (la lecture que nous en faisons) que leurs mouvements locaux. C'est ce qui se manifeste par exemple lorsqu'à partir d'assertions générales anonymes ou citées comme provenant de philosophes reconnus, apparaît l'énoncé de faits concrets qui fonctionnent comme arguments ou sources de problèmes, Ou lorsque se mêlent opinions, questions, objections faites à soi-même, essais de définition, "pensées" directes ou pensées sur des pensées. C'est le mélange de tout cela, en relations variées avec les mouvements autour des thèmes qui fait avancer effectivement les textes.

Tout cela éloigne de considérations strictement centrées sur le seul genre et a conduit plutôt à relier les “ mouvements génériques ” à d'autres déterminations. C'est ainsi que Mireille Froment a beaucoup fait appel à la notion bakhtinienne de *chronotope*, en particulier dans la façon dont les textes divisent ce qui est “ de nous ” et “ des autres ”. Mais une telle détermination se retrouve sans cesse sous des formes variées, plus ou

moins explicites, plus ou moins métaphoriques, introduisant de fortes affinités entre conduites de type narratif et position de problèmes.

De même, on peut dire que si les copies ne font que rarement appel à la forme du dialogue, elles sont fondamentalement dialogiques, puisqu'on ne saurait penser qu'en reprenant le discours des autres, en le modifiant, en ajoutant, critiquant, prenant la suite de ce qui a déjà été dit. Ce qui n'implique évidemment pas que ces "autres"-sources soient identifiés. Et encore moins est-il nécessaire que ceux pour qui on écrit soient déterminés. Il ne s'agit en tout cas ni de destinataires concrets ni d'un supposé auditoire universel. De toute façon, imagine-t-on des textes qui ne feraient strictement sens que pour ceux à qui ils sont adressés ? Et, cependant, se dessinent bien des différences de "récepteurs préférentiels", en particulier selon le degré de technicité des notions, par exemple discours de "on", discours vers les pairs, discours vers l'enseignant.

Et, même si "dialogisme" ne renvoie pas à un dialogue de fait entre instances assignables, toujours est-il que les textes se caractérisent par leur hétérogénéité discursive. Cette hétérogénéité discursive est particulièrement nette dans les textes présentés dans le premier article à l'occasion d'un conflit en classe, mais aussi sur le sujet "peut-on se passer de religion ?". En effet, celui-ci pouvait ne pas renvoyer aux formes usuelles de la pensée philosophique établie. Dans les deux cas, chacun peut essayer de "s'y débrouiller" à travers l'élaboration de notions *in situ*. Ce qui a lieu par exemple dans le déplacement fréquent de "se passer de religion" à "se passer d'une conviction analogue à celle d'une religion". Ou, dans les textes consacrés à l'"incident scolaire" lorsque les copies confrontent la reconnaissance de l'autorité nécessaire et la conscience des mésusages que peuvent en faire les enseignants, Ou, encore, lorsque les élèves se posent alternativement comme membres du "groupe des jeunes" ou s'en désolidarisent. Il y a là un grand nombre de micro-mouvements qu'on doit considérer comme dialogiques, en ce qu'ils sont constitués de "pensées" dont les sources ne sont pas identiques, cela même si la forme du dialogue n'y apparaît pas. L'opinion et sa critique, le principe et le détail vrai, l'opposition du maintenant et de l'avant, tout cela fait partie du fait que celui qui "pense" n'est ni seul à le faire ni, encore moins représentant

du sujet universel. Et s'il a un style propre dans la reprise de ce qui est caractérisé comme générique, on ne peut pas non plus y chercher forcément des marques, des traductions de son sexe, de sa classe d'origine ou de son appartenance d'origine à la culture musulmane (par exemple). Mais ça ne veut pas dire non plus que ce style propre s'élabore indépendamment des interactions, des manières de faire d'un sujet confronté à ses milieux, ses "identités".

