



UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

DEMOCRATISER L'INDEMOCRATISABLE ?

**L'EVALUATION PAR LA DISSERTATION DANS L'ENSEIGNEMENT
UNIVERSITAIRE DE LA PHILOSOPHIE**

Travail de fin d'études en vue de l'obtention du Certificat en Enseignement Supérieur et
Technologie de l'Éducation

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Kelly Elizabeth HARRISON

Département de philosophie, Université de Fribourg

2021

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'études est une œuvre personnelle,
composée sans concours extérieur non autorisé.

Table des matières

I.	Introduction	4
II.	Analyse de ma pratique d'enseignante	5
III.	Des pistes de réflexion.....	14
IV.	Conclusion	19
V.	Bibliographie	20
VI.	Annexe : Guide pour le travail écrit (2019)	21

I. Introduction

En 2019, un article intitulé « Introuvable démocratisation de la philosophie » paraissait dans *Le Monde diplomatique*. Signé Serge Cospérec et Frédéric Le Plaine, le texte souligne le paradoxe de la philosophie : tandis que celle-ci prétend à une portée universelle, elle n'est accessible qu'à un petit nombre d'individus, pour la plupart au capital culturel élevé.

On peut se demander si ce paradoxe procède de la conception contemporaine de la philosophie, qui s'entend comme une « activité purement théorique et abstraite » (Hadot 2000, p. 297) et non comme une manière de vivre impliquant la pratique d'exercices spirituels, comme durant l'Antiquité. Cette évolution s'accompagne d'une transformation de l'enseignement de la philosophie. En France, sous l'influence de Charles Bénard, normalien et spécialiste de Hegel, la dissertation philosophique occupe une place grandissante durant le 19^e siècle et devient « l'une des épreuves écrites du baccalauréat » en 1866 (Poucet 2001, §1 citant le *Bulletin administratif* 1863, n° 162). L'exercice consiste, pour le lycéen, à

[...] montrer qu'il a compris et fait siennes les vérités communes (ce qui se marque dans son énonciation : « nous » pensons, « nous » objecterons), qu'il est également capable de les articuler en un discours cohérent. À ce titre, la dissertation fait assimiler un enseignement dogmatique, le constitue en cadre de pensée personnel [...]. (Chartier 2009, §8)

Sans doute qu'en ce début de 21^e siècle, les attentes des enseignant·e·s à l'égard des dissertations de leurs étudiant·e·s ont changé. Mais la dissertation reste une méthode d'évaluation prisée, notamment dans le contexte de la philosophie universitaire en Suisse romande. Dès la première année de Bachelor, il est attendu des étudiant·e·s qu'ils et elles procèdent à l'analyse d'un texte philosophique discuté en classe, qu'il leur faut présenter par écrit¹.

Malgré la fréquence de l'exercice, rares sont les professeur·e·s à enseigner la méthode et expliciter leurs critères d'appréciation. Par conséquent, on peut se demander comment les étudiant·e·s en philosophie apprennent à écrire des

¹ Cette forme de dissertation n'est sans doute pas celle qu'encourage Bénard en France et dont parle Monnier (2018) au sujet de la Suisse et plus précisément de Genève. Tandis qu'au gymnase, il s'agit bien de défendre une position en rapport à un énoncé s'inspirant d'un texte philosophique ou littéraire, à l'université, du moins en Suisse romande, il s'agit de proposer une analyse structurée d'un extrait de texte philosophique dans l'objectif de révéler le système de pensée de son auteur·e ou le sens d'un concept.

dissertations et si ce type d'évaluation, tel qu'il se présente aujourd'hui, respecte les critères de qualité de De Ketele et Roegiers (1993) et De Ketele (2010) – la pertinence, la validité et la fiabilité – ainsi que le critère de l'équité de Leclercq (2008)². Si l'on n'enseigne pas aux étudiant·e·s comment rédiger une dissertation, peut-on utiliser celle-ci comme un moyen d'évaluer leurs connaissances ? Et peut-on parler d'équité compte tenu du fait que certain·e·s étudiant·e·s ont pu bénéficier d'expériences socioculturelles ou académiques antérieures qui leur procureraient un avantage dans la réussite de l'exercice ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, j'analyserai en premier lieu ma pratique d'enseignante en philosophie à l'Université de Fribourg, en me concentrant sur un séminaire que j'ai donné à des étudiant·e·s de Bachelor durant le semestre d'automne 2019. Je me baserai sur le guide de rédaction que j'ai préparé pour les étudiant·e·s, ma grille des critères d'évaluation des dissertations, ainsi que la note et le *feedback* que j'ai donnés aux travaux. Mon objectif est de poser un regard critique sur les attentes que j'ai eues comme enseignante à l'égard des dissertations des étudiant·e·s : quelles sont celles que j'ai clairement formulées et lesquelles auraient pu m'échapper ? Quels critères d'évaluation ai-je adoptés ? Comment les étudiant·e·s ont-ils et elles répondu à ces critères ? En second lieu, mon travail prendra en considération les approches de Stephen Billett, Donna Gorrell et Nicole Grataloup, qui permettent de concevoir une amélioration et une démocratisation de l'enseignement et de l'évaluation de la dissertation philosophiques à l'université.

II. Analyse de ma pratique d'enseignante

Au semestre d'automne 2019, j'ai donné un cours sur la théorie des passions de deux penseurs de l'Antiquité tardive, sur lesquels je me concentre dans le cadre de ma thèse de doctorat. Ce séminaire était le troisième que je donnais à l'Université de Fribourg, mais le premier que je donnais seule. J'avais organisé les deux premiers – un séminaire

² « Être pertinent, c'est répondre à la question "est-ce que je ne me trompe pas de... ?" : ne pas se tromper d'informations à recueillir, ne pas se tromper de méthode de recueil [...], ne pas se tromper de critères [...]. Être valide, c'est répondre à la question : "ce que je déclare faire et ce que je fais réellement correspondent-ils ?" : ainsi, à titre de contre-exemple, je déclare évaluer la qualité du résumé produit par l'élève et j'évalue en fait la qualité du résumé fait par l'enseignant et restitué par l'élève... Être fiable, c'est répondre à la question "ce que j'obtiens comme information recueillie ou comme résultat du traitement est-il bien ce qui aurait pu être obtenu par un autre évaluateur ou dans une autre circonstance ?" » (De Ketele 2010, p. 11). En outre, concernant l'équité, on doit se poser les questions suivantes : « la tâche demandée est-elle équitable ? Tous les étudiant·e·s sont-ils et elles dans les mêmes conditions de préparation, de connaissances, etc. pour faire face à la situation ? » (Charlier 2019-2020, p. 4).

de Bachelor et un de Master – avec mon directeur de thèse. Ensemble, nous avons convenu des sources que les étudiant·e·s analyseraient et du calendrier du semestre, et nous avons co-animé la totalité des séances du séminaire. Puisque j'étais doctorante FNS et non assistante diplômée, j'avais supposé que mon cahier des charges s'arrêterait là. Mais à la fin du semestre du premier séminaire, en automne 2016, mon directeur m'a demandé mon avis concernant des travaux qu'il avait du mal à noter. Puisque je n'avais pas moi-même de critères d'évaluation, je lui ai demandé de m'envoyer les siens. C'est sa grille de critères qui a servi de base à celle que j'ai présentée aux étudiant·e·s de mon séminaire en 2019.

