

DES ATELIERS D'ECRITURE EN PHILOSOPHIE ?

Nicole Grataloup

Cet article se fonde sur le travail que le secteur philo du GFEN mène depuis 10 ans maintenant autour de l'écriture en philosophie, et plus particulièrement sur l'expérience de l'atelier d'écriture que nous avons animé sur quatre demi-journées du stage de septembre 1997, qui s'intitulait "Ecrire de la philosophie". Il ne s'agira pas ici d'analyser l'atelier lui-même (le compte-rendu détaillé en sera publié dans le numéro 6 de Pratiques de la Philosophie, la revue du secteur), mais de tenter de cerner quelques-unes des conditions de possibilité et la spécificité des ateliers d'écriture en philosophie, d'en montrer l'intérêt et la légitimité.

UN DOUBLE DENI DE L'ECRITURE

Il faut bien constater que la question de l'écriture en philosophie ne semble pas, tant pour les philosophes que pour les professeurs de philosophie, constituer une préoccupation centrale.

En effet, autant dans le domaine littéraire, poètes et romanciers s'expliquent souvent sur leur manière d'écrire, sur leurs procédés d'écriture (soit par des interviews, soit par des articles ou des livres dans lesquels la question de l'écriture est centrale), autant chez les philosophes, cette question est très rarement posée. Comme si l'écriture d'un texte ou d'un ouvrage philosophique n'était pas un travail d'écriture, mais exclusivement un travail de pensée ; comme s'il ne s'agissait que d'un travail du concept, ou même du concept au travail de lui-même, sans sujet écrivant, sans processus d'écriture, comme si la langue n'était pour rien dans ce travail du concept. On peut faire quelques hypothèses pour expliquer ce déni : d'une part, le mépris de la rhétorique est un des lieux communs de la philosophie depuis Platon, la rhétorique étant reléguée au rang des jeux de langage et des artifices de persuasion sans souci de la vérité, au lieu d'être envisagée comme outil de la pensée. D'autre part, une question de pouvoir aussi sans doute, le pouvoir de penser, de créer des concepts, des systèmes du monde ne pouvant dévoiler ses "secrets de fabrication" qu'au risque d'une perte de ce pouvoir... Ce décalage entre le domaine littéraire et le domaine philosophique se marque aussi dans le fait que les ateliers d'écriture se sont beaucoup développés en poésie, dans l'écriture de contes, de nouvelles, voire de romans, mais que l'idée même d'atelier d'écriture philosophique semble encore à beaucoup, et en tout cas à la majorité des philosophes, incongrue. Le fait que la philosophie ne "descende dans la rue" que par l'intermédiaire des cafés philosophiques, dont la pratique, par définition, est essentiellement orale, me semble aussi symptomatique à cet égard.

Sur le plan pédagogique, le même constat peut être fait : nous avons à apprendre à nos élèves à écrire de la philosophie, plus exactement des dissertations, et globalement, cet apprentissage s'avère être un échec, du moins si l'on se réfère à l'examen qui est sensé évaluer cet apprentissage, le Bac. Donc, les élèves ont des difficultés avec la dissertation, et les professeurs ont des difficultés à comprendre ces difficultés et à aider les élèves à mieux réussir : ils se rabattent sur des explications sociologiques (la massification de l'enseignement secondaire), accusent les professeurs de français, qui les précèdent dans le cursus, de ne pas avoir appris aux élèves à lire et à écrire. Ou bien, ils disent que la dissertation est un exercice périmé, élitiste et qu'il faut la supprimer. On assiste périodiquement à la "guerre de la dissertation", où les uns la défendent comme étant le seul mode d'écriture philosophique possible, "la forme naturelle de la pensée", les autres la vouent aux gémonies comme étant un pur exercice de distinction, au sens de Bourdieu. Mais dans les deux cas, elle n'est pas pensée comme un travail d'écriture : ainsi dans les divers ouvrages parascolaires de conseils pour la dissertation, même les plus sérieux, on trouve toutes sortes de conseils pour "trouver des idées", faire un plan, mais tous se terminent par "il ne reste plus qu'à rédiger" ou "il

suffit de rédiger" : le travail d'écriture (il est symptomatique justement que l'on dise "rédiger", et non pas "écrire"), est tenu pour nul et non avenu, à proprement parler, il n'existe pas.