On peut ajouter que personne, pas plus les élèves que nous, que les "grands philosophes" n'échappe à cette problématique de l'ancrage dialogique dans l'esprit du temps, conçu comme ce qui, à un moment donné de l'histoire de la pensée, de l'écriture (philosophique et scolaire), sous-jacent aux types d'énoncés et à la langue utilisée, constitue une façon de saisir le réel, en particulier celui qu'organise le discours des autres, et de s'y rapporter. Soit au niveau explicite de l'opinion, du discours générique, ainsi que par le recours ou non à tel type de vocabulaire guillemeté ou non, soit au niveau des modes d'enchaînement, discours du "mais", de la gradation, du déplacement.

Ceci dans une circulation et un mélange discursif qui entraînent, on l'a dit, qu'il n'y a pas de lieu pour un représentant intemporel de "la pensée", du "sujet universel", sans qu'il n'y ait jamais traduction automatique d'une condition donnée, sexe, classe d'appartenance ou culture d'origine... Chacun a plutôt un style propre, aussi bien dans la reprise de ce qui est anonyme que de ce qui est en rapport avec sa condition spécifique sans en être un reflet. Ce qui n'annule pas, mais complique assurément le problème de "la norme" ou plutôt "des" normes.

Normes.

Dans le cours même des textes ou dans les discussions entre les auteurs des articles, il semble qu'un accord ait pu se faire sur les points suivants.

Tout d'abord, il y a des modèles du "fortement codé", celui de la faute d'orthographe, de l'énoncé incompréhensible ou de la séquence contradictoire. Ce n'est pas de cela qu'il a été question ici. On n'a pratiquement jamais rencontré d'énoncés incompréhensibles ni de séquences dont le sens échapperait complètement au récepteur.

On peut ajouter que la pratique sociale de la correction des dissertations manifeste par exemple au niveau des réunions de concertation des correcteurs de baccalauréat, l'impossibilité de fixer une norme stricte. Sans oublier qu'*a fortiori*, nous ne sommes pas des correcteurs, mais que s'efforcer de suivre les méandres des copies était notre préoccupation première.

Qu'il y ait, à l'inverse d'un accord normatif raisonnable, des copies ou des jugements jugés banaux par les uns, intéressants par les autres, c'est la part irréductible de l'individualité des lecteurs qui est ici en compte. Ce à quoi ont à faire les membres d'un collectif de correcteurs face à un paquet de copies.

Avant de dire un mot sur la dissertation quelques remarques sur d'autres contraintes plus générales qui y sont sous-jacentes par le fait qu'avant d'écrire une dissertation, il est question d'écrire. Par opposition à la pensée étayée par la présence corporelle et par la présence manifeste du discours de l'autre, l'écrit oblige à la solitude et à la solitude face à un texte relativement long. Ici personne n'a échoué. De même, on vient de le dire, personne n'a échoué face à la contrainte d'une continuité du propos. Etant bien entendu que cette continuité n'est pas forcément marquée par l'utilisation des connecteurs ou par les indicateurs grammaticaux de la co-référence.

On le sait, sous norme, il faut aussi comprendre les tabous variés, les bienséances. Et aussi la difficulté où nous sommes de poser les limites strictes d'un thème. On voit bien ce qu'il peut en être de celui qui, devant parler de la possibilité de se passer de religion, se centrerait sur ce qu'il en est vraiment de la "certitude scientifique" ou sur le "besoin d'amour". Qu'il s'agisse du tabou ou du "hors-sujet", la norme frise facilement la sur-norme. En ajoutant qu'ici encore, sur les exemples choisis, on peut proposer au lecteur qu'on n'a rien rencontré de "scandaleux".

De même, on l'a déjà dit, il y a en gros respect des contraintes de la dissertation en général (introduction, conclusion, parties, maintien relatif du thème par rapport à conversation, soumission du narratif au conceptuel...). Tout au plus, peut-on noter qu'une trop stricte division en parties risque de conduire à des accumulations de paragraphes co-orientés, opposées à ce que peut avoir de naturel le lien connexe de l'assertion et de

sa mise en cause, le dialogisme réflexif de soi à l'égard de soi.