Au printemps 2019, mon directeur de thèse m'a demandé si je souhaitais donner seule un séminaire qui serait destiné à des étudiant·e·s de Bachelor sur une thématique de mon choix. Saisissant la dernière opportunité d'enseignement durant ma thèse, j'ai accepté sa proposition et lui ai rapidement soumis un projet. Le séminaire porterait sur Grégoire de Nysse et Évagre le Pontique, deux penseurs chrétiens du 4^e siècle après J.-C. qui sont largement influencés par les philosophes grecs et juifs qui les précèdent, mais qui développent aussi des thèses qui leur sont propres, notamment en ce qui concerne les émotions. Après m'avoir donné son accord, mon directeur m'a laissé choisir les sources et planifier le séminaire de manière autonome. Pour la rentrée d'automne, j'ai organisé les textes selon des thématiques susceptibles d'intéresser des novices – la philosophie tardo-antique est rarement une option proposée dans les cursus de philosophie romands –, préparé une bibliographie et rédigé une introduction à l'Antiquité tardive et une autre à la pensée de Grégoire et d'Évagre, qui occuperaient les deux premières séances. Les séances du reste du semestre se dérouleraient selon la modalité suivante : un·e étudiant·e présente pendant 45 minutes son analyse des sources, puis nous discutons ensemble de cette analyse et y ajoutons des éléments pendant les 45 minutes qui restent. Je profiterais de ce temps d'échange pour donner un *feedback* sur le contenu de l'analyse présentée et, si l'étudiant·e le souhaitait, sur la qualité de sa présentation à la fin de la séance. Ce fonctionnement semblait convenir aux étudiant·e·s qui étaient pour la plupart enthousiastes et assidu·e·s, présentant des analyses pertinentes et souvent originales.

Le début de mon séminaire coïncidait avec le début des modules du CAS de Did@cctic. Mes lectures et nos échanges en classe – en particulier concernant le module B – m'ont amenée à me questionner sur un point central mais visiblement

aveugle de la philosophie académique : la dissertation, son enseignement et son évaluation. Depuis mes débuts à l'université en 2008, la dissertation représentait le moyen par excellence d'évaluer les connaissances et compétences d'analyse, d'esprit critique et de synthèse des étudiant·e·s en philosophie. Peu de professeur·e·s prenaient pourtant le temps d'expliquer ce qu'était une dissertation, quelles étaient leurs attentes vis-à-vis d'un tel travail et quels critères seraient retenus pour son évaluation. Comme étudiante et jusqu'à ma quatrième année de thèse, cette pratique ne m'a paru ni étrange ni injuste ; il était attendu de moi que j'écrive des dissertations et je me plierais à l'exercice, même si personne à l'université ne m'avait appris à en écrire. Des années plus tard, les modules du CAS m'ayant offert quelques outils pédagogiques, ce procédé me paraissait problématique.

Malgré mes réflexions, je ne savais pas comment adapter mon séminaire – qui avait déjà commencé – afin de mieux préparer les étudiant·e·s à son évaluation : une dissertation de 17 pages au minimum et 25 pages au maximum. Comment concilier l'enseignement des connaissances théoriques avec celui des règles de rédaction d'une dissertation, qui n'était pas prévu dans le semestre ? Quels exercices pouvaient être utiles aux étudiant·e·s et permettraient de satisfaire les critères de De Ketele et Roegiers, et Leclercq ? Pour tenter de pallier le problème, j'ai préparé, en vue de la séance conclusive du séminaire, un guide de rédaction (cf. Annexe) qui incluait la grille de critères d'évaluation que j'avais adoptés. Nous avons discuté ensemble de ce document. En ce qui concerne la notation, je proposais que, si chacun des six critères était entièrement satisfait, la note de 6 était attribuée. Pour chaque critère partiellement satisfait, je retirai 0,5 point de la note maximale, et pour chaque critère non satisfait 1 point. Ce système est expliqué en p. 10 de mon *Guide de rédaction* et représenté sous la forme d'un tableau dans le *feedback* que j'ai donné aux étudiant·e·s, qui figure au-dessus d'une partie « Commentaires généraux » :

Critères d'évaluation	Évaluation		
	+	OK	-
(1) Traiter une question ou un problème philosophique bien défini(e)			
(2) Développer ses thèses tout en les problématisant et en les motivant par des arguments...			
(3) ...en partant des sources primaires			
(4) ...en s'appuyant sur les sources secondaires (utiliser au moins trois sources) relatives à la question traitée			
(5) Structure du travail			
(6) Cohérence de l'argumentation			

Mon *Guide* ajoute que, dans le cas où plus de quatre critères ne seraient pas remplis, le travail ne serait pas accepté et serait à refaire. Une note négative, en dessous de 4, n'était attribuée que si la seconde version présentait les mêmes défauts, un point que – je le remarque à présent – le *Guide* n'explique pas.

À l'exception des parties plus formelles concernant le nombre de pages à rédiger ou l'écart entre les lignes à respecter, j'ai voulu, avec ce *Guide*, offrir une définition de la dissertation philosophique aux étudiant·e·s. J'ai d'abord cherché à souligner la continuité entre les compétences mobilisées ou acquises lors de la présentation orale et celles qu'impliquait une dissertation. L'analyse, l'esprit critique et la capacité de synthèse sont des compétences essentielles aux deux exercices ; c'est leur expression – orale ou écrite – qui diffère. D'autres compétences s'ajoutent néanmoins pour la dissertation, comme celle du choix d'un sujet, d'une problématique et des sources qui permettent de répondre aux questions que l'on pose. La seule contrainte donnée aux étudiant·e·s était d'inscrire le sujet et le contenu de leur travail « dans la thématique [du séminaire], soit les émotions chez Grégoire et Évagre » (p. 5). Les compétences propres à la dissertation n'ont pas été mobilisées pendant le semestre, mais l'un des premiers paragraphes de mon *Guide* tente d'y remédier :

La première étape consiste dans le choix du sujet. Plusieurs options s'offrent à vous pour effectuer ce choix, à commencer par les extraits sur lesquels vous souhaitez travailler. Vous pouvez ainsi soit vous

concentrer sur une œuvre (par exemple, Sur l'âme et la résurrection de Grégoire) soit sur plusieurs œuvres, ce qui suppose en général une comparaison des œuvres entre elles (par exemple, Sur l'âme et la résurrection et La création de l'humanité de Grégoire). Dans l'un et l'autre cas, il faut toutefois (1) choisir un ou des extraits ou chapitres sur lesquels portera votre analyse, une œuvre entière étant trop vaste pour un travail de séminaire ; (2) identifier une question ou un problème philosophique précis auquel le ou les extraits que vous avez choisis vous permettent de répondre (par exemple, la conception de l'âme dans le chapitre 8 de La création de l'humanité de Grégoire, ou la relation entre l'image et la pensée dans les chapitres 2, 4, 16, 25 et 28 des Pensées d'Évagre). (p. 3)

J'ai écrit ce paragraphe en étant guidée d'une part par mon expérience d'étudiante ayant choisi des extraits trop longs – ce qui fait perdre de vue sa problématique et parler sans but –, d'autre part par mon expérience dans l'animation des séminaires précédents, qui avait révélé l'existence de ces difficultés chez les étudiant·e·s. Je réalise maintenant que, même si ce paragraphe donne des exemples de sujets et explique comment sélectionner les sources, il ne dit pas *comment* trouver un sujet, contrairement à ce qu'il annonce. Et il n'explique pas comment construire une problématique (c'est-à-dire la raison pour laquelle on a choisi de traiter un sujet, le problème que l'on a rencontré), même si je donne un exemple de problématique en p. 5. Dans le *Guide*, je mentionne seulement que « la question que vous choisirez de traiter fera office de fil conducteur pour votre travail » (p. 3).

Ces omissions sont sans doute révélatrices d'un impensé de ma part et sont critiquables puisque le premier critère d'évaluation des travaux est « traiter une question philosophique bien définie ». En d'autres termes, j'attends des étudiant·e·s qu'ils et elles sachent faire quelque chose que mon séminaire n'enseigne pas, mais évalue pourtant. Nous sommes en plein dans la question de la pertinence de De Ketele : « ne pas se tromper de critères (avons-nous explicité et discuté les critères d'une dissertation pour des étudiants de tel niveau ?) » (2010, p. 11). Deux raisons non exclusives peuvent expliquer ces oublis. Premièrement, après une dizaine d'années d'études en philosophie, il est possible que le choix d'une thématique et la construction d'une problématique soient des étapes que j'ai tellement intégrées qu'elles sont devenues invisibles à mes yeux ; elles vont de soi au point que je ne me questionne plus à leur sujet. Deuxièmement, j'ai peut-être voulu éviter, sans le réaliser, d'expliquer en détail la marche à suivre pour identifier un sujet et proposer une problématique. Je ne suis en effet pas certaine de pouvoir expliquer de manière détaillée la démarche. Il me semble qu'un sujet de dissertation nous saute aux yeux lorsque nous lisons un texte, il nous « parle », il résonne avec d'autres sujets qui nous

intéressent ou que nous connaissons déjà. Comment Évagre comprend-il le rôle et l'analyse des rêves dans la santé de l'âme ? Pourquoi, dans le cas de la colère, Grégoire parle-t-il de bouillonnement du sang autour du cœur si les émotions procèdent de l'âme et non du corps pour lui ? Le choix d'un sujet et d'une problématique suppose aussi des connaissances préalables des œuvres que l'on veut examiner : parce que j'ai lu certaines œuvres de Grégoire et d'Évagre, je sais que je ne peux pas écrire sur les émotions chez les enfants parce qu'aucun des deux ne s'y intéresse.

