

## Une expérience d'aide en ZEP

Comment aider un élève de terminale à faire ses dissertations.

**Jean-Marie Perret**, Ancien responsable managérial dans une entreprise semi-publique (Auxerre, France)

### Comment aider un élève de terminale à faire ses dissertations.

Comme il manquait quelqu'un pour la philosophie dans une structure de quartier (ZEP) de ma ville s'occupant d'aide aux devoirs, je me suis proposé. N'ayant jamais enseigné la philosophie (mais j'ai pratiqué ici et là des formations internes dans ma vie professionnelle), on me pardonnera ce que je dis du professeur de philosophie : tout m'arrive par le canal de l'élève, par impressions parfois floues. Pourtant, j'ai l'impression que l'adolescent voit juste. Souvent étonnamment modéré dans ses propres appréciations. Erreur de perspective?

Je m'appuierai principalement sur le triple exemple d'un garçon (J., terminale ES) et de deux filles (B., terminale L et N., terminale ES) de 18 ans. Je ne parlerai pas ici de leur culture familiale marocaine ou algérienne, à laquelle ils ne font allusion qu'à l'occasion d'événements publics (Ramadan, Aïd el Kebir). Imprégnation qui ne va pas sans une grande ignorance : par exemple, c'est moi qui leur apporte parfois de brefs comparatifs entre les références bibliques ou théologiques, très fréquentes en philosophie, et le monde du Coran, qu'ils ne lisent pas plus en français qu'en arabe (mais " Je sais ce qu'il y a dedans! " disent-ils). Je ne parlerai pas non plus de leur situation familiale : cela n'est pas l'objet de nos relations, et il est préférable que seule la responsable de la structure soit réputée renseignée là-dessus. Mentionnons seulement leur motivation pour l'étude, qui est assez forte pour qu'ils viennent s'enfermer volontairement deux heures, une ou deux fois par semaine, dans un appartement réaffecté au quatrième étage d'une " barre " de leur quartier. Objectif : avoir le bac du premier coup, convaincre ainsi la famille qu'on peut faire des études, et pouvoir entrer à l'IUT ou à la fac, à cent cinquante ou trois cents kilomètres d'ici...

### Valoriser l'essai?

Qu'est-ce que reformuler? " Trop " reformuler? Reformuler, résumer, pomper... Qu'est-ce que faire une synthèse? " J'ai tout dit avant. " Par quoi commencer? Comment, ayant conçu une idée claire, la développer? Comment interpréter la notation, les corrections, les annotations? Les corrigés sont-ils éclairants? La pratique de la philosophie en terminale est l'école de la perplexité.

Mais cela ne serait rien sans une caractéristique générale : le manque de confiance en soi. Devant cet état de fait, deux ressources apparaissent. La première va de soi : souligner les éléments de réussite. La seconde me semble, à l'expérience, valoriser l'essai comme une démarche fondamentalement humaine, déconnectée autant que faire se peut de l'angoisse du bac. Devant chaque sujet, les premières notes prises, je propose à chacun d'exposer oralement SA pensée, quelque provisoire soit-

elle, sans regarder son papier. " Je parle de... " commence-t-il (ou elle). Je l'arrête. Recommence : " Je dis que... " Je pousse chacun à s'exprimer avec l'autorité, non de quelqu'un qui sait, mais de quelqu'un à qui l'on demande ce qu'il pense, et qui donc doit répondre, après avoir enquêté et réfléchi, sans repousser la réponse à un temps imaginaire où enfin " il saurait ". " Écris! écris-le! " : telle est mon intervention la plus fréquente devant les essais successifs : pistes, images, formulations...

En somme, en y réfléchissant bien, je m'aperçois que ma stratégie spontanée serait plutôt d'épargner à l'élève la tentation de se défaire sur le pas de chance, sur l'inhabileté d'un professeur, sur la déloyauté de la concurrence. De soutenir son effort pour construire sa dignité d'auteur, auteur de ses devoirs, auteur de ses actes, de sa pensée, de sa vie. Sur tout le reste, j'ai bien peu de pouvoir et d'action. Mais là, peut-être le principal à mes yeux, j'ai l'impression d'être le spectateur privilégié des tentatives d'un être jeune pour se projeter vers l'âge adulte.