Le problème se pose même du conflit possible entre le genre codé "dissertation" et les mouvements de pensée. Si la structure dissertative canonique peut aider à écrire un texte, à le construire, elle peut aussi gêner l'élaboration d'une pensée qui, pour se développer serait amenée à transgresser les attentes institutionnelles. Paradoxe que devoir être auteur d'un texte pré-construit. Existait-il une époque heureuse (?) où la contrainte institutionnelle allait de soi, où la contrainte du genre imposé était contrainte productive d'une pensée réellement digne d'être reconnue. On peut en douter en voyant comment les textes fondateurs de Descartes, de Fontenelle, de Rousseau, de Diderot par exemple ont introduit une nouvelle organisation du discours-pensée, ont remis en cause la forme même de l'énonciation de leurs prédécesseurs. Même s'ils leur ont été plus fidèles qu'ils ne l'ont cru, c'est une autre question. Disons seulement qu'on voit comment on peut "philosopher" sans dissertation, alors qu'on ne voit pas comment on pourrait philosopher sans énoncés génériques, contre-exemples, questions, modalisations, reformulations...

Mais, dissertations ou pas, s'agit-il ou non de "vraie philosophie" ?

Quelle spécificité du discours philosophique ?

Et d'abord, nous, sommes-nous qualifiés pour poser une telle question ?

Et puis, s'agit-il de la philosophie ou de la dissertation philosophique ? Même dans ce dernier cas, le modèle unique est loin. S'agit-il des discours d'inspection générale, des modèles explicites transmis dans la classe et/ou dans tel manuel (avec les différences entre ce qui se fait dans telle classe et la norme par exemple portée par les opuscules "pour réussir au bac..") ? Et puis il ne peut qu'y avoir des différences entre ce qui peut se faire dans une classe en début et en fin d'année, selon les sujets qui font un appel explicite à la tradition philosophique et ceux qui ne le font pas... Et puis, la question s'est sans cesse posée de savoir comment se constitue une norme en nous en particulier dans le dialogue avec un texte qui contribue à créer son propre horizon d'attente. Qu'il s'agisse de nous ou de correcteurs professionnels, chacun est amené à suivre le mouvement de textes auxquels il ne s'attendait pas.

Mais, cela dit, on ne peut pas oublier et qu'il n'y a pas (en principe) de

philosophie sans une certaine relation à des philosophes reconnus et que l'interrogation sur sa nature est constitutive de la philosophie.

Ou plutôt, il faut reconnaître qu'il y a " des " discours philosophiques. Mais où sont les limites qui séparent ce qui est philosophique de ce qui ne l'est pas ? Tout discours, pas seulement philosophique, se trouve pris entre la pure opinion et la reprise du discours de " on ", (même si l'opinion personnelle peut être répétition du discours de " on "). De même que tout discours est pris dans des évidences, des urgences du moment et la nécessité d'en sortir (au moins un peu).

Mais s'il y a des exigences de la " pensée " communes à la " philosophie " et à d'autres types de discours, il demeure que l'interrogation ce qui est philosophique pose sans cesse problème aux philosophes eux-mêmes, problème que ni les enseignants ni les élèves ne peuvent lever. Parmi les lieux conflictuels, on peut citer le nombre de façons de penser qui sont exclues par d'autres de la " vraie philosophie " ou l'usage français de la référence à Freud qui serait bizarre dans la philosophie anglo-saxonne. Ou encore les difficultés que risquerait de rencontrer l'élève qui ferait un éloge inconsidéré de la nation (et cependant les exemples ne manquent pas chez les " philosophes reconnus ") ou de telle forme de renouveau religieux (même remarque). Personne ne peut dire que le problème de la relation de la philosophie et des sciences, en particulier des sciences de l'homme (en sont-ce ? Si oui, en quel sens ?) peut être " réglé ". De même, quel lien de la philosophie et de telle technique conceptuelle ? Hegel est modèle pour les uns. Anti-modèle pour les autres. La philosophie est-elle technique ? Y a-t-il une " philosophie populaire " ? Ici aussi, on ne peut pas attendre de solution au sens fort. D'où l'impossibilité de ne pas prendre parti.