Étonnamment, la majorité des étudiant·e·s de mon séminaire ne paraît pas avoir souffert de ces omissions et aucun·e n'a relevé l'absence de l'explication promise. L'analyse du *feedback* des travaux révèle que cinq étudiant·e·s sur huit n'ont rencontré aucune difficulté à déterminer un sujet et formuler une problématique³. On peut se demander si une expérience universitaire plus longue – qui suppose une pratique de la dissertation plus aguerrie – mène à davantage de réussite en la matière. Mon petit échantillon indique que ce n'est pas le cas : un·e étudiant·e qui a eu de la peine à remplir ce critère était en dernière année de Bachelor, tandis que d'autres qui ont réussi l'exercice n'avaient que deux semestres d'études à leur actif, ce qui était aussi le cas des deux autres étudiant·e·s qui ont eu des difficultés. Aussi, il semble que la pratique de la dissertation ne suffit pas pour prédire la réussite du choix du sujet et de la formulation d'une problématique. Nous pouvons également nous demander si la satisfaction de ce premier critère dépend de causes plus subjectives, propres à l'intérêt que porterait l'étudiant·e aux textes du séminaire et à son investissement personnel dans ce dernier (lectures des sources selon le calendrier prévu, participation en classe, présence régulière, etc.). Est-ce que l'étudiant·e qui a peu lu ou qui connaît mal les textes discutés pendant le semestre a par la suite davantage de difficultés à identifier un sujet ? Le nombre d'absences au séminaire a-t-il ensuite un impact sur l'habileté à relever des thématiques pertinentes et des problématiques possibles ? Ces questions restent ouvertes, car les travaux et *feedbacks* ne permettent pas d'y répondre. Un échange avec les étudiant·e·s aurait sans aucun doute été informatif sur ce point.

Après la question du choix du sujet, mon *Guide* évoque la structure du travail :

La question que vous choisirez de traiter fera office de fil conducteur pour votre travail : elle sera d'abord contextualisée dans l'introduction, puis chaque paragraphe présentera un élément de réponse basé sur l'analyse du ou des extraits choisis. Enfin, la conclusion résumera les réponses que vous aurez

³ Pour des raisons d'anonymat des étudiant·e·s, j'ai décidé de ne pas mettre ces *feedbacks* en annexe de ce travail.

apportées à votre question et présentera une ou des thèses plus générales à partir de ces réponses. Vous pouvez, si cela vous semble pertinent, clore votre conclusion en évoquant les limites de vos réponses et les raisons que vous voyez à ces limites. (p. 3)

Ce paragraphe met en avant l'importance d'un texte qui progresse par étapes claires, qui renvoient toutes à la problématique annoncée. La structure et la cohérence de l'argumentation forment d'ailleurs les deux derniers critères (5 et 6) de l'évaluation. Si le contenu général des parties de la dissertation est explicité en pp. 5 et 6 (« introduction », « développement » et « conclusion »), il est laissé aux étudiant·e·s le soin de comprendre ce que veulent dire les termes « structure » et « cohérence » lorsqu'il s'agit du contenu des paragraphes mêmes de chaque partie. La prise en compte des *feedbacks* que j'ai donnés montre que la plupart des étudiant·e·s qui ont eu de la peine à « traiter une question philosophique bien définie » ont aussi eu de la peine à structurer leurs propos et proposer une argumentation cohérente. Mes *feedbacks* évoquent des phrases obscures, qui perdent le lectorat (par exemple, « nous avons donc un trajet du monde, à notre corps » ou « exercer une causalité sur ce qui porte l'âme à être poussée [...] ») ou des parties dont les thèses se contredisent. Il semble plausible que, si l'on n'a pas identifié de sujet précis qui nous sert de fil rouge, il est plus difficile de rédiger des paragraphes qui forment un tout harmonieux et qui livrent un message limpide sur une vingtaine de pages. Certains travaux échappent néanmoins à cette logique : l'un réussit mieux à formuler une problématique qu'à structurer et argumenter de façon cohérente, tandis que, pour deux autres, c'est l'inverse.

En ce qui concerne l'analyse des sources, qui occupe la partie « développement », j'ai précisé que celle-ci devait répondre « à la question posée au départ » (p. 6) et que le meilleur moyen d'y parvenir était de faire une analyse proche des extraits, ce qui évite « d'une part des erreurs d'interprétation, d'autre part de perdre le fil avec des formulations trop générales » (*ibid.*). Ces conseils découlent à nouveau de mon expérience d'étudiante et d'enseignante. Mais je me rends compte que cette attente fait peu écho aux critères d'évaluation présentés. Elle se situe entre le critère (1) « traiter une question philosophie bien définie », (2) « développer vos thèses tout en les motivant par des arguments » et (6) qui porte sur la qualité de l'argumentation. La relecture des *feedbacks* – qui parlent d'erreurs d'interprétation dans les travaux et de parties ne s'inscrivant pas clairement dans la problématique énoncée – révèle que nous nous trouvons bien au carrefour de ces trois critères. Je fais donc

l'hypothèse que l'attente que j'ai eue sur ce point a influencé mon impression générale de réussite ou non de ces trois critères, sans relever précisément de l'un d'entre eux. Le problème est donc à nouveau celui de la pertinence : j'érige en critère d'évaluation un conseil, ceci sans le formuler clairement dans le *Guide*.

Outre la détermination d'un sujet précis, un autre aspect problématique pour les étudiant·e·s a été l'utilisation de sources primaires et secondaires (critères 3 et 4), bien que j'aie davantage développé ce point :

Avant de rédiger votre travail, il vous faut faire des recherches bibliographiques sur et autour de la question que vous avez choisi de traiter, ceci afin de savoir ce qui a déjà été dit sur le sujet et comment. La lecture de la littérature secondaire (les articles de revues scientifiques ainsi que les ouvrages ou chapitres tirés d'ouvrages de référence) vous fait non seulement gagner du temps en ce qu'elle offre des éléments de réponse à votre question et/ou des pistes à creuser pour l'analyse, mais elle peut aussi vous amener à vous poser d'autres questions, ce qui affine le regard que vous posez sur vos extraits et enrichit votre analyse. La littérature secondaire ne doit toutefois pas être centrale au travail écrit. Autrement dit, il ne s'agit pas de résumer sur plusieurs pages ce que telle personne a pu dire sur la question que vous traitez. La littérature secondaire vous sert seulement d'appui pour approcher votre question et interpréter vos extraits. Le corps de votre travail écrit présente votre analyse, que la littérature secondaire vient (ou non) renforcer. Avant de commencer à écrire, il vaut mieux avoir une idée de la structure que prendra votre travail. Pour ce faire, vous pouvez commencer par sélectionner les passages qui vous paraissent pertinents pour votre question et les ordonner selon leurs thèses, en gardant en tête ce qui vous semble important à démontrer. (pp. 3-4)

Ce paragraphe indique à quel moment sélectionner les sources et qu'en faire. Il donne aussi des exemples de littérature secondaire et explique les fonctions de cette littérature dans le cadre de la dissertation. Parmi les huit travaux évalués, trois n'ont pas entièrement satisfait les critères 3 et 4. Certains proposent des thèses intéressantes mais sans citer de sources, tandis que d'autres ne font strictement aucun usage de sources secondaires. En outre, un problème que je n'avais pas prévu a émergé : la confusion entre les sources primaires et secondaires. Certain·e·s étudiant·e·s semblent penser que les sources primaires sont celles qui ont été prioritaires pour leur travail, tandis que les sources secondaires seraient des ajouts optionnels. Les dialogues de Platon ou la Bible ont ainsi été considérés comme des sources secondaires, tandis que des articles portant sur la pensée de Grégoire de Nysse ou Évagre le Pontique ont été classés parmi les sources primaires. Bien que j'aie profité de la case « commentaires généraux » du *feedback* pour expliquer la différence, ce point n'a pas été pris en compte dans l'évaluation des travaux.

