



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

Rendre raison à la dissertation

Mémoire professionnel

Travail de

Olivia Studer

Sous la direction de

Yves Renaud

Membre du jury

Noël Cordonier

Lausanne, juin 2011

Table des matières

1. Introduction	p. 2
1.1. Problématique.....	p. 2
1.2. Pertinence de la question	p. 3
1.3. Démarche.....	p. 5
2. La dissertation : état des lieux	p. 5
2.1. Définition et bref aperçu historique.....	p. 5
2.2. Un genre controversé.....	p. 7
3. Pourquoi la dissertation ?	p. 8
3.1. L'énonciateur face à l'auditoire universel, dépassement du « je ».....	p. 8
3.2. La confrontation au monde proprement humain, « champ du vraisemblable », et au langage	p. 12
3.3. Le plan philosophique	p. 14
3.4. La dimension éthique et politique	p. 15
3.5. Le plan pédagogique et la transversalité	p. 17
3.6. La compétence linguistique et langagière	p. 18
4. Conclusion.....	p. 19
5. Bibliographie	p. 23

1. Introduction

1.1. Problématique

Ce mémoire professionnel part d'une hypothèse au sujet de la dissertation générale¹ qui est la suivante : à supposer que la pertinence de l'exercice de la dissertation, au niveau du secondaire² et particulièrement du gymnase, soit un jour frontalement remise en cause dans le cursus des études de français², de quels arguments disposent celles et ceux qui voudraient défendre la valeur d'un tel exercice ? L'approche de ce mémoire est donc de type théorique et métacognitif ; les questions posées concernent l'utilité de la dissertation: pourquoi fait-on cet exercice, à quoi sert-il ? Quelles compétences et quels moyens d'appréhender le monde la démarche dissertative permet, de manière privilégiée, de développer ?

Ce questionnement émerge de notre pratique, notamment en tant qu'élève et, surtout, en tant qu'enseignante³. Nous sommes en effet souvent confrontée à l'impression d'inutilité de l'exercice ressentie chez certains étudiants. Evoquant récemment le sujet de notre mémoire avec un collègue, ce dernier, peu convaincu, a commenté : « Votre question peut s'étendre à tous les niveaux pour les élèves : au fond pourquoi est-on assis sur des bancs d'école ? » Certes, un certain doute hyperbolique peut bien concerner l'ensemble des pratiques scolaires chez nos étudiants. Pourtant, la question spécifique de la dissertation nous semble pertinente, dans la mesure où l'exercice est incontournable d'une part, et d'autre part coûteux, risqué, exigeant au niveau du temps, de la concentration et de la rigueur. « Tout ça pour n'être lus que par notre professeur ! », rétorquent les élèves. Or, notre point de départ consiste à considérer la dissertation comme le lieu par excellence où s'effectue le travail de la pensée, siège de la liberté, et l'apprentissage fondamental d'une approche réflexive et critique sur le monde qui nous entoure. Nous nous sommes donc souvent demandé comment introduire auprès de nos classes la pertinence, le domaine de validité de l'exercice de la dissertation. Or

¹ L'envergure de ce mémoire étant relativement limitée, je propose de traiter ici essentiellement de la dissertation générale, tout en suggérant des pistes de réflexion pour la dissertation littéraire qui pourront faire l'objet d'un examen plus approfondi lors de la défense orale du mémoire.

² Ce qui est le cas notamment en France depuis plusieurs années. Voir par exemple les articles « La dissertation au bac, chef-d'œuvre en péril » (PECH, Marie-Estelle, *Le Figaro*, 17.06.2010), et « Appel à la mobilisation contre la suppression de la dissertation au baccalauréat » (paru dans *Le Monde* du 04.03.2000, sous la signature de Fanny Capel).

