

De nouvelles propositions dans l'enseignement des travaux d'expression

Un exemple : la dynamique de la dissertation

Eddy HANQUIER

Si les neurosciences peuvent aujourd'hui trouver un réel écho, c'est bien parce que, face aux innombrables dérives intellectuelles des pédagogues patentés, elles instaурeraient enfin, dans le domaine infiniment mouvant de la recherche pédagogique, le règne des certitudes indiscutables. Une science du cerveau doterait le domaine éducatif de vérités intangibles. La science ayant parlé, il ne serait plus nécessaire de débattre puisqu'on saurait enfin quelle pédagogie convient le mieux à l'enfant.

Mais toute théorie scientifique est falsifiable, suivant la théorie de Karl Popper, et aucune théorie scientifique ne peut prétendre à ce statut si elle exclut de pouvoir être remise en question. On ne peut donc tenir les avancées des neurosciences pour l'horizon indépassable de la recherche pédagogique. On peut encore moins leur donner une dimension prescriptive, la science n'ayant, comme le rappelle Philippe Meirieu, qu'une fonction indicative : elle dit le monde, elle n'en est pas la norme, sauf à revenir aux croyances positivistes d'Auguste Comte, où l'esprit scientifique constitue l'apogée de l'humanité. Le règne des rêveries oiseuses de la philosophie est, pour ce philosophe du XIXème siècle, dépassé. Elles étaient pour le moins entachées d'une trop grande subjectivité.

En ayant la connaissance complète de la carte du cerveau, on saurait comment diriger vers le cerveau de l'enfant, les connaissances susceptibles de s'imprimer en lui. Qui ne voit qu'en s'engageant dans cette voie dogmatique,

on supprime à terme le souci de faire comprendre à l'autre ce qu'il doit comprendre pour entrer en possession d'un vrai savoir ? Est-ce un hasard si la consécration des neurosciences va de pair avec un retour aux bonnes « vieilles formules » rassurantes, qui ont fait leurs preuves, qui n'ont plus à être discutées, comme le retour proclamé par exemple à une dictée-par-jour ? Il suffirait donc de suivre les règles pour s'engager sur le chemin -tout tracé- du savoir.

Il me semble que cette voie est une impasse parce qu'il ne suffit pas d'appliquer des règles pour comprendre... et qu'il est nécessaire de mobiliser toutes les ressources de la pensée philosophique pour permettre à l'individu d'organiser son savoir. Je préfère décidément Socrate à Adrien Sixte, le personnage du Disciple de Paul Bourget, qui illustre les retombées aberrantes du scientisme.

Les ressources de la philosophie bergsonienne.

La philosophie qui met toujours en perspective la relation -toujours problématique- du sujet connaissant avec le monde me semble devoir faire un retour en force dans le débat pédagogique. Toute philosophie nous indique qu'on ne peut faire l'économie d'un tel questionnement, sans supprimer ipso facto la question de notre raison d'être au monde.

S'il est, à nos yeux, un philosophe qu'on aura profit à consulter pour refonder le débat pédagogique, et lui donner une orientation salvatrice, c'est bien Bergson. Ce philosophe présente à nos yeux un intérêt éminent : il nous demande de considérer *les données immédiates de la conscience* lorsque nous pensons le monde, de revenir à une pensée originelle, plus vraie que tous les schémas conceptuels qui obscurcissent notre relation à l'objet. Ne nous contentons pas des artefacts fallacieux auxquels nous avons recours pour le penser, mais qui nous éloignent en réalité de l'être même des choses. Faisons face au mouvement même de l'être pour produire sur lui un discours qui prenne en compte son intégrité. Pour reprendre le titre d'un recueil de conférences de Bergson, aucune « pensée » ne peut faire l'économie de faire face au « mouvant ». Mais toute pensée n'a que trop tendance aussi à arrêter le mouvement, à chercher la confortable immobilité du concept, afin de croire qu'elle peut, par là, s'en offrir une meilleure représentation. Bergson nous invite à faire preuve d'une exigence maximale : lorsque nous parlons du temps, des œuvres d'art, lorsque nous mettons en forme notre discours pour traduire notre impression, parlons-nous en toute vérité de tous ces sujets ? Notre pensée est-elle tendue vers l'objet ?