Les deux constats se rejoignent donc dans un même déni de l'écriture, et c'est donc cela que nous avons, dans le travail du secteur philo, cherché à renverser, pour envisager la dissertation comme travail d'écriture, et le travail de la pensée comme un travail de la langue et dans la langue. Et du coup, l'idée d'ateliers d'écriture en philosophie devenait beaucoup moins incongrue.

Deux conditions préalables s'imposent si l'on veut tenir jusqu'au bout ce pari : d'abord, déplacer le problème de la dissertation vers le problème de l'écriture philosophique, c'est-à-dire prendre conscience du fait que l'histoire de la philosophie est pleine de textes qui ne sont pas des dissertations : dialogues, lettres, traités, "manuels" (au sens d'Epictète), méditations, aphorismes, et même contes et poèmes philosophiques. Non pas pour en faire une typologie, mais pour tenter de repérer des processus assez généraux et assez invariants pour pouvoir faire l'objet d'un travail avec des élèves, et pour tenter d'exploiter les ressources de cette diversité des modes d'écriture philosophique dans un apprentissage. Il y a là tout un chantier dont nous sommes loin d'avoir fait le tour, et qui nécessiterait la collaboration de philosophes, de linguistes, d'analystes du discours¹.

Ensuite, avoir la conviction (et tenter d'en apporter la preuve) que c'est bien du philosophique qui se produit dans ce travail, et non pas de simples jeux de langage ou des activités récréatives sans portée conceptuelle ou problématisante.

DES MOTS POUR PENSER

Le premier objectif que peut avoir un atelier d'écriture en philosophie est de modifier le rapport à la langue : rompre avec l'idée que la langue n'est que le véhicule passif d'une pensée qui serait déjà là, toute prête à être énoncée, que la langue n'a qu'une fonction de communication, bref, rompre avec une conception utilitariste de la langue. En faire au contraire un instrument d'élaboration de la pensée, sur la base de l'hypothèse que, en philosophie comme en poésie, "on pense à partir de ce qu'on écrit, et pas le contraire", comme le dit Aragon. Pour avoir des idées, il faut avoir des mots, quand on n'a pas d'idées (ce qui est souvent la première réaction des élèves devant un sujet de dissertation), il faut se donner des mots.

Mais rompre aussi avec une relation que j'appellerais "adhérente" à la langue qu'ont souvent, au moins dans le cadre scolaire, les élèves des milieux populaires, pour lesquels la distance est grande entre le registre de langue utilisé dans la famille et avec les copains et celui de l'école. Face à la difficulté que représente cette distance, beaucoup d'élèves adoptent en effet un registre moyen, une sorte de compromis, qui instaure un rapport littéralement "tétanisé" à la langue, d'où le moindre "jeu" (au double sens du terme), la moindre polysémie sont bannis : ce sont des élèves qui ne peuvent pas prendre de notes mais vous demandent de dicter mot à mot ce que vous venez de dire ou le résultat d'une discussion, qui ne comprennent plus de quoi on parle dès qu'un mot est changé... Un rapport figé, gelé à la langue, qui fige, immobilise leur pensée - pourtant si vive lorsqu'ils n'ont pas à écrire ! Le travail sur l'écriture a alors pour fonction de "rompre la glace", d'introduire du "jeu" dans la langue et donc de libérer de l'espace pour que puissent s'y déployer les multiples possibles de la pensée.