³ L'auteur de ce présent travail a effectué son stage A au Gymnase de Nyon (praticien formateur : Pierre Jaquet) avec deux classes de français Maturité (1^e et 3^e année) et une classe de français technique Ecole de Culture Générale et de Commerce (2^e année). Elle enseigne par ailleurs la culture générale au centre de formation professionnelle forestière au Mont-sur-Lausanne (trois classes de 1^e année apprentis voie CFC).

la question recouvre plus largement celle de la pertinence de l'exercice de la pensée en tant que telle, de l'argumentation au sens large du terme. Nous nous permettrons donc à plusieurs reprises des considérations dépassant la dissertation *stricto sensu*.

1.2. La pertinence de la question

De prime abord, la dissertation paraît peut-être avoir un avenir heureux au sein de l'enseignement, puisque elle est fortement ancrée au niveau des institutions. Pourtant, il est des raisons de mettre quelques bémols. En France notamment, des enseignants d'un lycée se sont mobilisés il y a une dizaine d'années contre la suppression de la dissertation au baccalauréat de français. De manière générale, la logique de l'apprentissage des stratégies de communication⁴ tendrait, comme modèle, à s'imposer dans le champ social au détriment des modèles dialectiques, forgés à partir de l'idée directrice d'un apprentissage des fondements du discours rationnel argumentatif. Selon l'article paru en 2010 dans *le Figaro*, « Il est même possible aujourd'hui d'obtenir son bac sans rédiger une seule [dissertation]. C'est une conséquence du développement des exercices accompagnés de documents. Si ces épreuves ont commencé à être introduites en 1971, c'est avant tout pour répondre à la démocratisation de l'enseignement et à ce nouvel afflux d'élèves qui ont prolongé leur scolarité au lycée à la fin des années 1960 »⁵. Si cette réflexion concerne la France, il nous semble pertinent d'être attentif à ces questions puisque le système scolaire français influence le nôtre. De plus, ce mouvement de démocratisation de l'école s'est aussi produit en Suisse. Pour beaucoup, il s'accompagnerait d'une baisse de niveau général des exigences. Et si nous n'avons pas encore remis frontalement en cause l'exercice de la dissertation, de profondes réflexions sont néanmoins en cours depuis plusieurs décennies quant à l'enseignement du français.

En 1969, en France toujours, le terme « dissertation » a même été banni, au profit du terme « essai littéraire ». Une nouvelle tendance a par ailleurs émergé depuis 1968 : « une volonté affichée de solliciter les candidats en tant que personnes dans leur rapport à la littérature, [...] de s'adapter à la culture des élèves, aux valeurs des générations nouvelles, à leurs goûts [...]. L'appel à la personnalisation des devoirs [...] [suggère] que les œuvres sont là, non pour être encensées [...], mais pour dire quelque chose au lecteur, et quelque chose

⁴ Voir par exemple le portfolio des langues, qui vise à uniformiser les niveaux de compétences dans une langue donnée, et à recenser les expériences accumulées.

⁵ PECH, Marie-Estelle, « La dissertation au bac, chef-d'œuvre en péril », article paru dans *Le Figaro*, le 17.06.2010.

que l'on aimerait d'un autre ordre que les commentaires scolaires ou académiques »⁶. Si cette volonté nous semble louable sous bien des aspects, afin de sortir d'un académisme parfois borné et pompeux et de ramener toute théorie littéraire « à la mesure de l'individu »⁷, et pour que les élèves puissent aborder les œuvres d'où ils sont, nous pouvons toutefois pressentir les dangers d'une telle tendance. Celui, par exemple, de penser que tous les points de vue se valent, que *l'homme est la mesure de toute chose*, ce qui rendrait peut-être obsolète la nécessité de se décentrer, de sortir de soi au nom d'une recherche de la vérité qui dépasse l'individu dans sa singularité.