Il faut bien reconnaître que non. C'est ainsi que, concernant le temps, l'esprit se réfugie dans la spatialisation du temps. Moyennant quoi, la représentation du temps s'en trouve falsifiée. La perception de la durée nous échappe à proportion que nous voulons lui substituer une conception commode du temps. Dans toutes ses œuvres, Bergson s'emploie donc à désigner dans le temps spatialisé, l'opposé pétrifiant de la vivante et mouvante durée. Dans une de ses lettres, Bergson insiste : la « représentation d'une multiplicité de *pénétration réciproque* (formule inventée par le philosophe pour rendre compte de l'avancée permanente du temps) est toute différente de la multiplicité numérique (à quoi les horloges le réduisent...pour le mesurer, ainsi que les physiciens, les mathématiciens et les astronomes). La durée pure est alors une hétérogénéité qualitative et non, une succession d'éléments homogènes discontinus, comme le voudrait le scientifique, pressé d'agir sur le monde.

Mais comment faire alors pour ouvrir les yeux sur le réel ?

Il est nécessaire de recourir à l'intuition. L'intuition, qui permet d'atteindre le cœur des choses, n'est pas, suivant ce qu'en disent de vains commentateurs pressés, une vision mystique de la chose mais tout au contraire une pensée, plus exigeante, qui emploie toutes les ressources de l'esprit pour dire le réel, tel qu'en lui-même.

Je voudrais prouver le bien-fondé d'un tel détour par la philosophie bergsonienne, en m'intéressant à un domaine où les règles à appliquer règnent en maîtresses : *l'enseignement de la dissertation*. Le professeur qui enseigne cet exercice difficile, considéré par beaucoup d'étudiants comme un pensum, est souvent acculé à renvoyer ceux-ci aux prescriptions méthodologiques pour permettre aux étudiants de rédiger vaille que vaille une dissertation qui ait l'air d'en être une. Mais l'étudiant qui s'est acquitté de la chose, a-t-il compris l'esprit de cet exercice ; en a-t-il tiré quelque plaisir ? Il y a fort à parier que non : on se trouve ici devant une situation aberrante, où l'on somme l'étudiant de produire, sans trop réfléchir au mode opératoire et pour un peu on comprendrait les pédagogues qui prônent une expression enfin libérée des règles, la créativité se trouvant à leurs yeux entravée par des règles imbéciles que chacun suit sans les comprendre vraiment. Entre les pédagogues qui veulent libérer l'expression des règles et ceux qui s'y cramponnent comme à une planche de salut, une troisième voie s'offre à nous : elle consiste à ne pas faire l'économie d'une réflexion sur le cheminement intellectuel d'une pensée en construction, comme l'est l'exercice souverain mais difficile de la

dissertation. C'est à nos yeux le seul moyen de s'assurer l'appropriation efficace d'un outil fondamental pour la réussite des études supérieures.

La rentabilité pédagogique de la démarche bergsonienne.

La démarche intuitive prônée par Bergson peut-elle être de quelque utilité dans la compréhension de la pensée dissertative puisqu'aussi bien nous sommes dans un domaine où tout étant codifié, il suffit de suivre un protocole pour s'engager avec sûreté dans ce genre de démarche ? Mais justement, s'y engage-t-on avec aisance ? L'étudiant comprend-il bien la nécessité de toutes les règles ? Par exemple, parvient-il à saisir la différence qui existe entre la formulation de la problématique et l'énonciation du plan ? Peut-il expliquer comment la problématique se déduit des étapes précédentes de l'introduction ? On le voit : peut-être est-il plus nécessaire qu'on ne le pense de s'expliquer sur la manière dont les choses s'énoncent dans l'esprit, et de se situer pour cela dans la logique de la démarche intuitive de Bergson

Ce n'est pas tout : la pertinence d'une réflexion d'inspiration bergsonienne sur la façon dont une réflexion dissertative s'élabore, se fonde, en outre, sur le fait qu'elle est une expérience temporelle. L'étudiant en fait même la difficile expérience tandis qu'il tente de construire sa pensée, qu'il réunit ses idées, trouve des passages, parfois inopinés, d'une idée à l'autre, en se fiant parfois, comme on dit, à l'inspiration du *moment*. Il ne faut pas négliger non plus, que pour l'étudiant, cette expérience temporelle d'une pensée en construction se double de celle de l'hésitation, du doute, expérience malheureuse car dans le moment même où les choses s'élaborent dans son esprit, où la pensée prend corps, ce mouvement intellectuel entre en lutte avec le souci de respecter des règles intangibles de rédaction, dont, on l'a vu, on ne pénètre pas toujours les raisons. Pour employer des catégories rhétoriques, *l'inventio* est souvent dérangée dans son mouvement même, par le souci de *la dispositio*. Bien souvent, le souci de se conformer aux règles prend le pas sur le bonheur de se fier à un certain jaillissement de la pensée. Les règles auront eu ici une fonction d'étouffoir de la pensée.