L'aspect le plus problématique de mon *Guide* du point de vue de l'évaluation et de la satisfaction des critères de De Ketele et Roegiers et Leclercq est le critère 2. Ce critère – « développer ses thèses tout en les problématisant et en les motivant par des arguments » – est vague bien qu'il se trouve au cœur de la dissertation. Aucune partie du *Guide* ne donne de conseils à ce sujet. Et pourtant, étonnamment, seuls deux travaux sur huit n'ont pas satisfait ce critère : l'un l'a partiellement satisfait, l'autre pas du tout. Le premier travail révèle aussi des difficultés concernant les critères 1, 2 et 6, et le second a fait l'objet d'une remédiation puisque quatre critères n'avaient pas été remplis (2, 3, 4 et 6) et que les deux critères restants (1 et 5) ne l'avaient été que partiellement. La remédiation a donné lieu à une amélioration significative en ce qui concerne les critères 3 et 4, qui ont pu être entièrement satisfaits, et une satisfaction partielle des autres critères, dont le deuxième. En examinant la totalité des *feedbacks*, il apparaît que les critères 3 et 4 sont les plus faciles à remplir pour les étudiant·e·s, peut-être parce qu'ils sont les plus concrets et évidents, voire les mieux expliqués dans le *Guide*. Si on écrit une dissertation sur Évagre, il va de soi peut-être que l'on se repose sur les textes d'Évagre et que l'on s'aide de travaux de spécialistes pour les interpréter. On peut faire l'hypothèse que, dans le cas où le critère 2 n'est pas entièrement rempli, les critères 1, 5 et 6 ne le seront pas non plus. C'est en tout cas ce que révèlent les *feedbacks* des travaux n'ayant pas satisfait le critère 2 : les étudiant·e·s qui ont rencontré des difficultés à identifier un sujet et à défendre leur analyse de façon structurée et cohérente ont également eu des difficultés à dégager des thèses des sources primaires et à les appréhender de manière critique, en démontrant la justesse de leur interprétation.

Je me demande comment j'aurais pu mieux expliquer ou expliciter ce deuxième critère et mieux préparer les étudiant·e·s à le satisfaire. Il me semble que nous nous trouvons dans le problème de l'équité soulevé par Leclercq : bien que chaque étudiant·e soit *a priori* évalué·e à la même enseigne, il persiste des disparités, qui découlent de la trajectoire de vie et du parcours scolaire/universitaire des étudiant·e·s, qui influencent leur capacité à remplir les critères les plus abstraits, c'est-à-dire les moins verbalisés, et qui n'entretiennent pas de rapport direct avec le contenu du séminaire. Comment atténuer ces disparités en tant qu'enseignant·e ?

Ces réflexions me mènent à la seconde partie de ce travail, qui examine les visions de l'enseignement de quelques pédagogues. L'objectif est d'identifier des pistes d'amélioration de ma pratique, voire de l'évaluation par la dissertation en

philosophie académique.

III. Des pistes de réflexion

Le *Guide* que j'ai écrit est perfectible, parfois de façon simple – donner plus d'exemples de sujets et de problématique, ou distinguer ce qui est de l'ordre des conseils de rédaction et des critères d'évaluation –, parfois de façon plus complexe, lorsqu'il s'agit par exemple d'identifier un sujet, d'extraire des thèses des sources en lien avec la problématique ou encore de présenter son analyse de façon structurée et cohérente. En ce qui concerne la seconde catégorie d'améliorations, je ne suis pas certaine de voir comment procéder, à moins d'écrire moi-même une dissertation sous les yeux de mes étudiant·e·s, ce qui n'est pas réaliste vu le temps que cela prendrait et serait sans garantie d'efficacité pour un meilleur apprentissage.

Ces réflexions m'amènent plus généralement à me poser la question suivante : qu'est-ce qui m'amène à penser que c'est en suivant des règles de rédaction que l'on apprend à écrire des dissertations universitaires alors même que mon propre apprentissage ne s'est pas fait de cette façon et que, malgré les défauts de mon *Guide*, les travaux des étudiant·e·s étaient généralement bons, voire très bons ? Un seul travail a été refusé puis, après un retravail, a obtenu la note de 4.5, et toutes les autres notes se situent entre 4.5 et 6, avec quatre 6 sur un total de huit travaux. Ce constat est similaire à celui que j'ai pu faire dans le cadre des deux séminaires que j'ai donnés avec mon directeur de thèse. Il apparaît donc que les étudiant·e·s ne se reposent pas sur une liste de règles à appliquer pour écrire de bonnes dissertations.

Pour Nicole Grataloup, c'est d'ailleurs même l'inverse qui se passe, ce qui me conduit à questionner l'utilité de mon *Guide*. Selon elle, les manuels de rédaction pourraient faire plus de mal que de bien. S'il est évident que l'enseignant·e doit expliciter ses exigences et ses critères, ce n'est pas cette explicitation qui donne lieu à l'apprentissage de l'écriture, surtout qu'enseigner une méthode d'écriture, avec des règles à suivre, « dispense de la réflexion sur la nécessité des différentes opérations, sur leur fonction par rapport à l'ensemble de l'activité » (2019, pp. 142-143). Écrire sur un sujet philosophique repose sur un processus de réflexion qui ne porte pas seulement sur le sujet que l'on a choisi de traiter, mais aussi sur la langue et la communication en général : comment vais-je organiser mes idées pour proposer une thèse claire ? Laquelle est la plus importante pour le ou la philosophe sur ce sujet, et laquelle est la plus importante pour moi, pour ce que je veux démontrer ? Comment

faire passer le message que je veux faire passer et convaincre mon lectorat de l'existence du problème que j'ai identifié et de la justesse des réponses que j'y apporte ? Quel style utiliser dans ce contexte ? Faut-il tenir compte des sources proposées dans le cadre du cours, ou existe-t-il d'autres sources plus pertinentes pour mon sujet que je devrais rechercher seule ? Simplement distribuer une liste de règles à suivre non seulement prive les étudiant·e·s d'une réflexion essentielle au processus d'écriture, mais ne tient pas compte, selon Grataloup, de l'existence de méthodes d'écriture et de réflexion qui préexistent chez les étudiant·e·s. Ces méthodes peuvent pourtant se révéler peu compatibles avec celles que l'enseignant·e veut enseigner, ce qui a pour effet que la progression de l'étudiant·e est entravée plutôt que facilitée.

S'il s'avère que les guides de rédaction sont peu utiles, voire nocifs, comment faudrait-il procéder comme enseignant·e pour favoriser l'apprentissage de l'écriture de la dissertation et contribuer à la démocratisation de la philosophie académique ? Pour expliquer le taux élevé de réussite des étudiant·e·s de mon séminaire malgré l'absence d'enseignement de l'écriture et les défauts de mon *Guide*, on peut envisager deux théories. Il est probable que la dissertation s'apprenne surtout par (1) mimétisme et (2) par la pratique, même si notre petit échantillon offre peu d'informations sur le sujet. Ces méthodes d'apprentissage sont sans doute déjà connues des étudiant·e·s, mais elles ne sont pas formalisées et institutionnalisées. Cadrer ces méthodes, par exemple à travers des ateliers d'écriture, peut être une piste à explorer pour faciliter l'apprentissage et démocratiser la discipline. Avant de nous intéresser à des exemples concrets, penchons-nous d'abord sur le détail de ces formes d'apprentissage.