Nous pensons que cette attitude – « je pense ainsi, cela me suffit » – se poursuit aujourd'hui, qu'elle est elle-même influencée par un certain environnement médiatique contemporain. Les débats ressemblent davantage à des prises de position personnelles derrière lesquelles on se retranche plutôt qu'à de réels dialogues centrés sur les objets de discussion dont la compréhension exige de dépasser son point de vue personnel. Comme si un simple point de vue suffisait pour exister. Dans son appel à la mobilisation contre la suppression de la dissertation, Fanny Capel appréhende ce glissement : « [Nous sommes] sur la voie d'une instrumentalisation du français en vue de l'insertion des élèves dans la vie active. Ainsi, la dissertation en tant qu'exercice du jugement critique et esthétique sur les textes littéraires disparaît au profit de travaux d'imagination, d'imitation et de persuasion à partir de textes tant littéraires que non littéraires, tous mis sur le même plan en tant que discours humains ou « espaces des opinions ». [...] Le cours de français devient une simple préparation aux situations de communication dans le monde du travail et à la reproduction servile de codes et usages langagiers. »⁸ Cette tendance utilitariste du langage, figée sur sa fonction de communication, paraît menacer, du moins au niveau scolaire, des exercices tels que la dissertation, mais aussi la poésie, en bref ce qui renvoie le langage à sa dimension existentielle, au fait que nous sommes avant tout des êtres parlants, et que cela est autre chose que la communication.

Il nous semble donc légitime de poser cette question : si, en lieu et place de la dissertation, on décidait de pratiquer des exercices plus « contemporains », comme la prise de

⁶ CHAROLLES, Michel, « La dissertation quand même », in CHAROLLES, Michel (sous la coordination de), *La Dissertation*, Pratiques n°68, décembre 1990, p 8.

⁷ CHAROLLES, Michel, « La dissertation quand même », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 8.

⁸ CAPEL, Fanny, « Appel à la mobilisation contre la suppression de la dissertation au baccalauréat », article paru dans *Le Monde* du 04.03.2000.

position, la communication orale, des discussions plus brèves et « choc » de type journalistique, comment défendre la validité, la pertinence de la dissertation ? Comment démontrer que cette pratique offre une clé d'accès au monde et à l'autre que ne permettent pas d'autres approches ?

1.3. Démarche

Pour répondre à la question de l'utilité de la dissertation, il faut considérer indissolublement les significations multiples de cet exercice. Dans un premier temps et pour s'accorder sur l'objet dont nous parlons, il s'agira de donner une définition ainsi qu'un bref aperçu des origines de la dissertation. Dans un deuxième temps, nous constaterons les critiques adressées à la dissertation. Puis nous aborderons le point central : approfondir méthodiquement les aspects de la dissertation qui font d'elle un exercice indispensable au développement de la pensée de nos élèves, en particulier aux niveaux philosophique, éthique, pédagogique et linguistique. Enfin, une synthèse reprendra les éléments clés de notre analyse, et quelques remarques conclusives s'ouvriront sur l'enseignement pratique de la dissertation.

Nous précisons par ailleurs que notre réflexion se centrera sur l'objet « dissertation » en tant que telle, tout en s'enrichissant de considérations concernant l'argumentation et la rhétorique. Il s'agit en particulier de voir en quel sens, parce qu'elle réunit des éléments de rhétorique et de dialectique, la dissertation est bénéfique, voire nécessaire, au développement de la pensée.

2. La dissertation: état des lieux

2.1. Définition et bref aperçu historique

Le mot vient du latin *dissertare*, « exposer » provenant lui-même de *disserere*, « enchaîner à la file des raisonnements, raisonner, développer ». *Serere* veut dire en effet nouer ensemble, lier, entrelacer, entremêler, mêler, enchaîner, tandis que le *dis* vient marquer la division, la distinction, autrement dit, par extension, la méthode au sein d'une telle opération. Plus précisément encore et selon la définition de Michel Charolles, les traits

distinctifs de la dissertation sont les suivants : le caractère écrit, la brièveté, le caractère disputatoire ou argumentatif, le fait qu'elle est plutôt un exercice (destiné à l'entraînement)⁹.