Il reste qu'écrire de la philosophie n'est pas écrire de la poésie : il y a une spécificité du texte philosophique, et les consignes de l'atelier doivent travailler sur cette spécificité. Dans les ateliers d'écriture "poétiques", la première recherche de mots demande souvent d'associer librement à partir d'un mot sur le pôle matériel et sur le pôle idéal. Dans un travail philosophique, on laissera de côté le pôle matériel, et la première phase portera plutôt sur la recherche de synonymes, de contraires et

¹ Voir le livre de Frédéric COSSUTTA *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*, Bordas 1989, et les travaux de son groupe de recherche sur l'analyse du discours philosophique au Collège International de Philosophie.

de métaphores pouvant être associés au mot de départ, pour que l'exploration sémantique ait déjà une fonction problématisante. Par exemple, si l'on prend comme thème de départ "être soi-même" (ce fut le thème choisi pour l'atelier du stage de septembre), voir apparaître "identité", "autrui", "devenir", "changement" à la fois dans les synonymes et dans les contraires, fait immédiatement comprendre qu'il y a là des problèmes à poser et à résoudre. La consigne de trouver des métaphores - ici on trouva "chrysalide", "errance", "miroir", "Narcisse" - est aussi nécessaire car chaque métaphore constitue à la fois une énigme et un réservoir de sens que le travail ultérieur devra élucider par la conceptualisation.

Puis il s'agit de faire "fructifier" immédiatement ces mots, par la consigne d'écrire une maxime, d'énoncer une thèse, de formuler une question ou d'inventer une citation, bref de jouer avec ces mots en toute liberté. Quelques exemples, toujours tirés du travail du stage de septembre : "Je est un autre" (Rimbaud), "comment peut-on vouloir être un autre (Narcisse) ?" ; "l'homme libre est une chrysalide qui a les yeux en face des trous", "laissez-moi vivre dans la paix des aveugles" ; "devenir soi : cependant la boule de neige garde la mémoire des hauteurs", "tu ne te baigneras pas deux fois dans les mêmes eaux" ; "qu'y a-t-il de l'autre côté du miroir ? Moi, rien que moi, toujours moi" (Janus), "les masques cachent l'animal, heureusement" (pseudo-Marivaux)... Si on "n'avait pas d'idées" au départ, on en a maintenant un certain nombre, en gestation, en élaboration, et aussitôt bousculées par celles des autres.

A NOUS LES AUTEURS !!

Le deuxième objectif d'un atelier d'écriture en philosophie est de mettre en partage le trésor des textes de la tradition philosophique. Certes, tout cours de philosophie vise à cela, par la lecture et l'analyse de textes, mais l'atelier le fait d'une façon particulière, puisqu'il s'agit là de leur emprunter en toute irrévérence (ce qui n'est sans doute que la forme supérieure du respect qu'on leur doit !), de s'en servir pour écrire ses propres textes, bref d'instaurer une pratique joyeuse de l'intertextualité.

Nous avons déjà exploré cet aspect en pratiquant diverses formes de "tissage de textes", par le dialogue, la lettre d'un auteur à un autre, ou, sous une forme orale, par le "colloque des philosophes"². Lors du stage de septembre, nous avons voulu utiliser les auteurs pour travailler sur une autre dimension du texte philosophique : son caractère métadiscursif. J'entends par-là qu'un texte philosophique se caractérise par le fait qu'il donne à voir, en les explicitant, ses processus de pensée. Autrement dit, un philosophe, quand il écrit, dit ce qu'il fait en même temps qu'il le fait : S'il énonce un argument, une objection, une réponse, il dit qu'il s'agit d'un argument, d'une objection, d'une réponse. S'il fait référence à l'opinion commune ou à la thèse d'un autre philosophe, il explicite ce rapport d'interlocution ou de dialogicité. Il y a donc une forte présence, dans les textes philosophiques, de marqueurs d'énonciation, d'indications sur le statut logique et énonciatif des énoncés. Or les élèves, le plus souvent, ignorent ou maîtrisent mal cette dimension du texte philosophique³, ce qui donne des copies que l'on juge désordonnées, mal articulées, voire incohérentes : en réalité, elles ne le sont pas, il y manque seulement l'explicitation de la cohérence discursive et argumentative, c'est-à-dire les moyens d'une prise de distance critique et réflexive sur leur argumentation qui est la condition d'une réflexion proprement philosophique. Il faut donc leur fournir ces moyens, pour dans un second temps leur permettre de les repérer eux-mêmes dans les textes, puis de les construire eux-mêmes.