Qu'y a-t-il lieu de faire pour accompagner l'étudiant dans l'élaboration de la logique discursive ? Lui montrer les voies idéales, les voies nécessaires que suit une pensée soucieuse de s'expliquer. C'est par ce moyen, par ce seul moyen qu'on pourra comprendre avec exactitude les mouvements intellectuels qui justifient les règles rhétoriques de composition : il deviendra clair que celles-ci ne sont somme toute que la coalescence de ces mouvements opérés

par l'esprit, à la recherche de la meilleure manière d'exposer les résultats de sa recherche.

On peut clairement définir notre démarche par rapport aux règles de la dissertation dans un parallélisme avec la démarche bergsonienne par rapport au temps spatialisé. Les règles de cet exercice -aussi souverain soit-il- ne suffisent pas à faire entrer dans la compréhension de l'écriture de la dissertation ...pas plus que le temps spatialisé ne parvient à faire comprendre au sujet ce qu'est le temps.

Tel est le programme : entrer par un effort intellectuel comparable à celui du philosophe disant le temps, dans la compréhension d'une pensée en élaboration.

Pour ne pas parler en l'air, nous proposons au lecteur d'en donner un exemple, nécessairement précis, quand on se réfère au modèle bergsonien. Il s'agit d'un exemple de cours donné à des maths SPE, dans le cadre de leur préparation de leur épreuve de français/philosophie aux concours aux grandes écoles scientifiques.

Dans ce cours sur la dynamique de la dissertation, on a voulu envisager la première étape, la plus cruciale, puisqu'elle est le moment de démarrage de la réflexion, celle de la réaction au sujet proposé. Voyons les choses dans le détail.

Application des principes bergsoniens dans un cours sur la dissertation : L'étape de la réaction au sujet

Premier moment du cours :

L'introduction présentée dans les ouvrages traditionnels de préparation

La présentation de l'introduction dans les ouvrages de préparation fait penser souvent à la présentation d'une recette de cuisine dont il suffit de suivre les étapes pour la réussir. Pour le dire autrement, il s'agit d'un protocole

Voici ce qu'on lit dans tel ouvrage de préparation (GF) sur **LeTemps vécu** :

« L'introduction comporte des étapes quasi immuables qu'il convient de respecter : elle est une accroche qui doit mettre en valeur le développement à venir :

L'amorce générale, très brève permet d'introduire le thème et la citation. Elle doit être précise et efficace : il est inutile de remonter à une préhistoire mythique, de même qu'il est souvent peu judicieux de passer une dizaine de lignes à commenter une citation, prétexte uniquement destiné à valoriser votre culture générale.

Accompagnée de sa source, la citation doit être intégralement reproduite, en une ou plusieurs étapes : il faut citer le sujet et proposer sa reformulation afin de montrer au jury que vous avez compris de quoi il est ici question.

La reformulation est suivie de la problématique, présentée sous forme de phrase affirmative ou sous la forme d'une question. [...]

Enfin, il faut rappeler les œuvres au programme [...]. Ce rappel est suivi de l'indispensable annonce du plan : de manière très claire, il faut donner les pistes que vous allez explorer, sans entrer toutefois dans le détail des sous-parties. »

A la lettre, c'est vrai. L'introduction dont on dit qu'elle « comporte des étapes quasi immuables » comporte bien, successivement et dans l'ordre indiqué :

- 1) Une amorce
- 2) La citation du sujet et sa reformulation
- 3) L'exposé de la problématique
- 4) L'annonce du plan.

La reformulation du sujet, lit-on, est suivie de la problématique mais qu'est-ce qui explique qu'on soit amené à passer de la reformulation à l'exposé de la problématique ? On ne le sait pas, on ne nous le dit pas, on sait simplement que c'est comme ça, qu'il « faut ». De même, à lire ce texte, on a l'impression que la citation vient se « coller » juste après l'amorce du sujet. Bref, on ne sait pas comment cela fonctionne.