Bien sûr, la qualité de la relation élève/professeur est un facteur prépondérant. Ainsi que la confiance, qui parfois se joue dans certains détails : donner une dissertation à rendre à la rentrée des vacances de février, c'est s'exposer à retrouver des élèves non seulement fatigués, mais un peu désabusés. À l'inverse, le dialogue élève/professeur en cours de confection du devoir (B. et N.), même bref, est très apprécié. À ce régime, dicter ou faire prendre des notes ne semble pas un dilemme en soi. N. a un cours dicté remarquable, parsemé de courtes monographies photocopiées sur les auteurs. J. prend des notes, avec des pataquès qui trahissent un manque d'éclaircissements. " On ne la comprend pas. Quand on le lui dit, elle se fâche. Toujours dans les reproches, l'agressivité ".

" C'était un essai. Pour moi, j'ai trouvé intéressant ton enquête sur les auteurs, ton essai pour penser par toi-même " : tel est souvent mon langage, en contrepois d'une incompréhension et d'un lourd découragement.

## Communiquer par la notation/l'annotation?

Je demande à voir systématiquement les devoirs corrigés, mais je n'en ai pas l'intégralité, faute de présence d'esprit de la part de l'élève, ou à cause de son amour-propre (" Je l'ai déchiré!", B.). Lorsque j'ai en mains le précieux document, je dialogue dessus avec l'élève. Je lis avec lui la copie (dont j'ignore jusque-là le dernier état); j'en souligne les corrections pertinentes. Quand les corrections sont trop nombreuses et partent dans tous les sens, je lui propose deux ou trois axes de progrès à retenir, qui paraissent décisifs. Dans certains cas, j'interprète pour l'élève, ou propose mes propres commentaires : c'est lorsque trop de signes rouges sont illisibles, abrégés, hérissés de points d'exclamation et d'interrogation qui n'en rendent pas le sens plus apparent. Quand les corrections sont douteuses, effet visible d'une lecture trop rapide, j'essaie d'entraîner l'élève à un peu d'humour, à se détacher du besoin d'être toujours bien jugé. Mais en fin de compte, il y a quand même des corrections qui font mal. Tel ce traitement " hard " d'une dissertation de J. " Après dix lignes correctes, vous vous arrêtez brusquement de penser, jusqu'au désastre final ". Ou celui-ci : " Enfin, le

sujet! " en marge des quatre dernières lignes d'un devoir de six pages. Le fondement de telles évaluations ne m'échappe pas, il n'est pas imaginaire. Pourtant, l'indication positive d'une réorganisation possible du devoir, des énoncés ou des concepts qui auraient dû servir de pivot, des références qu'il n'aurait pas fallu manquer, font trop souvent défaut.

L'effet de la notation - et non l'existence de la notation - est parfois problématique. " Quand on a une note au début, on garde la même toute l'année " déclare N. Pourtant elle voit ses notes grimper à partir du quatrième devoir. Mais c'est J. qui, au sixième, traîne toujours le même 6, alors qu'à force d'un travail opiniâtre, il est passé de copies très désordonnées à un apport d'éléments intéressants, qu'il resterait, il est vrai, à mieux structurer. D'où le doute qui traverse souvent le lycéen : cette note est-elle adressée à l'élève, ou au travail rendu? Et à ce propos, pourquoi l'étalon de la notation (fonction du travail fait ou du niveau à atteindre en fin d'année) ne varierait-il pas ouvertement en cours d'année?