Or ces moyens sont d'abord linguistiques, plus exactement discursifs, ce sont des formes discursives que l'on trouve en abondance dans les textes philosophiques. Notre hypothèse est donc que ces formes discursives, données comme telles, peuvent induire des contenus de pensée. C'est pourquoi

² Voir dans *Pratiques de la Philosophie*, n° 2

³ Il se peut que ce soit aussi un effet de certains conseils qu'on leur donne en français, lorsqu'on les met en garde contre "la lourdeur"... Raison de plus pour mettre en œuvre un travail commun, profs de Français et profs de philo, sur ces questions !

nous avons proposé au stage un ensemble de phrases ou de membres de phrases de ce type, en les classant dans des "îles" regroupées en "archipels". Quelques exemples :

Archipel Énonciation, île Polémique : *"L'opinion la plus courante qu'on se fait de... est... Mais on peut remarquer tout de suite que..."* (Hegel).

Archipel Conceptualisation, île Distinctions Conceptuelles : *"Entre la moquerie et le rire, je fais une grande différence"* (Spinoza).

Archipel Problématisation, île des Paradoxes : *"C'est en un sens à force d'étudier l'homme que nous nous sommes mis hors d'état de le connaître"* (Rousseau).

Archipel Argumentation, île Objection/Réponse : *"Que d'embarrassantes discussions dont il serait aisé de se tirer en se disant... Mais c'est là trancher la question sans la résoudre"* (Rousseau).

Chacun était donc invité à un "Voyage dans les îles" : poursuivre son exploration du thème "être soi-même" en allant à l'aventure, sans fil conducteur préétabli, dans les îles, y prélever des fragments, et s'en servir comme matrices formelles pour écrire à son tour des fragments de textes donnés ensuite à lire à tous, et base d'un travail ultérieur de construction d'un texte collectif puis de textes individuels.

Après le stage, j'ai donné à mes élèves ces mêmes matériaux sous le titre "Boîte à outils d'écriture philosophique", avec un minimum d'explications et simplement la consigne de s'en servir pour leurs dissertations. Voici quelques unes de leurs réponses, dans une classe de STT, en décembre, à ma question utilisez-vous la boîte à outils et si oui, comment ? *"Oui, beaucoup, elle me sert à trouver l'orientation des idées que j'ai pendant la rédaction d'une dissertation." "Je l'utilise pour présenter une nouvelle idée et pour poser un argument. Je change un peu les phrases pour qu'elles collent à mes phrases ou idées. Et je m'en inspire pour élaborer mes phrases de transition." "J'utilise tout le temps la boîte à outils. Elle me permet d'organiser ma dissertation."* Le témoignage d'une élève me semble intéressant, car elle dit ne pas l'utiliser parce que *"les phrases ou expressions suggérées sont un peu trop "philosophes" pour les intégrer à mon devoir. On verrait bien que ça ne vient pas de la même personne. De plus, si j'en trouve une qui me plaît, il faut que je modifie mon discours pour qu'elle soit bien dans mon devoir"*. Je lui ai répondu que c'était là un des objectifs de cette boîte à outils, de les amener à "modifier leur discours" pour le rendre plus philosophique... Cette élève a depuis considérablement progressé et s'affirme peu à peu, toujours sans utiliser la boîte à outils mais en forgeant elle-même ses propres outils, dans un travail de plus en plus élaboré.

Ces quelques exemples me semblent confirmer l'hypothèse de départ : que ces marqueurs d'énonciation suscitent - y compris par leur étrangeté même et le fait qu'ils soient tirés des auteurs et non d'une liste anonyme de "connecteurs logiques" - une prise de conscience par l'élève de la façon dont il écrit, une position distanciée par rapport à son travail, une activité de structuration de sa pensée.