La dissertation se présente donc comme « une action intellectuelle, la pensée et le discours, par laquelle un individu est amené à *rendre raison*, et c'est dire à *fonder rationnellement*, en le faisant remonter à sa raison d'être, sa cause ou encore son principe, ce qu'il peut être amené, précisément, à penser et à dire »¹⁰. Nous sommes ici dans le champ de la « délibération, dont l'objet est quelque chose dont l'essence n'est pas fixée d'avance – en effet, on ne délibère pas sur ce qui est toujours le même »¹¹.

Mais d'où vient la dissertation ? Le genre discursif et argumentatif remonte évidemment à la tradition rhétorique antique. L'origine de la rhétorique, cet art de persuader par le discours, date du V^e siècle av. JC., et elle n'est pas littéraire mais judiciaire : le premier ouvrage sur la question, écrit par Corax, concernait la défense des citoyens lésés à la suite d'une guerre civile. Gorgias, vers 430, fonde l'origine littéraire de la rhétorique et rapproche cette dernière de la sophistique. Aristote, un siècle plus tard, va la repenser, la théoriser et l'institutionnaliser, en la liant non plus à la sophistique mais à la dialectique. L'enseignement de la rhétorique s'est poursuivi des siècles durant, mais a été supprimé en 1885. Cette discipline se prolonge toutefois dans l'exercice de la dissertation, ce qui constitue sans doute à lui seul un argument suffisant pour que se maintienne cette pratique.

Outre son héritage rhétorique, la dissertation trouve « ses prémisses » dans la *disputatio* médiévale, discussion orale des thèses. Pour le dire très brièvement¹², l'expression « dissertation » en français remonte au XVII^e siècle et est surtout l'apanage des critiques littéraires qui s'adressent à « l'honnête homme mondain »¹³. Elle n'apparaît timidement dans l'enseignement qu'à la fin du XVIII^e siècle, en latin, et concernerait avant tout la philosophie au niveau académique. Ce n'est que dans la première moitié du XIX^e siècle qu'elle s'installe dans les cursus scolaires de philosophie, puis dans la classe de rhétorique. La dissertation latine est remplacée par la composition française sur un sujet littéraire en 1880.

⁹ CHAROLLES, Michel, « La dissertation quand même », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 9.

¹⁰ PERNET, Marc, *L'enseignement de l'argumentation en première année de gymnase voie maturité*, sous la direction de Danièle Marmillon, HEPL, juin 2008, p. 4.

¹¹ *Ibid.*

¹² Selon CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, et CHERVEL, André, « Observation sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », in *Enjeux*, n°11, janvier 1987.

¹³ VIALA, Alain, « La dissertation fut d'abord un genre mondain snob », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 108.

L'exercice a alors une portée moralisante, elle vise à intégrer les enfants dans la société française.

Son contenu a beaucoup évolué au cours des différentes réformes scolaires, et a constamment fait l'objet de critiques (par exemple lors du passage du latin au français, au XVIII^e, la dissertation a été perçue comme une vulgarisation d'un savoir initialement réservé aux élites). Alain Viala évoque les origines « troubles » de la dissertation, « un genre bâtard, donc difficile, donc aléatoire, donc sans cesse à revoir »¹⁴. Il est par ailleurs intéressant de relever qu'elle était d'abord un genre social, puis un genre scolaire, d'où les nombreuses critiques qu'on lui adresse comme genre déconnecté de la « vraie vie »¹⁵. La dissertation est par ailleurs un genre mal défini, d'où l'effort fourni, depuis quelques années et notamment en Suisse romande, pour pallier le manque d'outils didactiques concrets et uniformisés pour pouvoir l'enseigner de manière optimale.