Pour le savoir, il faut **non pas se contenter de suivre les étapes de l'introduction à la lettre** mais **considérer celle-ci comme un processus où les étapes s'enchaînent suivant des raisons très précises**. Il ne suffit pas de rappeler les règles de la dissertation. Il faut en donner la raison. On s'apercevra alors que comprendre **la raison des règles**, c'est se mettre en mesure de comprendre **les règles de la raison**.

Il faut maintenant entrer dans **l'intelligence** de la dynamique de l'introduction.

Deuxième moment du cours : La dynamique de l'introduction(I) : la découverte du sujet et la mise en scène des réactions.

On ne fait pas une bonne introduction en se contentant de suivre le protocole indiqué dans ces ouvrages. Seuls ceux qui savent déjà rédiger des introductions reconnaîtront que ce protocole est exact.

En réalité comment cela se passe-t-il ? Quelle démarche effectue-t-on quand on rédige une introduction ? Nous nous bornerons dans ce cours à présenter les deux premières étapes qui constituent le premier moment de l'introduction, celle de l'amorce et celle de la citation : c'est le moment où le candidat dit **comment il réagit spontanément au sujet**. Viendra ensuite **l'étape fondamentale de la mise en place de la réflexion**. On n'opte plus pour le découpage artificiel de l'introduction en quatre étapes : seules à nos yeux, deux grandes opérations intellectuelles structurent l'introduction. La deuxième étape fera l'objet du cours suivant.

Examen de la première étape : La découverte du sujet et la mise en scène des réactions.

La genèse de l'introduction se situe dans la première réaction de l'esprit face au sujet. C'est cette première réaction qui donne la clé d'ailleurs de la première étape décrite plus haut : l'amorce du sujet.

En clair *c'est en trouvant que ce que dit tel ou tel auteur est vrai ou étonnant* que je me positionne dans un premier temps par rapport au sujet. La citation contient une vérité qui est ou n'est pas pour moi paradoxale, mais dans les deux cas, elle suscite une première réaction. Elle m'interpelle de deux manières concurrentes : soit elle s'écarte de la doxa, soit elle semble relayer ce que l'on pense d'ordinaire.

Par exemple, quand Merleau-Ponty, dans un sujet donné à l'épreuve de rédaction de Centrale en 2013, soutient que « **le langage exprime autant par ce qui est entre les mots que par les mots eux-mêmes, et par ce qu'il ne dit pas que par ce qu'il dit** », il a l'air d'énoncer une contre-vérité, car spontanément chacun pense que le langage a d'abord et surtout besoin des mots pour « dire » ce qu'on a à dire, non ? Pas besoin d'une grande culture générale pour le penser spontanément.

Qu'est-ce que cela signifie ? Que la phrase de Merleau-Ponty vient spontanément heurter une somme de connaissances admises, ce qu'on appelle des a priori et que c'est à cause de cela qu'elle pose problème. *En d'autres termes, la genèse de ce que l'on appellera plus loin la problématique est déjà en germe ici.* Je suis sommé de penser parce que je suis dérangé dans mes certitudes. Il est bon alors de mettre en perspective la façon dont le sujet me « dérange », « m'interpelle » pour que ma pensée se mette en route. **En fait elle ne se met en route vraiment que parce que je consens déjà à mettre en forme mes opinions répandues.** Au fond je n'en reste pas à l'étape d'un étonnement béat, j'explicite, dans la phrase d'amorce, les raisons pour lesquelles cette affirmation m'a étonné, heurté, interpellé.

Les étudiants doivent prendre conscience d'une donnée fondamentale : dans l'ordre des choses, je lis le sujet et je m'en étonne éventuellement. La lecture, la prise de connaissance est première, la réaction est seconde ; dans l'ordre de l'écrit, l'explicitation de l'étonnement est première, la survenue du sujet est seconde. **Mais c'est que dans l'ordre de l'écrit, je n'en suis plus au stade de la réaction « première », je suis dans l'ordre de l'explicitation, je donne à comprendre à mon lecteur les raisons de mon étonnement ou de ma profonde adhésion.**

Voici comment on pourrait concrétiser la chose à propos du sujet de centrale 2013 :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement /Et les mots pour le dire vous viennent aisément » : Boileau, résume ainsi l'idéal classique d'une parfaite adéquation entre le signe et la pensée, mais surtout leur étroite corrélation. Les mots se proposent donc naturellement et prioritairement pour exprimer la pensée du sujet. Merleau-Ponty affirme, à l'inverse, que le langage « exprime autant par ce qui est entre les mots que par les mots eux-mêmes, et par ce qu'il ne dit pas que par ce qu'il dit. »