Nul n'est à l'abri de la bévue qui consiste à mettre une bonne note à un devoir... trouvé traité sur internet ou dans les annales. Ici N. m'alerte la veille de rendre sa copie. " Il y en a qui ont trouvé le sujet tout traité sur internet. J'en ai quand même pris la photocopie. " Loin de traiter le sujet dans son ensemble (" Le temps est-il intérieur ou extérieur à nous? "), le texte qu'elle me montre, très serré au demeurant, ne l'envisage que par les lunettes de Newton, dont l'analyse court du début à la fin... Je tente de la rassurer : le travail qu'elle a fourni depuis trois semaines est à mes yeux plus fouillé, plus intéressant, et de toute façon la prépare mieux au bac. Néanmoins, le copiste de la toile aura 15, et elle 12... Amertume. " Tu ne voudrais pas avoir 20 à tous tes devoirs? " Un peu d'humour sur un gros sentiment d'injustice...

Produire ou non des corrigés? À J., qui se plaint du manque de dialogue, je fais valoir l'effort de l'enseignante pour produire un " corrigé " après chaque devoir. " La question n'est pas de savoir s'ils sont géniaux, insisté-je : mais elle se " mouille ", je trouve cela bien. " Avec lui je les parcours, lui propose certains paragraphes à relire attentivement.

Certains professeurs s'emploient à diminuer le stress de la notation : B. prend volontairement des dossiers facultatifs à réaliser, dont la note ne compte que si elle relève la moyenne. N. bénéficie d'un " joker " : pour un devoir non rendu dans l'année, l'élève n'est pas pénalisé... Pourquoi pas des questions de cours, comme certains le font? N., indignée : " M'sieur, avec tel professeur, il y a plein d'élèves qui ont eu des 15! C'étaient des questionnaires sur le cours! " Je comprends : " Ce n'est pas juste! " Tel n'est pas mon avis : voilà qui diminue sérieusement l'angoisse des moyennes qui se traînent chez les élèves qui travaillent... Il est vrai qu'au rendu de la dissertation suivante, N., rayonnante, ramène un 15! Il est non moins vrai que cette dissertation, outre beaucoup de bon travail, avait deux passages d'un style particulièrement brillant dont la paternité pleine et entière soulevait en moi quelques doutes. Mais N. n'en a jamais démordu : " Reformulation! " a-t-elle toujours soutenu...

## Expérimenter ensemble un savoir-faire?

Se servir du manuel, quel qu'il soit, diminuerait-il la qualité du cours? Les élèves sont empruntés pour le feuilleter. La recherche des " auteurs " se fait un peu à l'aveuglette, en fonction du dictionnaire ou du répertoire dont on dispose. Pourquoi des indications sommaires ne seraient-elles pas données en début d'année? Pourquoi des exercices schématiques de repérage ne seraient-ils pas pratiqués, suivant la progression du cours?

Prise de possession d'un " sujet " : qu'est-ce que déchiffrer une question, un extrait, en apercevoir les référents, les arrière-plans culturels? Le " calage " du sujet : vingt minutes passées en classe à un brain storming autour des sujets proposés augmenteraient les chances d'un travail productif, en éliminant les fausses interprétations. Distinguer les concepts spécialisés des mots usuels, repérer les archaïsmes. Débusquer les fausses pistes. Cerner le cœur du sujet. Apercevoir les principaux référents et les problématiques connexes. Les principaux auteurs à explorer. Suggérer les recherches à faire dans le manuel, dans un dictionnaire. Préciser si l'évolution historique est déterminante ou non...

Style de la composition : comment faire progresser sa pensée aux yeux du lecteur. Dans quel style se fait une liaison, une synthèse, etc. En employant quelles tournures? Ici, les traces d'un apprentissage bon ou moins bon de la composition argumentative en classe de première sont évidentes. C'est un truisme : par rapport à la 1ère, la terminale appelle un perfectionnement de l'usage de l'écrit : B., agréable styliste en première pour le récit de genre, se fait laminer en philo pour des textes trop " jolis ". Un nom, un verbe, un complément, risqué-je, pour orienter les idées. Et j'ajoute, pour faire image : " Une phrase ne prend un sens philosophique que si elle est reformulée trois fois. " Recettes bien imprudentes, si je me trouvais au défi de les appliquer tout cru. Mais des rapports cordiaux, un peu bourrus, entre un adulte sans étiquette et l'adolescent, permettent de sourire du schématisme, tout en trouvant quelques repères. L'approche stylistique de la philosophie est délicate : comment avancer des hypothèses, les confirmer, affirmer tout en ayant conscience du provisoire de la réponse; confronter des hypothèses entre elles, visiter la proposition d'un auteur, faire une parenthèse, revenir au sujet, utiliser un faisceau de présomptions, chercher des indices dans la langue, dans la coutume, dans le comportement, dans le sentiment moral acquis, dans l'événement, dans l'actualité, dans l'histoire... Ne pas se contenter de l'affirmation d'un auteur, passer au peigne de la critique... Cela exigerait la souplesse d'une syntaxe et la possession d'un matériel lexical relativement simple, mais redoutablement précis : or cela ne semble pas acquis en arrivant en terminale.