2.2. Un genre controversé

Il s'agit d'énoncer ici les principales critiques adressées à la dissertation. C'est à partir de ces dernières que nous allons construire, dans le chapitre suivant, notre plaidoyer en faveur de la dissertation. Même si l'exercice, une fois de plus, est respecté dans les institutions, il est accompagné de nombreuses connotations négatives (de la part des élèves, des parents, mais bien souvent aussi des enseignants eux-mêmes, quelque peu découragés par la somme des corrections et le manque récurrent de chefs d'œuvre parmi les copies...) : ce serait un genre académique poussiéreux et artificiel, un jeu stérile et mécanique, un exercice vain qui engendrerait souvent des textes creux. D'où aussi, l'utilisation péjorative du verbe *dissenter* : *broder, faire long avec peu de choses, palabrer*. Le caractère spéculatif de la dissertation, le fait qu'elle n'est pas tournée vers l'action, est particulièrement décrié : il s'agit dans la dissertation de mettre en perspective des représentations, des idées, en vase clos. L'enjeu, à savoir la capacité de conceptualisation et de distanciation, apparaît alors sous son aspect négatif : le verbalisme, déconnexion avec le réel. Même si l'on demande aux élèves de faire appel à leur expérience concrète, le détachement, la manipulation des jugements que l'exercice demande rendent l'exercice périlleux. Le risque demeure également que les élèves

¹⁴ *Ibid.*, p. 109.

¹⁵ Voir à ce propos *La dissertation, du genre scolaire au genre social*, Travail de diplôme professionnel, Diane Cornaz, HEPL, 2005.

se retranchent derrière des idées toutes faites pour argumenter, du type « l'amour rend aveugle » ou « il n'y a pas que le matériel qui compte »¹⁶.

On dénonce la dissertation comme genre purement scolaire, comme s'il était strictement enfermé dans les murs de l'institution. L'un des caractères soulignant l'artificialité de la situation d'argumentation en classe serait l'absence de destinataire. Il semblerait que pour beaucoup d'élèves, ce dernier soit l'enseignant uniquement : « le seul récepteur est l'évaluateur, ce qui est anxiogène »¹⁷. On critique aussi « l'inapplicabilité de l'exercice dans la vraie vie »¹⁸, comme si la dissertation ne renvoyait à aucune situation rencontrée ni à aucune aptitude requise hors du cadre scolaire. Le caractère personnel de la dissertation, à savoir qu'il est demandé à l'élève de se lancer dans une démarche fondée sur son propre raisonnement, sa propre culture, peut renforcer l'idée que le discours est avant tout l'expression de la personne, une affaire de retentissement individuel, et donc qu'il sera évalué à partir de critères subjectifs.

3. Pourquoi la dissertation ?

Il s'agit à présent de réfléchir sur les dimensions de la dissertation qui font d'elle un exercice incontournable, en particulier au niveau du développement de la pensée critique, systématique, autonome et libre de nos élèves. En raison des limites de ce présent travail, la liste proposée n'est évidemment pas exhaustive¹⁹. Elle présente quelques enjeux fondamentaux de la dissertation qui restent bien souvent implicites, voire inconsiderés ou même ignorés par les élèves et peut-être même par les enseignants.

3.1. L'énonciateur face à l'auditoire universel, dépassement du « je »

L'un des buts premiers de la dissertation, c'est de *montrer comme on raisonne bien*, autrement dit c'est une pratique qui, au contraire de l'argumentation, met l'énonciateur et non

¹⁶ Notons à ce propos que la dissertation littéraire s'avère peut-être moins risquée que la dissertation générale, puisque les élèves peuvent se référer à des connaissances construites en classe. Toutefois, la tentation de livrer telles quelles les analyses guidées par l'enseignant, sans faire l'effort de réflexion personnelle, n'est pas à négliger.

¹⁷ CHAROLLES, Michel, « La dissertation quand même », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 12.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Par exemple, les perspectives cognitivistes de F. Thyron (1994) et P. Charaudeau (1998) ne seront pas abordées, de même que les approches sociales de J. Ch. Potterat (1974) et F. Darras & co (1994).

le destinataire en son centre. Le destinataire n'est donc résolument pas le correcteur (même si son rôle de « metteur de notes » ne pourra quoi qu'il en soit pas être négligé par l'élève). Peut-être est-ce ici que les élèves se révèlent réfractaires : « si nous sommes lus et corrigés uniquement par notre enseignant et qu'en plus nous prenons la peine de faire cet exercice juste pour montrer que nous savons raisonner, à quoi bon ? ».