Dans un article non daté, Stephen Billett évoque l'apprentissage par mimétisme et par la pratique, quoiqu'il se concentre sur le contexte professionnel et n'évoque pas la dissertation. Il semble toutefois que ses thèses puissent être adaptées à notre propos. Les apprentissages par l'imitation et par la pratique ont en commun de se faire par étapes : de même qu'une première imitation du genre « dissertation de philosophie » ne permet pas de se sentir à l'aise dans cet exercice, de même la pratique de la rédaction suppose des tâtonnements et des réajustements. Parmi les facteurs contribuant à ces formes d'apprentissage, Billett compte

- (i) *l'engagement mis en œuvre dans la réalisation des tâches professionnelles (« simplement en le faisant ») – le résultat de l'implication dans des activités professionnelles et des interactions ciblées ;*
- (ii) *la supervision indirecte apportée par les paramètres (« simplement en étant présent ») –*

l'observation et l'imitation des collègues de travail, des experts, les résultats tangibles et l'environnement physique et social ;

- (iii) *une pratique au sein de ces situations – la pratique conduit à la répétition, l'affinage des procédures et la création d'associations conceptuelles et ;*
- (iv) *un guidage proche (proximal) par d'autres praticiens et experts – aide à développer des connaissances qui ne peuvent pas être apprises par la seule découverte. (ibid., p. 3 citant Billett 2001)*

Ces quatre facteurs sont facilement transposables à l'apprentissage de l'écriture dans le cadre de l'université. Premièrement, les études en philosophie sont rythmées par les rendus de dissertations. Comme étudiante de philosophie entre 2008 et 2015, j'ai écrit neuf dissertations entre 10 et 15 pages et cinq dissertations entre 15 et 20 pages, sans compter mon mémoire de 90 pages environ et les travaux écrits de mes deux autres disciplines de Bachelor, la linguistique et les sciences sociales. Pendant toutes ces années, j'ai pris des habitudes d'écriture et trouvé des façons plus efficaces d'écrire, de mettre en mots mes idées, d'organiser mes lectures et mes notes. Deuxièmement, s'il n'y a pas à proprement parler d'« imitation des collègues de travail » en ce qui concerne la dissertation puisque celle-ci suppose un travail en solitaire, du moins en philosophie, les échanges avec les autres étudiant·e·s sur les difficultés que l'on rencontre ou le plaisir que l'on peut avoir à écrire permettent de situer la qualité de son travail et de s'inspirer d'autres techniques et approches en termes d'écriture. La lecture des sources secondaires est une autre façon d'apprendre à écrire. Rédigés par des « expert·e·s », c'est-à-dire des écrivain·e·s confirmé·e·s, les articles et ouvrages qu'on lit comme étudiant·e contribuent à l'intégration du genre de la dissertation philosophique universitaire. Troisièmement, pratiquer encore et encore la dissertation occasionne son apprentissage et permet des réajustements d'une dissertation à l'autre. Enfin, les *feedbacks* que l'on reçoit des professeur·e·s, voire les entretiens que certain·e·s nous proposent pour parler de nos travaux, permettent de prendre du recul sur son travail et de comprendre ses forces et ses faiblesses.

Ce quatrième facteur est aussi celui qui peut manquer dans le contexte universitaire ; contrairement au contexte dont parle Billett, il y a rarement dans l'apprentissage de la rédaction de dissertations un « guidage proche [...] par d'autres praticiens et experts », s'il faut comprendre par « guidage » l'idée d'un·e praticien·e expérimenté·e qui accompagne le ou la novice dans la reproduction d'un geste. À l'université, l'écriture n'est pas présentée comme un *work in progress* : on ne voit pas les expert·e·s écrire et réécrire. On constate seulement le produit fini, notamment

dans des revues dont les membres éditoriaux et les *peer-reviewers* ont souvent apporté des modifications substantielles (désormais invisibles) aux textes. Comme l'observe Theresa Lillis, l'écriture universitaire relève d'une « pratique institutionnelle du mystère » (2000, p. 144 citée par Lang 2019, p. 69), c'est-à-dire que, « bien que les conceptions et attentes concernant l'écrit académique soient partagées par la communauté universitaire, elles ne sont pas explicites » (Lang 2019, p. 69). Les différentes phases rédactionnelles demeurent ainsi dans l'ombre ; c'est en faisant soi-même et en lisant le travail des autres que l'on apprend à écrire.

Il est possible de démystifier encore ces processus d'écriture. Nicole Grataloup et Donna Gorrell offrent des pistes à explorer qui pourraient être intégrées dans l'enseignement de la philosophie universitaire. Il peut être utile par exemple de dénaturer la dissertation en la comprenant d'abord comme un *travail*, c'est-à-dire comme « une activité qui requiert des outils et des procédures, l'engagement du sujet dans une transformation de soi et de son rapport au monde, et qui s'apprend », et ensuite comme un travail *d'écriture*, « ancré dans la matérialité de la langue, de la langue écrite, et des formes et normes du discours philosophique telles qu'elles se sont historiquement constituées » (Grataloup 2019, p. 132). Maîtriser une langue n'implique pas que l'on maîtrise un genre de discours. Partant de ces considérations, certains exercices peuvent faciliter l'apprentissage de la dissertation. Par exemple, un travail en collectif sur un mot peut aider à rendre le rapport à la langue « plus souple et labile » (*ibid.*, p. 133), mais aussi donner lieu à des réflexions de type philosophique (questionnements sur l'identité et l'altérité, par exemple) :

à partir d'un mot [...] faire chercher collectivement les synonymes, les contraires, et des métaphores associées ; on note au tableau tous ces mots, et on observe : on a sous les yeux une grande richesse de significations que chaque élève seul de soupçonnait pas ; certains mots se trouvent à la fois dans les synonymes et dans les contraires, et donc il y a là autant de problèmes à formuler et à résoudre [...].
(*ibid.*)

On peut aussi écrire « petit », comme le dit Grataloup, c'est-à-dire commencer par écrire des phrases au lieu de se consacrer directement à une dissertation de plusieurs dizaines de pages. Cet exercice fait ensuite circuler les phrases parmi les étudiant·e·s, ceci non pas dans le but de les corriger, mais de les lire véritablement, d'y répondre par écrit, de les classer, de les opposer, de les contester, et ainsi de construire ensemble une réflexion.

L'exercice qui me semble le plus utile dans le contexte de la rédaction

universitaire est d'instaurer « un apprentissage et une pratique systématique de la réflexion métacognitive » (*ibid.*, p. 143), qui permet de situer son travail par rapport à une norme qui n'agit alors plus comme un standard auquel il faut se conformer, mais comme « un principe régulateur » (*ibid.*). L'objectif est que l'étudiant·e puisse devenir « lecteur de ses propres textes, [...] qu'il puisse comprendre comment et pourquoi il a écrit ce qu'il a écrit » (*ibid.*, p. 144). L'un des exercices pouvant permettre de porter ce regard critique et réflexif sur son travail est ce que Grataloup appelle la « feuille de méthode », où il s'agit de décrire ce que l'on fait lorsque l'on écrit et comment on s'y est pris pour le faire. Un travail à deux peut ensuite se faire, chacun·e lisant la copie de l'autre, lui demandant de « préciser le contenu de telle ou telle opération » (*ibid.*). D'autres exercices permettent de prendre la distance nécessaire pour réaliser ce que l'on fait lorsque l'on écrit, ce qui ouvre la voie à une amélioration de la qualité de ses dissertations.

Quoique Donna Gorrell (1987) s'intéresse surtout à l'apprentissage par imitation de la rédaction en prose, ses réflexions permettent de penser autrement l'apprentissage de l'écriture en philosophie. D'après elle, les compétences acquises en prose sont même directement transférables à la rédaction de dissertations. Les écrivain·e·s novices peuvent apprendre à écrire en imitant les productions d'écrivain·e·s plus avancé·e·s (formation de phrases, structure des paragraphes, choix des mots, etc.). Et contrairement à ce que l'on peut penser, l'imitation donne lieu à une écriture plus originale en permettant d'acquérir de nouveaux styles et de nouvelles façons de structurer ses propos et d'exprimer ses idées. À force d'entraînement, la forme passe au second plan – l'apprenant·e n'a plus besoin de se demander comment il ou elle va formuler ses phrases et structurer son texte, puisque ces choses lui viennent plus naturellement – et le fond prend le dessus, laissant toute la place aux idées. L'imitation peut être enseignée en classe, par exemple par l'examen de phrases cumulatives, qui permet de repérer leurs caractéristiques principales et de mettre en évidence ce qui ne se voit pas à première vue. Les étudiant·e·s sont ensuite encouragé·e·s à modifier ces phrases en tenant compte de ces caractéristiques, afin de produire d'autres phrases du même type. Un autre exercice proposé par Gorell est de recopier le passage d'un texte tout en modifiant sa syntaxe ou son vocabulaire (passer de la première personne du singulier à la troisième, changer le temps des verbes, etc.). Cette approche et ce type d'exercice me paraissent tout à fait praticables en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie à l'université. J'y vois même un

intérêt sur le plan du contenu des philosophies étudiées : examiner et rendre compte du choix des mots d'un·e philosophe, de la syntaxe, du genre, du style et de la structure d'un texte philosophique ne contribuerait-il pas à une meilleure compréhension des thèses et des concepts proposés ?