Stratégiquement, il est meilleur de procéder ainsi plutôt que de citer le sujet et seulement alors laisser paraître son étonnement car l'esprit, en prenant connaissance de ce que l'on pense traditionnellement, a la possibilité ainsi de prendre toute la mesure de la nouveauté constituée par la phrase de Merleau-Ponty. Cette manière de procéder sauvegarde au fond la fraîcheur de la citation. L'amorce du sujet constitue une sorte d'arrière-plan d'où il se détache pour prendre tout son relief. Est-on certain, en effet, que la phrase étonne quelqu'un qui ne possède pas assez de culture pour s'en étonner ? Je dispose donc les choses de telle manière que le lecteur consent à trouver qu'en effet, il y avait bien des raisons de s'étonner.

La reformulation du sujet.

Une fois la citation reproduite, je dois « proposer une reformulation du sujet afin de montrer au jury que j'ai compris de quoi il s'agissait ». C'est ce qu'on lit dans l'ouvrage de préparation que nous avons cité plus haut. On a l'impression qu'il faut s'acquitter de cette nouvelle tâche pour permettre au jury de vérifier si j'ai compris le sujet. En ce cas, cette obligation est-elle encore une nécessité qui découle de la logique même de la dissertation ? La reformulation ne serait-elle pas un pensum alors, c'est-à-dire une tâche pénible dont il faut s'acquitter mais qui ne correspond à aucune nécessité ? D'ailleurs, pourquoi faudrait-il redire autrement ce qu'un auteur dit si bien ?

Mais justement, si l'on nous a bien suivi : *il est important pour moi mais aussi et surtout pour mon lecteur de comprendre la raison pour laquelle il me semble que la phrase s'écarte de l'opinion ordinaire*. En d'autres termes, la reformulation de la citation n'est jamais que l'expression aboutie de mon étonnement. Il est important de le marquer.

Certains ouvrages de préparation suggèrent qu'il est alors bon de commenter le propos de l'auteur. Il s'agit moins de le commenter ou de le reformuler que *de faire surgir, dans une formulation neuve, en effet, la vérité qui est contenue en elle, qui a fait notre étonnement*. Dans le sujet de Centrale sur La Parole, voici ce qu'un collègue écrit, à juste titre :

« En formulant ce paradoxe, le philosophe suppose que tout discours s'inspire d'une intention signifiante également traduite par les mots et les silences. »

Nous sommes donc toujours ici, si l'on y prend garde, dans l'explicitation de l'étonnement qui a commencé avec la découverte de la citation, étonnement qui s'approfondit à mesure que l'on s'en explique les raisons. Je mesure mieux grâce au commentaire ou à la reformulation ci-dessus l'écart réel qui sépare la pensée commune de cette proposition du philosophe... à laquelle il faudra bien à un moment donné ou à un autre trouver des justifications et des limites.

Mais pour l'instant, je fixe premièrement en quoi la citation s'écarte des manières communes de penser (étape de l'amorce du sujet), deuxièmement, en quoi consiste exactement son message essentiel. Mon esprit a balayé tout un champ en allant de ce qu'elle ne dit pas à ce qu'elle dit exactement. J'en ai ainsi pris toute la mesure. Et au fond, au sens propre comme au sens figuré, je l'ai *cernée* : cernée parce qu'elle est entourée de deux moments fondamentaux, cernée parce que maintenant, grâce à ce double procédé, je comprends mieux ce qu'elle signifie.

Dans la suite de l'introduction, il me restera à mettre en place la réflexion car si pour l'instant, je vois à peu près ce qu'elle signifie, j'ai besoin de la mettre à l'épreuve pour mesurer sa pertinence et ses limites. La mettre à l'épreuve comme on met à l'épreuve la résistance des matériaux lors d'un crash test : ils ont l'air solide, quand on les voit ; après le crash, on voit où ils ont « lâché ». La dissertation est un crash test. La deuxième partie de l'introduction, dont on parlera dans le cours suivant, est la mise en place de ce crash test !

Troisième moment du cours : une application

Nous sommes parvenus, à ce stade du cours, à mieux percevoir que l'amorce du sujet, l'énoncé de la citation, suivi de la reformulation formaient une seule et même opération intellectuelle : ces trois moments s'inscrivent dans la même dynamique : l'esprit poursuit la même finalité qui est ici d'explicitier son étonnement...avant que des questions plus formalisées n'apparaissent, avec la problématique et la mise en place de la réflexion.