Dans un premier numéro de revue sur l'enseignement de la philosophie, on peut lire un article³⁷ consacré à cet enseignement en Allemagne. Avec ce survol : " Alors, aujourd'hui l'enseignement philosophique au Gymnasium vise surtout, d'une part à l'apprentissage des méthodes de l'argumentation philosophique – devenir capable de réfléchir à une question de portée philosophique et y trouver une réponse valable- et d'autre part à une

³⁷ KLEDZIK S.M. " Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie ", *Diotime, l'agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, N° 1, Mars 99

connaissance des traditions de la pensée philosophique, traditions qui influencent toujours nos idées, notre manière de penser, notre civilisation”. Y a-t-il des méthodes de l'argumentation philosophique, communes à Platon, Descartes, St Thomas, Nietzsche et Wittgenstein ? Faut-il que la pensée trouve une réponse ? Et en plus qu'elle soit valable ? De quelle tradition s'agit-il ? Quelle part respective de Descartes et de Condillac ? Sur quoi se fonde la dichotomie des grands et des petits philosophes ? Qu'est ce que le rapport de la philosophie et de la théologie ? De la philosophie et des sciences ? Que vise exactement l'expression “notre civilisation” ? Une *doxa* majoritaire (?) veut qu'il n'y ait de vraie philosophie qu'occidentale. Est-elle fondée ? On peut, en tout cas, en douter.

Et puis, nous sommes sans doute encore tributaires des traditions violentes, de Platon à Descartes pour qui la “vraie” pensée saisit “le vrai” alors que les misérables en dessous sont réduits à l'opinion. Et qu'il y a un niveau superficiel, celui des apparences et un autre plus caché, plus fondamental. Mais qui décidera si “philosopher” va vers ce fondamental caché ? Et, pour revenir sur un des thèmes proposés, qui d'entre nous pourra prétendre être capable de “dire le vrai” sur un objet aussi surdéterminé que “la religion”. Ou bien, le philosophe ne parle-t-il que des objets qui lui conviennent ? Ou alors, il faut reconnaître que “penser”, c'est s'orienter par soi-même avec les autres, ce n'est pas aller de l'illusion à la “lumière du vrai”.

Une suggestion peut-être pour conclure. Dans tous les textes d'élèves ici rapportés comme dans tous ceux qu'on a consultés, on peut poser que l'auteur a été amené par le mouvement de son discours à dire quelque chose qu'il ne savait pas au début qu'il allait dire. On a remarqué qu'aucun de ces textes n'est aberrant au sens d'incompréhensible ou de sans rapport avec le sujet. Il faut surtout proposer qu'aucun n'est complètement prévisible et que, sans doute, chaque lecteur a été amené à faire des mouvements de discours-pensée qui ne lui étaient pas familiers au contact des auteurs en question. D'où la possibilité de circonscrire “la pensée” comme le lieu où se mêlent des déterminations différentes, en particulier du commun et du spécifique, du proche et du lointain, de l'attendu et de l'inattendu, cela selon des styles forcément variables.

On pourrait alors revenir encore sur nos lectures heuristiques permettant de (re) découvrir la façon dont les lycéens font leur propre entrée en écriture critique : reconnaître la pensée comme mouvement textuel (et non comme mouvement sous-jacent au texte) sous forme de variations, de déplacements, de transformations, d'hétérogénéité assumée ou reconnue par nous, ceci dans la communauté de " la langue " et aussi d'une certaine collectivité, avec, à l'opposé ce que chaque texte comporte de " poétique ", par la mise en évidence des " bonheurs " et des " étrangetés " de la copie. Et, pour rappeler que la pensée a des conditions matérielles, et assurer la liaison avec le premier article, une citation de Victor Hugo³⁸. Celui-ci, après avoir décrit dans *Choses vues* les statues de plâtre érigées pour le retour des cendres de Napoléon, écrit (p.158) : " Ceci me rappelle – car la génération des idées est un étrange mystère – que cet été, chez M. Thiers, j'entendis Marchand, le valet de chambre de l'empereur, raconter que Napoléon aimait les vieux habits et les vieux chapeaux. Je comprends et je partage ce goût. Pour un cerveau qui travaille, la pression d'un chapeau neuf est insupportable. "

Ajoutons que ce travail n'aurait pu avoir lieu sans les élèves et leurs copies, ainsi qu'Hélène Degoy, professeur de philosophie au Lycée Paul Eluard de St Denis. Nous les remercions sincèrement tous.