ECRIRE ENSEMBLE

Un troisième intérêt de l'atelier d'écriture en philosophie est le caractère collectif du travail : la mise en partage des mots de départ, l'étonnement devant les trouvailles des autres sont autant d'incitations pour chacun à penser, à sortir de soi pour envisager les choses du point de vue d'autrui, à remettre en question ses opinions de départ, à se confronter, dans les discussions que chaque phase suscite, à la pensée d'autrui. Comment philosopher sans cela ?

Ensuite, lorsqu'on a atteint le stade de textes plus élaborés, mais encore provisoires, le fait de les donner à lire - de les adresser - aux autres, de les soumettre à la critique de ses pairs, de recevoir d'eux des consignes de réécriture, tout cela transforme le rapport à l'écriture elle-même. Cela induit en effet l'idée qu'écrire est un travail, avec ce que cela implique à la fois d'investissement du sujet dans une élaboration de pensée, et de nécessaire mise à distance de soi de ce qu'on écrit : il faut en effet se déprendre de ce qu'on a écrit, rompre l'identification - qu'elle soit satisfaite ou insatisfaite, qu'on se trouve "nul" ou génial, peu importe - avec son texte, pour pouvoir avancer, réécrire autrement ou écrire autre chose. Opération souvent douloureuse - elle l'a été pour tous au cours du

stage -, mais indispensable, car c'est la condition de possibilité d'un apprentissage et d'un progrès. D'autant plus indispensable pour des élèves qui pensent en général l'écriture comme ce que vous dicte l'inspiration (je suis toujours étonnée par l'insistance avec laquelle cette idée revient dans leur discours), qui attribuent leur réussite ou leur échec à la présence ou à l'absence de cette inspiration, ce qui les rend aveugles au travail qu'ils ont fourni ou pas fourni, et qui, de plus en plus fréquemment disent qu'ils ne supportent pas de se relire et refusent de le faire.

L'atelier a donc pour fonction, de ce point de vue, de révéler et de faire éprouver que l'écriture est un travail, et que, comme tout travail, elle est indissociablement rapport à un objet, rapport à soi et rapport à l'activité d'autrui.

UN APPRENTISSAGE DE LA REFLEXIVITE

En dernier lieu, je voudrais souligner l'importance du travail réflexif que l'atelier permet et même exige. En effet, chaque étape de l'atelier inclut un temps d'analyse réflexive où chacun, et tous ensemble, tentent de décrire ce qui s'est passé pour eux dans le temps de l'écriture : comment on a réagi aux consignes, comment on les a interprétées, ce qui permet d'analyser le nécessaire décalage entre travail prescrit et travail réel ; quelles difficultés on a rencontré, comment on les a - ou non - surmontées. Temps essentiel de l'apprentissage, donc, puisque c'est là le moment de la "méthodologie" au sens propre du terme, qui consiste non pas à appliquer une méthode venue de l'extérieur, mais à réfléchir, en les confrontant à ceux des autres, ses propres processus de pensée, les prescriptions qu'on se donne, les stratégies qu'on met en œuvre, à évaluer leur efficacité et leur validité par rapport à ce qu'on attend du "produit fini". Temps du "débat" entre ses propres normes subjectives et celles, objectivées, de la discipline, qui permet l'accès à une normativité autonome du sujet⁴ sur son propre travail. Temps essentiel aussi pour l'enseignant, car c'est là qu'il peut à la fois mesurer la validité des consignes qu'il donne, et donner à voir son propre travail de "prescripteur"⁵, donc mettre en partage les problèmes pédagogiques et didactiques dans une commune dynamique de recherche.

⁴ Sur cette notion de normativité, empruntée à G. Canguilhem, voir "Les aventures de la pensée dans l'écriture" dans *Pratiques de la Philosophie* n° 3.

⁵ Cette idée est développée dans le livre d'Yves CLOT *Le travail sans l'homme ?*, La découverte 1995, dont j'ai rendu compte dans le numéro 86 de DIALOGUE.