Dans cette dernière partie du cours il s'agit de rôder cette opération intellectuelle.

Amorce/citation/reformulation dans un sujet sur le Temps vécu.

Donnons-nous ce sujet :

« Sommes-nous prisonniers du temps ? » sujet qui pourrait avoir cette forme : tel auteur dit : « Nous sommes prisonniers du temps... »

Vous direz dans quelle mesure les œuvres au programme éclairent ce propos.

Nous étudierons les deux cas de figure : soit le sujet constitue pour moi un paradoxe, soit il me paraît évident.

1) Le sujet constitue pour moi un paradoxe.

Réagir au sujet

Prisonniers du temps, avez-vous dit ?

Tout d'abord la formule est curieuse, dans la mesure où l'on est prisonnier dans un lieu où l'on serait enfermé et que, du coup, l'idée de prison a plutôt un lien avec l'espace qu'avec le temps. D'autre part, des expressions comme « prendre le temps », ou « avoir le temps » semblent suggérer que le temps est un « milieu » où l'être peut s'exprimer ou s'épanouir. Si, pour aller dans le même sens, je sollicite ma culture littéraire ou philosophique, je pense du coup à ce que dit Sartre quand il définit l'homme comme un être de projet, le présent et l'avenir étant des catégories du temps où il peut, suivant la formule de Sartre, « se faire ». Si maintenant je pense à un exemple tiré des œuvres, je pourrai évoquer « l'ouverture » de Mrs Dalloway où l'héroïne se tourne spontanément vers son passé à Bourton tandis qu'elle était adolescente. Du plaisir que lui donne cette belle matinée « toute fraîche », on passe à cette bouffée de plaisir qu'elle ressentait quand, ouvrant d'un coup les portes-fenêtres à Bourton, « elle plongeait dans l'air du dehors ». Pas de cloison étanche entre le présent et le passé. Aucune solution de continuité mais une libre circulation entre les deux catégories du temps. Libre circulation à la faveur de laquelle Mrs Dalloway ressuscite quasiment le passé au point qu'elle « entendait encore », dit le texte « le petit grincement des gonds ». Les souvenirs qu'elle évoque ont gardés une telle précision dans son esprit qu'elle est même capable de comparer la qualité de l'air, ils ont gardés une telle puissance d'évocation que, comme chez Marcel Proust, l'auteur de la Recherche du Temps perdu, cela débouche sur une image qui nous ouvre ou nous plonge dans l'univers intact de son adolescence. Lisez plutôt l'incipit de Mrs Dalloway de Virginia Woolf.

« Mrs Dalloway dit qu'elle se chargerait d'acheter les fleurs.

Car Lucy avait bien assez de pain sur la planche. Il fallait sortir les portes de leurs gonds ; les serveurs de Rumpelmayer allaient arriver. Et quelle matinée, pensa Clarissa Dalloway : toute fraîche, un cadeau pour des enfants sur la plage.

La bouffée de plaisir ! Le plongeon ! C'est l'impression que cela lui avait toujours fait lorsque, avec un petit grincement des gonds, qu'elle entendait encore, elle ouvrait d'un coup les portes et fenêtres, à Bourton, et plongeait dans l'air du dehors. Que l'air était frais, qu'il était calme, plus immobile qu'aujourd'hui, bien sûr en début de matinée ; comme une vague qui claque ; comme le baiser d'une vague ; vif, piquant etc... »

Qu'ai-je fait ici ?

1) J'ai sollicité mon expérience personnelle ou j'ai travaillé sur la langue pour m'expliquer en quoi les mots de temps et de prison ne me semblaient pas spontanément s'accorder.

2) J'ai eu recours à ma culture générale (Sartre) et alors je ne me suis pas contenté d'évoquer un auteur, j'ai explicité en quoi certaines de ses notions philosophiques s'accordaient avec le sujet.

3) Je me suis tourné vers les œuvres du programme et j'ai détaillé un exemple, c'est-à-dire que j'ai établi un lien précis entre l'idée que le temps serait plutôt un espace de liberté qu'un espace carcéral et l'exemple. Il était nécessaire de se replonger dans l'œuvre et de commenter l'exemple. Je ne pouvais pas me contenter d'y faire allusion.