En ce qui nous concerne à l'Université de Fribourg, il me semble que nous pourrions concevoir sans trop de difficultés un séminaire d'écriture philosophique qui ne ferait pas usage d'un guide de rédaction, mais proposerait des exercices pratiques d'écriture tels que ceux que nous avons mis en évidence : recherche en collectif de synonymes et d'antonymes d'un terme philosophique, application de la « feuille de méthode » de Grataloup, imitation délibérée des styles utilisés par différent·e·s philosophes (imaginons nous exprimer, autour d'une thématique choisie, comme Platon, Averroès, Simone Weil ou Nancy Fraser !), mais également du style des chercheurs et chercheuses actuel·le·s qui proposent des études sur les œuvres de philosophes.

Ces approches offriraient non seulement de meilleures conditions d'apprentissage de l'écriture (et davantage de plaisir à écrire), mais également une plus grande accessibilité de la philosophie aux étudiant·e·s qui s'inscrivent dans cette discipline à l'université. Si l'objectif est de pousser le plus loin possible la satisfaction des critères de pertinence, de validité, de fiabilité et d'équité quant à l'évaluation par la dissertation, il faut envisager d'améliorer l'enseignement de la dissertation. Comme enseignant·e·s, nous aurons beau être explicites quant aux critères qui déterminent notre évaluation, si l'université dans laquelle nous travaillons n'offre pas au départ les conditions de réussite de cette forme d'évaluation, celle-ci restera fragile, voire critiquable, selon les parcours individuels et l'expérience universitaire des étudiant·e·s.

IV. Conclusion

Ce travail a pris comme point de départ l'analyse de ma pratique d'enseignante en philosophie et plus précisément ma pratique d'enseignement et d'évaluation des dissertations dans le cadre d'un séminaire que j'ai donné en 2019 à des étudiant·e·s de Bachelor. Partant du constat que la dissertation était rarement enseignée à l'université alors qu'elle est le moyen d'évaluation le plus courant, j'ai voulu entamer une réflexion sur le sujet. L'examen de ma pratique s'est fait sous l'angle des critères d'une évaluation de qualité, que proposent De Ketele et Roegiers (1993) et De Ketele

(2010) ainsi que Leclerq (2008).

L'analyse de ma pratique a mis en évidence des problèmes dans le *Guide de rédaction* que j'ai proposé aux étudiant·e·s dans l'objectif de satisfaire au mieux les critères de De Ketele et Roegiers, et Leclerq. Si certains problèmes peuvent facilement être résolus, d'autres supposent davantage de réflexion, notamment quant à l'apprentissage de l'écriture d'une dissertation en philosophie. La lecture d'articles de Stephen Billett, Nicole Grataloup et Donna Gorrell m'a permis de relativiser l'utilité de guides d'écriture pour les étudiant·e·s et de découvrir des exercices qui pourraient avoir un impact concret et positif sur l'apprentissage de la rédaction. Ces exercices, qui pourraient être appliqués par le département de philosophie de l'Université de Fribourg, contribueraient non seulement à satisfaire les critères de qualité de De Ketele et Roegiers, et Leclerq, mais participeraient également à la démocratisation de la philosophie, en l'ouvrant au monde.

V. Bibliographie

BILLETT, Stephen. « L'apprentissage professionnel au travers de la pratique : programme, pédagogie et épistémologie de la pratique », Université de Griffith, sans date.

CHARLIER, Bernadette. « Module B. Évaluation des apprentissages. Notes de cours », Did@actic, Université de Fribourg, 2019-2020.

CHARTIER, Anne-Marie. « POUCKET (Bruno). – *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990 ; – de l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard philosophe et pédagogue* » in *Histoire de l'éducation*, n° 85, [2000] 2009 [en ligne].

COSPÉREC, Serge et Frédéric Le Plaine. « Introuvable démocratisation de la philosophie », *Le Monde diplomatique*, septembre 2019 [en ligne].

DE KETELE, Jean-Marie et Roegiers, Xavier. *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université, [1991] 1993.

DE KETELE, Jean-Marie, « Ne pas se tromper d'évaluation » in *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV, n° 1, 2010, pp. 25-37.

GORRELL, Donna. « Freedom to Write – Through Imitation » in *Journal of Basic Writing*, vol. 6, n° 2, 1987, pp. 53-59.

GRATALOUP, Nicole. « Chapitre 7. L'écriture en philosophie » in Tozzi, Michel (dir.). *Perspectives didactiques en philosophie. Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, 2019, pp. 131-146.

HADOT, Pierre. *La Philosophie comme manière de vivre. Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*. Paris : Albin Michel, 2002.

LANG, Élodie. *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2019 [en ligne].

LECLERCQ, D. « Les rapports entre objectifs et évaluations pédagogiques. Évaluer pourquoi ? Quoi ? Comment ? À quel prix ? », *Deuxième journée de l'IFRES*, 9 mai 2008, Université de Liège.

MONNIER, Anne. *Le temps des dissertations. Histoire d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1834-2004)*. Thèse de doctorat, Université de Genève, 2018 [disponible sur Cairn].

POUCET, Bruno. « De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle » in *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, pp. 95-120 [en ligne].

VI. Annexe : Guide pour le travail écrit (2019)

Guide pour le travail écrit

Penser l'émotion dans l'Antiquité grecque tardive

Semestre d'automne 2019

Assistante : Kelly Harrison
E-mail : kelly.harrison@unifr.ch

Table des matières

1. PRÉPARATION DU TRAVAIL ÉCRIT.....	3
1.1 Objectif et choix du sujet	3
1.2 Littérature secondaire et structure du travail.....	3
2. RÉDACTION DU TRAVAIL.....	4
2.1 Points formels	4
2.1.1 Page de titre	4
2.1.2 Table des matières	4
2.1.3 Longueur du travail.....	4
2.1.4 Marges, écart entre les lignes et taille de police.....	4
2.1.5 Structure du travail	5
2.2 Contenu.....	5
2.2.1 Sujet et contenu.....	5
2.2.2 Introduction du travail	5
2.2.3 Développement.....	6
2.2.4 Conclusion	6
2.2.5 Relecture finale.....	6
2.3 Usage de la littérature primaire et secondaire.....	6
2.3.1 Littérature	6
2.3.2 Citations	7
2.3.3 Citations dans les sources	9
2.3.4 Bibliographie	9
3. CRITÈRES D'ÉVALUATION DU TRAVAIL ÉCRIT.....	10

1. Préparation du travail écrit

1.1 Objectif et choix du sujet

Le travail écrit vous permet de montrer votre capacité à traiter une question philosophique de manière claire et réfléchie. Il vous permet d'appliquer et de développer les compétences d'analyse, d'esprit critique et de synthèse mobilisées durant le semestre lors des présentations orales et des discussions.

La première étape consiste dans le choix du sujet. Plusieurs options s'offrent à vous pour effectuer ce choix, à commencer par les extraits sur lesquels vous souhaitez travailler. Vous pouvez ainsi soit vous concentrer sur une œuvre (par exemple, *Sur l'âme et la résurrection* de Grégoire) soit sur plusieurs œuvres, ce qui suppose en général une comparaison des œuvres entre elles (par exemple, *Sur l'âme et la résurrection* et *La création de l'humanité* de Grégoire). Dans l'un et l'autre cas, il faut toutefois (1) choisir un ou des extraits ou chapitres sur lesquels portera votre analyse, une œuvre entière étant trop vaste pour un travail de séminaire ; (2) identifier une question ou un problème philosophique précis auquel le ou les extraits que vous avez choisis vous permettent de répondre (par exemple, la conception de l'âme dans le chapitre 8 de *La création de l'humanité* de Grégoire, ou la relation entre l'image et la pensée dans les chapitres 2, 4, 16, 25 et 28 des *Pensées* d'Évagre).