Mais l'intérêt de l'exercice se trouve ailleurs, voilà ce qu'il faut donner à voir aux élèves. C'est ici qu'entre en jeu ce que Perelman et Olbrechts-Tyteca, entre autres, ont appelé « l'auditoire universel » : « C'est parce qu'on affirme ce qui est conforme à un fait objectif, ce qui constitue une assertion vraie et même nécessaire, que l'on table sur l'assertion de ceux qui se soumettent aux données de l'expérience ou aux lumières de la raison. [...] Une argumentation qui s'adresse à un auditoire universel doit convaincre le lecteur du caractère contraignant des raisons fournies, de leur évidence, de leur validité intemporelle et absolue, indépendantes des contingences locales ou historiques »²⁰. Le sujet raisonnant est donc censé s'adresser non pas à un récepteur spécifique, mais à tout être humain doué de raison ; le discours tenu doit être acceptable par qui que ce soit. Mieux encore : le sujet qui délibère est souvent considéré comme une incarnation de l'auditoire universel. Il doit se mettre lui-même en position de détenteur de la raison, être en quelque sorte le pilier d'un raisonnement recevable par la communauté des êtres doués de raison.

L'objection que l'on pourrait poser ici, comme le remarque Olivier Reboul, c'est que l'auditoire universel apparaîtrait plutôt comme une idée qu'une réalité, puisqu'on s'adresse concrètement toujours à des individus particuliers. Or, sa portée est ailleurs : « nous pensons qu'il peut avoir une fonction plus noble, celle de l'idéal argumentatif. L'orateur sait bien qu'il a affaire à un auditoire particulier, mais il lui tient un discours qui tente de le dépasser, qui d'adresse, au-delà de lui, à d'autres auditoires possibles, en tenant compte implicitement de toutes leurs attentes et de toutes leurs objections. Alors l'auditoire universel n'est pas un leurre, mais un principe de dépassement, et on peut juger par lui de la qualité d'une argumentation »²¹. De ce point de vue, l'effacement du « je » dans le discours dissertatif constitue un élément central. Non seulement le « je » est exclu en tant qu'instance d'énonciation, mais il l'est aussi en tant que référence : il ne s'agit plus de dire « je dis cela parce que je le pense, c'est mon idée », mais de développer une stratégie de justification qui

²⁰ In PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *Traité de l'argumentation*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1992, p. 41.

²¹ REBOUL, Olivier, *Introduction à la rhétorique*, PUF, 1991, p. 101.

dépasse la subjectivité. Ce dispositif polyphonique est souvent délicat pour les élèves : « Il faut à la fois faire parler plusieurs personnages, être soi-même, et effacer tous les locuteurs en ne laissant plus subsister que la relation entre les énoncés »²².

Cet aspect de la dissertation – s’adresser en tant qu’être rationnel devant un auditoire posé comme universel – nous semble particulièrement pertinent pour le jeune public qui la réalise. Gérard Vigner a en effet mis en évidence le niveau de maturité des élèves au moment où ils rencontrent cet exercice. L’adolescence est cet âge charnière où, entre autres, l’individu apprend peu à peu à passer d’un rapport essentiellement affectif à son environnement, à une objectivité toujours plus accrue quant aux caractéristiques propres de l’objet: « l’élève va progressivement passer d’un écrit centré sur le sujet pris dans *une activité de saisie immédiate des choses*, le « je-ici-maintenant » [...] à un écrit où le sujet se dissocie, apparemment du moins, de l’objet de son discours, où le *constat émotionnel laisse place à un travail d’analyse*, même lorsqu’il s’agit de parler de soi. [...] Au départ, le vécu de l’expérience humaine est appréhendé au travers du filtre des sensations et des sentiments, se fonde sur la représentation des apparences perceptives [...] pour progressivement s’objectiver, se conceptualiser [...] »²³. La dissertation, même si elle n’est pas la seule voie d’accès à cette progression, n’en demeure pas moins un chemin privilégié. Si, au niveau du gymnase, nous formons des étudiants à exercer leur pensée de manière autonome et opérante, cette prise de conscience – « l’objet est autre chose que le rapport de moi à cet objet » – nous paraît centrale.