L'aide aux devoirs rencontre beaucoup de problèmes liés à l'élaboration matérielle. Du bon usage des brouillons, par exemple. Apprendre à écrire des notes provisoires, dont certaines seront éliminées plus tard comme fausses, incertaines, mal dites... Travailler sur feuilles recto seulement, par fiches correspondant aux parties ou sous-parties, avec marges pour gloser ou rectifier. Et plus tard, pour numéroter en vue de regrouper. Ne rédiger définitivement qu'au propre. À ce propos, une notice professorale seulement sur trois conseille clairement de rédiger dans l'ordre développement, conclusion et en dernier introduction. D'autres procédés sont-ils conseillés oralement? On ne m'en

cite pas : les deux autres élèves semblent découvrir seulement la possibilité de techniques de ce genre... À l'approche du " bac blanc ", de plus, il semble que les élèves n'aient reçu aucun conseil sur la manière de répartir leur temps personnel dans une épreuve de quatre heures. Quand je leur propose un minutage type, aucun souvenir ne leur en revient : distraction? D'autre part, comment apprennent-ils? Que leur dit-on à propos " d'apprendre "? Je n'arrive pas à le savoir. Admettons qu'il y ait évidemment un problème de la maturité chez ces élèves de terminale. Mais cela regarde précisément le pédagogue.

## Une pédagogie de la réussite?

Un constat : ces grands adolescents ou jeunes adultes peuvent passer quatre à six mois sur huit à tâtonner, expérimentant de manière brouillonne, pour se rendre compte en mars, au bac blanc, que des techniques simples les libéreraient de tout cela, mais que ces techniques restent à trouver, à construire. Le corps enseignant serait-il tenté par une surestimation des vertus éducatives de l'échec? Je ne le pense pas. A l'inverse, y aurait-il sous-estimation des vertus de la réussite? Là, je suis parfois enclin à le penser. Dans ce sens, on observe parfois une surévaluation du progrès que devrait apporter un devoir. Exemple : à commenter par J. (section ES, 4 heures hebdomadaires), un texte de Hobbes dans la langue originale, avec " interdiction de se servir de la traduction du livre ". La semaine suivante, les élèves se voient dicter (avec en résultante une transcription incertaine) une traduction inédite, riche d'archaïsmes (" supporter " pour soutenir...), et d'en anglais dans le texte (" Commonwealth " pour République), étant rappelée la même interdiction...

En synergie avec cette pédagogie de la réussite, que peut l'aide aux devoirs en philosophie? Proposer un interlocuteur. Relancer par le questionnement. Donner confiance par le dialogue. L'important est moins ce que l'on sait que la compréhension que l'on peut acquérir de l'élève, de ses tentatives, de sa démarche... Renforcer un environnement adulte qui n'a pas eu accès à la philo. Selon moi, l'homme ou la femme de l'aide aux devoirs n'est certainement pas un second professeur (un suffit), quoique l'interpellation spontanée soit " M'sieur ". C'est peut-être simplement un adulte qui se souvient de ses bonheurs et de ses détresses de terminale, lorsqu'à dix-sept ou dix-huit ans s'ouvrir à la pensée lui avait paru à la fois une délivrance et une terrible responsabilité.