La question que vous choisirez de traiter fera office de fil conducteur pour votre travail : elle sera d'abord contextualisée dans l'introduction, puis chaque paragraphe présentera un élément de réponse basé sur l'analyse du ou des extraits choisis. Enfin, la conclusion résumera les réponses que vous aurez apportées à votre question et présentera une ou des thèses plus générales à partir de ces réponses. Vous pouvez, si cela vous semble pertinent, clore votre conclusion en évoquant les limites de vos réponses et les raisons que vous voyez à ces limites.

1.2 Littérature secondaire et structure du travail

Avant de rédiger votre travail, il vous faut faire des recherches bibliographiques sur et autour de la question que vous avez choisi de traiter, ceci afin de savoir ce qui a déjà été dit sur le sujet et comment. La lecture de la littérature secondaire (les articles de revues scientifiques ainsi que les ouvrages ou chapitres tirés d'ouvrages de référence) vous fait non seulement gagner du temps en ce qu'elle offre des éléments de réponse à votre question et/ou des pistes à creuser pour l'analyse, mais elle peut aussi vous amener à vous poser d'autres questions, ce qui affine le regard que vous posez sur vos extraits et enrichit votre analyse. La littérature secondaire ne doit toutefois pas être centrale au travail écrit. Autrement dit, il ne s'agit pas de résumer sur plusieurs pages ce que telle personne a pu dire sur la question que vous traitez. La littérature secondaire vous sert seulement d'appui pour approcher votre question et interpréter vos extraits. Le corps de votre travail écrit présente *votre* analyse, que la littérature secondaire vient (ou non) renforcer.

Avant de commencer à écrire, il vaut mieux avoir une idée de la **structure que prendra votre travail**. Pour ce faire, vous pouvez commencer par sélectionner les passages qui vous paraissent

pertinents pour votre question et les ordonner selon leurs thèses, en gardant en tête ce qui vous semble important à démontrer. La structure de votre travail peut bien sûr évoluer lors de l'analyse et de la rédaction, mais avoir une vue d'ensemble, même schématique, vous aidera à ne pas perdre de vue le fil de votre travail durant la rédaction.

2. Rédaction du travail

2.1 Points formels

2.1.1 Page de titre

La première page de votre travail contiendra les informations suivantes :

- Vos nom, prénom et adresse e-mail
- Le titre de votre travail
- Le titre du séminaire
- Le nom de l'enseignante
- La mention du semestre
- La date de remise du travail

2.1.2 Table des matières

Les différentes parties de votre travail (chapitres et sous-chapitres) doivent être numérotées et leurs titres apparaîtront dans une table des matières qui figurera au début de votre travail, avec mention de la page à laquelle chaque partie commence.

Les numéros de page doivent être alignés à droite. N'oubliez pas de vérifier, avant de soumettre votre travail, que l'indication des pages dans la table des matières correspond bien aux pages du travail.

2.1.3 Longueur du travail

Votre travail comptera 20 pages (au minimum 17 pages, au maximum 25 pages), soit environ 7500 mots. Un travail de moins de 17 pages et de plus de 25 pages ne sera pas accepté.

2.1.4 Marges, écart entre les lignes et taille de police

Les marges seront de 3 cm à gauche en bas et en haut, et de 3 cm à droite. L'écart entre les lignes est de 1.5 point et la taille de police est de 12.

2.1.5 Structure du travail

Les intitulés des sections et sous-sections apparaîtront clairement dans le travail (par exemple, en caractères gras) et seront numérotés selon le système décimal :

1. Première section

1.1 Première sous-section de la première section

1.2 Deuxième sous-section de la première section

2. Deuxième section

2.1 Première sous-section de la deuxième section

2.2 Contenu

2.2.1 Sujet et contenu

Le sujet et le contenu de votre travail ne doivent pas nécessairement se limiter à la seule matière du séminaire, mais ils doivent s'inscrire d'une façon ou d'une autre dans la thématique de celui-ci, soit les émotions chez Grégoire et Évagre. Il n'est pas nécessaire d'obtenir l'accord de l'enseignante pour déterminer le sujet et le ou les extraits sur lesquels vous souhaitez vous pencher, mais vous pouvez la contacter si vous le souhaitez.

2.2.2 Introduction du travail

L'introduction présente l'objectif du travail et explicite votre méthode. En d'autres termes, c'est ici que vous contextualiserez votre question et expliquerez comment vous comptez procéder pour y apporter des réponses. Une introduction réussie est une introduction qui offre à votre lectorat des informations claires sur ce qu'il doit attendre de votre travail.

Aussi faut-il prêter attention aux points suivants :

(1) l'introduction doit formuler de façon aussi précise que possible une question ou un problème

Exemple : Sachant que Grégoire adopte généralement une division tripartite de l'âme, inspirée de la tradition platonicienne, comment cette conception s'articule-t-elle avec les autres divisions qu'il présente dans le chapitre 8 de *La création de l'humanité* ?

(2) l'introduction doit présenter rapidement les différentes parties du travail

Le volume de l'introduction ne dépassera pas 10% du travail. Puisque l'introduction a pour fonction de présenter le chemin que vous parcourrez, il est souvent plus simple de la rédiger en dernier.

2.2.3 Développement

Cette partie est le cœur de votre travail puisqu'elle présente votre analyse des extraits ainsi que les réponses que vous apportez à la question posée au départ. L'analyse doit rester le plus près possible du ou des extraits choisis, ce qui vous évitera d'une part des erreurs d'interprétation, d'autre part de perdre le fil avec des formulations trop générales.

La structure de votre travail doit être évidente pour toute personne qui vous lit. On doit pouvoir comprendre en quoi tel extrait ou tel argument permet de contribuer à répondre à votre question initiale, et votre travail doit évoluer par étapes. Les parties devront donc se suivre de façon logique. Pour parler en image, chaque partie du travail peut être pensée comme une brique que vous ajoutez à un mur déjà existant, auquel vous apportez votre contribution, aussi modeste soit-elle. Le ciment entre les briques est la thèse, l'argument ou la réponse que vous présentez à la fin de chaque partie, qui fait le lien entre la brique qui précède et la brique qui suit.

Il faut également proposer une définition des termes techniques qui ne seraient pas clairs pour tout le monde (par exemple, « la nature incréée » chez Grégoire) et indiquer clairement vos sources.

2.2.4 Conclusion

La conclusion présente un résumé des réponses proposées dans la partie « développement » du travail, ceci dans le but de formuler une ou des thèses plus générales, qui répondent de façon claire et concise à votre question. Si cela vous semble pertinent, vous pouvez clore le travail sur les limites de vos réponses et les raisons de ces limites (par exemple, prendre telle œuvre en compte vous aurait sans doute permis de répondre à tel problème que vous avez rencontré avec vos extraits).

2.2.5 Relecture finale

Avant de soumettre votre travail écrit, il vaut mieux le relire une fois sur le fond pour vérifier la structure et la cohérence de votre argumentation, et une fois sur la forme pour éviter les erreurs grammaticales et orthographiques.

2.3 Usage de la littérature primaire et secondaire

2.3.1 Littérature

Un autre objectif du travail écrit est d'apprendre à mener des recherches bibliographiques de façon indépendante. Même si votre analyse dépend en grande partie de vous, il va de soi que certaines idées ne seront pas les vôtres, ce qu'il faut dire. Les articles et ouvrages sur lesquels vous vous êtes appuyés doivent être mentionnés de manière claire dans les notes de bas de page et leur référence complète apparaîtra dans une bibliographie à la fin du travail.

Les travaux dont les sources ne sont pas indiquées ne remplissent pas les exigences d'un travail universitaire et seront par conséquent refusés.