Elisabeth BAUTIER et Frédéric FRANÇOIS

³⁸ HUGO Victor, *Choses vues*, rééd. Par Hubert Juin, Gallimard, Folio classique, 1972, p.158.,

UNE LECTURE DES VARIATIONS COMPOSITIONNELLES ET POSTURALES DANS TROIS ESSAIS DE BEP

Corinne CICHELLA

Au lycée, comme ailleurs, la vie quotidienne peut s'avérer riche d'imprévus et il arrive que l'essai de français soit proposé comme lieu de réflexion sur un problème de la société que constitue la classe.

Avec, à l'horizon de la lecture, une compréhension de l'exercice comme libre jeu de la subjectivité du lecteur et de l'auteur, on tente ici de rendre compte de la façon dont trois textes s'inscrivent dans le genre demandé et comment celles qui les ont écrits s'y montrent sujets discursifs.

UNE APPROCHE NOUVELLE POUR LIRE LES ÉCRITS EN PHILOSOPHIE : diversifier les points de vue pour saisir la complexité à l'oeuvre dans le travail du texte.

Nassira HEDJERASSI

Cette contribution fait partie d'un ensemble plus large de recherches, dans lesquelles nous sommes engagés depuis notre travail doctoral, sur les productions écrites dissertatives philosophiques de " nouveaux " lycéens, nouveaux entrants au lycée, non-familiers avec la culture écrite et plus généralement l'univers scolaire. Il s'agit pour nous d'oeuvrer à un renouvellement de la lecture des copies d'élèves, en écart avec les grilles de lecture officielles, des normes d'attente professorales et scolaires. Cherchant à développer un point de vue autre sur les copies d'élèves, notre objectif est de saisir les processus à l'oeuvre dans l'écriture dissertative philosophique, susceptibles d'éclairer les appropriations par les élèves de postures réflexives. Dans le cadre limité de cet article, nous avons fait le choix de consacrer l'analyse à un corpus extrêmement restreint, à savoir la copie de deux élèves d'une même classe de terminale ES, tous deux nouveaux entrants et non-redoublants.

“ PEUT-ON SE PASSER DE RELIGION ” : entre la parole et la réponse “ fin en soi ”, le problème du genre.

Pascal CHAMPAIN

A partir de la question posée à des élèves de Terminale “Peut-on se passer de religion?”, on propose l'observation de quatre productions. On s'intéressera alors au “genre”, non seulement institutionnel, dissertatif, mais celui, constitutif d'une

réception particulière. Pour l'appréhender, on tiendra compte à la fois de la question posée, de ses modes de résolution, ainsi que des commentaires implicites ou explicites laissant notamment au sujet la voie d'un épanouissement du "je" ou celle de son effacement.

TEMPORALITES DISCURSIVES, NOTIONS ET CHRONOTOPES DANS L'ÉNONCIATION ARGUMENTATIVE.

Mireille FROMENT

Dans cet article, on analyse quelques dissertations de philosophie de "nouveaux lycéens" en étudiant le rôle des différents chronotopes dans le déroulement textuel, et en montrant les temporalités propres à chaque texte.

La discussion porte sur la relation entre mouvement du texte et élaboration du contenu notionnel. Partant de l'idée que la notion n'est pas séparable des discours antérieurs qui l'ont configurée, on insiste sur le fait que ces discours antérieurement tenus sont replacés par le sujet discursif dans des contextes, des types de mondes, des chronotopes, c'est-à-dire que ces discours sont plus ou moins localisés et référés à un type de temps.

VOCALITÉ, GESTUALITÉ ET CADRAGE DE L'INTERACTION : LES BASES COMMUNES DE LA COMMUNICATION

Isabelle VESPERINI

Comment se donner le genre dissertation ? Pour le lycéen, la question est aussi bien celle de l'acquisition d'une posture que celle d'une place : entre écrivain public et écrivain, le dissertant ne sait proprement plus où se mettre Les "seuils" des écrits lycéens témoignent tout particulièrement de cette difficulté à desserrer les dents du discours et de la pensée.