Moyennant quoi, avec ces trois sources, je dispose d'un choix pour effectuer l'amorce de mon sujet. Je choisis donc ici la première voie pour construire mon introduction : le sujet me semble contenir un paradoxe que l'amorce va me permettre de souligner.

Rédiger la première partie de l'introduction.

Voici ce que cela donnerait :

Des expressions comme avoir le temps ou prendre le temps me conduisent à penser que le temps est un espace de liberté. Sartre lui-même considère que l'homme étant un être de projet, le temps devient une catégorie de la réalisation de soi. On note même dans nos œuvres au programme des passages qui montrent avec quelle aisance l'esprit se meut dans le temps, on pense notamment à cette ouverture de Clarissa sur son passé à Bourton, dès la première page du roman. (Amorce du sujet) Aussi peut-on légitimement s'étonner de devoir considérer le temps comme une prison. Serions-nous prisonniers du temps ? (citation du sujet) Faut-il considérer le temps comme un milieu carcéral où nous ne ferions que l'expérience de l'absence de liberté et où il ne nous serait pas donné de nous accomplir ? (reformulation)

Maintenant, envisageons la deuxième voie :

2) Le sujet ne constitue pas pour moi un paradoxe, il coïncide avec ce que je pense.

Réagir au sujet.

Notre expérience ordinaire, celle de nos emplois du temps « surbookés », l'expérience inexorable du vieillissement, celle, inéluctable, de la mort nous conduisent à percevoir le temps comme une prison. Nous ne pouvons arrêter le cours du temps, les physiciens parlent d'ailleurs de la flèche du temps pour indiquer qu'il prend une seule direction, celle qui, venant du passé, conduit, via le présent, vers l'avenir. Nous sommes acculés à suivre ce cours, il nous est impossible de le remonter : personne ne peut revenir en arrière, dans le passé qu'il a vécu. Gérard, le narrateur de *Sylvie*, en fait la cruelle expérience en imaginant qu'en revenant dans le Valois qui fut le théâtre des jeux de son enfance, il retrouverait tels quels les êtres qu'il y avait rencontrés. Et Bergson dans *l'Essai sur les données immédiates de la conscience* marque bien la différence qui existe entre l'espace et le temps. Je peux me rendre à Rome, en revenir : si mon voyage à Rome date des dernières vacances et qu'il est comme tel dépassé, je peux néanmoins revenir à Rome pour en revisiter les monuments historiques. Je mesure mieux ainsi à quel point je ne suis pas libre de me mouvoir dans le temps comme de me mouvoir dans l'espace.

Rédiger le début de l'introduction.

« Dieu », lit-on dans la Bible, « est le maître du Temps et de l'Histoire ». Nous sommes loin, en ce qui nous concerne, d'avoir une quelconque maîtrise du temps ; nous ne pouvons qu'assister, impuissants, à la fuite du temps,

disons plutôt à notre déclin inexorable et il n'est pas en notre pouvoir de revenir en arrière ou de brusquer le cours des choses. Nos auteurs en font l'expérience, qu'il s'agisse du narrateur de Sylvie qui nourrit le secret espoir de retrouver le Valois de son enfance ou de Peter, dans le roman de Virginia Woolf, qui ne se remet pas de n'avoir pu épouser Clarissa. C'est à croire que « nous sommes véritablement prisonniers du temps », que le temps est notre prison, un espace carcéral restreint d'où nous ne pouvons nous évader et où nous devons en quelque sorte purger notre peine. »

Nous sommes arrivés au terme de l'apprentissage de la première étape de l'introduction. C'est une étape cruciale parce qu'elle met déjà un peu la réflexion sur orbite. La deuxième étape de l'introduction, avec la rédaction de la problématique et l'annonce du plan en finalisera la trajectoire. Mais ce sera l'objet d'un autre cours.

Un enseignement renouvelé des Lettres.

Je ne lève qu'un petit coin du voile. Le travail doit être mené sur toutes les grandes opérations intellectuelles de la dissertation : le choix du plan, l'enchaînement des parties, la place de l'illustration dans la constitution d'une pensée aboutie... . On ne doit pas se désintéresser non plus de la manière de ménager le souci de se faire comprendre du lecteur : il me semble qu'à ce titre il faut se pencher sur les processus de la reformulation et de la récapitulation. Vaste travail mais travail nécessaire.