2.3.2 Citations

Les références bibliographiques seront indiquées dans les notes de bas de page sous forme courte, puis apparaîtront sous forme complète dans une bibliographie générale. Il faut prêter une attention particulière à l'usage des majuscules et des minuscules dans les titres d'articles ou de chapitres ainsi que les noms de revues en anglais. Plusieurs normes existent. Nous adopterons la suivante : la première lettre des noms, adjectifs, adverbes et verbes est en majuscule. Seules les prépositions sont en minuscules. N'importe quel mot qui suit les deux points commence avec une majuscule.

Exemple : Crosignani, Chiara, « Chapter 10 : The Influence of Demons on the Human Mind according to Athenagoras and Tatian » in Siam Bhayro et Catherine Rider (éds.), *Demons and Illness from Antiquity to the Early-Modern Period*, pp. 175-191, Leiden/Boston, Brill, coll. « Magical and Religious Literature of Late Antiquity », 2017.

Sources primaires

Prénom Nom de l'auteur·e, *Titre de l'ouvrage*, prés., éd. et trad. par Prénom Nom du ou de la traductrice, Lieu d'édition, Maison d'édition, coll. « x », Année de publication.

Exemples

Évagre le Pontique, *Sur les pensées*, édit. et trad. par Paul Géhin, Claire Guillaumont et Antoine Guillaumont, Paris, Cerf, coll. « Sources chrétiennes », 1998.

Grégoire de Nysse, *Sur l'âme et la résurrection*, prés. et trad. par Jean Terrieux, Paris, Cerf, coll. « Sagesses chrétiennes », 1995.

→ note de bas de page : Grégoire de Nysse, *Sur l'âme et la résurrection*, p. 78.

Sources secondaires

Pour un ouvrage : Nom, Prénom de l'auteur·e, *Titre du livre*, Lieu d'édition, Maison d'édition, coll. « x », Année de publication.

Exemple : Guillaumont, Antoine, *Un philosophe au désert. Évagre le Pontique*, Paris, Cerf, coll. « Textes et traditions », 2004.

→ note de bas de page : Guillaumont 2004, p. 56.

Si vous faites seulement usage d'un **chapitre** ou de **quelques pages**, vous le spécifieriez à la fin de la référence.

Exemples

Guillaumont, Antoine, *Un philosophe au désert. Évagre le Pontique*, Paris, Cerf, coll. « Textes et traditions », 2004, pp. 25-85.

Guillaumont, Antoine, *Un philosophe au désert. Évagre le Pontique*, Paris, Cerf, coll. « Textes et traditions », 2004, chapitre V.

Pour un chapitre dans un ouvrage collectif : Nom, Prénom de l'auteur·e, « Titre du chapitre » in Prénom Nom de l'éditeur·trice et Prénom Nom de l'éditeur·trice (éds.), *Titre de l'ouvrage*, pp.x-x, Lieu d'édition, Maison d'édition, Année de publication.

Exemple : Crosignani, Chiara, « Chapter 10 : The Influence of Demons on the Human Mind according to Athenagoras and Tatian » in Siam Bhayro et Catherine Rider (éds.), *Demons and Illness from Antiquity to the Early-Modern Period*, pp. 175-191, Leiden/Boston, Brill, coll. « Magical and Religious Literature of Late Antiquity », 2017.

→ note de bas de page : Crosignani 2017, p. 177.

Pour un article : Nom, Prénom de l'auteur·e, « Titre de l'article » *Nom de la revue*, vol. x, n° x, Année de publication, pp. x-x.

Exemple : Brakke, David, « The Lady Appears : Materializations of "Woman" in Early Monastic Literature » *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, vol. 33, n° 3, 2003, pp. 387-402.

→ note de bas de page : Brakke 2003, pp. 400-401.

Pour un article ou un chapitre lu en ligne : Nom, Prénom de l'auteur·e, « Titre de l'article ou du chapitre » in Prénom Nom de l'auteur·e ou de l'éditeur·trice (éd.), *Titre de l'ouvrage*, pp. x-x, Lieu d'édition, Maison d'édition, Année de publication. URL : <http://xxxx> [date de consultation]

Exemples

Harmless, William S. J., « Evagrius Ponticus : Ascetical Theory » in William S. J. Harmless, *Desert Christians : An Introduction to the Literature of Early Monasticism*, pp. 311- 344, Oxford Scholarship Online, 2005. URL : <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0195162234.001.0001/acprof-9780195162233-chapter-10> [consulté le 26 novembre 2019]

Vasiliu, Anca, « Chapitre II. La comparaison et l'image selon Grégoire de Nysse » in Anca Vasiliu, *Eikôn. L'image dans le discours des trois Cappadociens*, pp. 83-142, Paris, Presses

universitaires de France, 2010. URL : <https://www.cairn.info/eikon--9782130579236-page-83.htm> [consulté le 26 novembre 2019]

→ note de bas de page : Vasiliu 2010, p. 93.

Pour les articles parus sur des sites internet : Nom, Prénom de l'auteur·e, « Titre de l'article »
Nom de la revue, Date de publication. URL : <http://xxx> [date de consultation]

Exemple : Shields, Christopher, « Aristotele » *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2016. URL : <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=aristotle> [consulté le 26 novembre 2019]

Les **citations longues** sont parfois plus lisibles quand on les dégage du texte. Une citation de plus de trois lignes mérite d'être mise en évidence.

Exemple

« Or, drawing on antiquity's equation of virtue with manliness, we could say that only a female body could provide proof of the monk's manliness. Through her ascetic discipline, especially through her battle against the "inhuman" temptation of fornication, our anonymous virgin proved herself to be manly; she achieved the masculine virtue of self-control. »¹

Si vous souhaitez supprimer des mots d'une citation, vous pouvez le faire au moyen de crochets et de points de suspension. Il faut toutefois faire attention à ne pas déformer le sens du propos cité.

Exemple : « Through her ascetic discipline [...], our anonymous virgin proved herself to be manly; she achieved the masculine virtue of self-control. »²

2.3.3 Citations dans les sources

Certaines citations contiennent elles-mêmes des citations. Lorsque c'est le cas, vous devez vérifier l'exactitude des sources auxquelles ces citations renvoient. Si ce n'est pas possible, il faut indiquer en note de bas de page que vous n'avez pas pu vérifier ces citations.

2.3.4 Bibliographie

La bibliographie contient toutes les références que vous avez utilisées pour rédiger votre travail. On les distingue selon qu'elles sont des sources primaires ou secondaires, et on les organise dans l'ordre alphabétique.

¹ Brakke 2003, p. 389.

² Brakke 2003, p. 389.

Exemple

Sources primaires

Évagre le Pontique, *Sur les pensées*, édit. et trad. par Paul Géhin, Claire Guillaumont et Antoine Guillaumont, Paris, Cerf, coll. « Sources chrétiennes », 1998.

Grégoire de Nysse, *Sur l'âme et la résurrection*, prés. et trad. par Jean Terrieux, Paris, Cerf, coll. « Sagesses chrétiennes », 1995.

Sources secondaires

Brakke, David, « The Lady Appears : Materializations of “Woman” in Early Monastic Literature » *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, vol. 33, n° 3, 2003, pp. 387-402.

Crosignani, Chiara, « Chapter 10 : The Influence of Demons on the Human Mind according to Athenagoras and Tatian » in Bhayro, Siam et Catherine Rider (éds.), *Demons and Illness from Antiquity to the Early-Modern Period*, pp. 175-191, Leiden/Boston, Brill, coll. « Magical and Religious Literature of Late Antiquity », 2017.

3. Critères d'évaluation du travail écrit

Pour obtenir la note maximale, vous devrez (1) traiter une question philosophique bien définie et (2) développer vos thèses tout en les problématisant et en les motivant par des arguments, ceci (3) en partant des sources primaires et (4) en vous appuyant sur les sources secondaires (utiliser au moins trois sources) relatives à la question traitée. Attention à (5) la structure et (6) à la cohérence de votre argumentation.

Si l'une de ces six caractéristiques fait défaut, une valeur de 0,5 point sera soustraite de la note maximale. Si plus de quatre de ces caractéristiques manquent, le travail n'est pas accepté. Il est possible de soumettre le travail en français ou en anglais.

Délais : Le délai pour la soumission du travail écrit est fixé au 10 janvier 2020 pour les personnes en fin de Bachelor. Pour les autres, le délai est fixé au 16 février 2020.