Tenir compte des opérations intellectuelles qui s'enchaînent dans le temps permet au pédagogue de suivre au plus près l'élaboration de la pensée dans les exercices canoniques, grâce auxquels l'étudiant façonne la maîtrise de l'expression mais aussi, de manière concomitante, la construction de sa pensée. Cette approche permet de faire apparaître les règles dans le droit fil d'une expression plénière de la pensée dont on découvre pas à pas la dynamique. Mais cette manière de procéder ne se limite pas à la dissertation : elle vaut pour tous les exercices qui constituent l'enseignement des lettres.

Savoir par exemple que dans le cas d'une **synthèse de dossier** le premier texte est lu, à la fois pour lui-même et pour les orientations qu'il est susceptible de nous donner en vue d'une possible comparaison des textes entre eux, qu'une hypothèse de recherche, et même de plan, se construit ipso facto, quitte à accepter à l'avance que celle-ci soit rectifiée, que, du coup, la lecture du deuxième texte met à l'épreuve l'hypothèse de départ, qu'elle expose le lecteur au beau risque de la refonder, en fonction, des nouvelles informations

qui seront glanées ... toutes ces opérations qui s'effectuent au fil de la lecture du dizaine de textes, que l'esprit tend à effectuer naturellement mais qu'il hésite à effectuer, tant elles lui paraissent aventureuses et risquées... constituent le fer de lance d'un enseignement de la dynamique de la synthèse. En clair, ce ne sont plus les règles en soi d'une comparaison ou d'une vaine confrontation des documents -qui donne le tournis- qu'on apprend mais la manière de s'acheminer vers des hypothèses solides de lecture.

C'est encore l'enseignement de Bergson que l'on retrouve ici ; il permet aussi, dans les exercices de **lecture des textes**, de réconcilier l'étudiant avec l'interprétation des grands moments de la littérature, l'intuition et l'analyse cessant d'apparaître comme contradictoires, suivant l'enseignement bergsonien, comme je le montre dans mon article sur *L'Intuition créatrice et l'analyse des œuvres* (Ellipses, La Pensée et le Mouvant, 1998)

Tel est le profit incontestable d'une pensée qui désigne l'intuition comme le moyen de revenir à la dynamique propre de notre expérience du monde, et de notre pensée.

Au carrefour de tous ces exercices revisités, pointe la question la plus urgente qui s'adresse à chaque professeur : il s'agit moins pour l'enseignant de se dire que ce qu'il sait, il le sait bien, il le sait suffisamment, pour se tourner aussitôt vers la question de savoir comment on peut le faire comprendre aux élèves. Il s'agit de se demander plutôt si ce que l'on sait on le sait bien afin qu'en découle une transmission renouvelée des choses.

Par ailleurs, un nouveau rythme de la transmission du savoir s'impose, fondé sur la *décomposition* des données ; Philippe Meirieu parle d'une *décélération* nécessaire. Intuition juste car l'esprit doit trouver sa respiration propre, au lieu d'avoir le souffle coupé par « une course d'obstacles ». Décélérons, en effet, en prenant le temps de décomposer le mouvement de la pensée. C'est le gage assuré d'une meilleure compréhension du monde.

Mais ce n'est pas encore assez dire : à la faveur d'une description qui se tient au plus près d'une pensée jaillissante, peut-être est-on à même de découvrir l'énergie qui meut celle-ci, ou, pour mieux dire, l'esprit qui l'anime et qui est au fondement même de sa dynamique, ou encore le sens qui la soutient. Pourquoi faire des dissertations ? Exercice factice, dont il faut bien s'acquitter si l'on veut avoir une bonne note au concours. Sans doute. Mais, en même temps, dans l'énergie qui meut une pensée, et dont on a pu faire apparaître la dynamique propre, se profilent tous les affects, toutes les passions indissociables de son mouvement et qui l'expliquent en profondeur.

Pour soutenir les étudiants dans la poursuite de cet exercice, peut-être serait-il bon de leur montrer la joie qu'on ressent à exposer clairement ce qu'on veut soutenir, à parachever sa pensée, à choisir, entre plusieurs, l'exemple le plus probant. Je terminerai par cette remarque : c'est une certaine alacrité qui nous porte vers le savoir, qui nous porte à le communiquer et sans doute aussi à l'enseigner. Et c'est bien d'ailleurs la même alacrité qu'on éprouve quand, lisant Bergson, on se sent tout à coup dans une meilleure adéquation avec la réalité même des choses.

Eddy HANQUIER
Agrégé de Lettres modernes
Docteur ès Lettres
Le 15 novembre 2018