Et puisqu’il nous est donné l’occasion d’enseigner la culture générale à des apprentis forestiers bûcherons, nous nous permettons une comparaison qui, certes, n’a aucune prétention de valeur générale, mais qui nous semble néanmoins pertinente par rapport au sujet traité. Par effet de contraste, cette expérience nous a précisément éclairée sur ce qui était visé par l’enseignement gymnasial et sur ce que l’on entendait par « Maturité ». Avec trois classes d’apprentis de 1^e année, nous avons lu cette année *Inconnu à cette adresse*, de Kressmann Taylor, œuvre dont le thème principal est celui de l’amitié (loyauté et trahison, au nom de quoi peut-on renoncer à une amitié ? etc.). Nous avons proposé au terme de cette lecture une discussion autour de cette question : qu’est-ce que l’amitié²⁴ ? Bien que nous nous mettions

²² GRATALOU, Nicole, « la philosophie à l’épreuve de la dissertation », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 101

²³ VIGNER, Gérard, « Argumenter et disserter : parcours d’une écriture », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, pp. 24-25.

²⁴ Nous avons demandé aux élèves d’écrire sur un post-it trois mots qu’ils associaient spontanément à l’amitié. Nous avons ensuite réuni ces termes et observé les récurrences comme les divergences. Nous

nous-même en question quant à la présentation de la discussion, qui peut-être était mal adaptée ou mal agencée, nous avons néanmoins été étonnée de la résistance quasi brutale et sans appel des apprentis. Evidemment, beaucoup de variables entrent en jeu dans cette observation, nous nous gardons bien d'en tirer des conclusions hâtives et réductrices. Voilà néanmoins notre commentaire : nombre d'élèves ne perçoivent pas l'intérêt de la mise en perspective de certaines prises de position : « A quoi ça sert de parler d'un sujet puisque chacun a son avis propre ? » Tous refusaient d'entrer en matière au nom de ce relativisme, qui permet d'éviter de se confronter à la chose elle-même. D'autres propos récurrents vont dans le même sens : « Parce que je pense de telle manière, cela suffit, je n'ai aucune raison ni aucun besoin de me justifier », ou encore le refus de toute implication : « Moi, je ne pense rien, je ne veux pas prendre position ». Il nous apparaît dès lors que l'exercice de la dissertation est justement un essai de dépassement du narcissisme qui fait que l'opinion a priori que l'individu a d'une chose suffit. Ce phénomène est corollaire au manque d'investissement, souvent remarqué chez les apprentis que nous accompagnons, quant à tout ce qui concerne l'activité intellectuelle au sens péjoratif où ils l'entendent ; ils ont l'impression que leur compréhension du monde est constituée, à seize ans, et qu'elle est suffisante. Mais cette question n'est pas l'objet de ce mémoire.

Cette réflexion souligne la capacité de décentrement par rapport à soi-même qu'un exercice tel que la dissertation renforce, ainsi qu'une certaine modestie, une humilité : rien n'est jamais indiscutable, il n'y a pas de parole d'Évangile. Spontanément à ce qu'il nous semble, les élèves croient que leurs pensées, leurs avis sont le fruit de leur propre réflexion. Or le décentrement permet également de prendre conscience que « toute pensée personnelle n'est jamais le produit d'un Cogito solipsiste ou d'une auto-réflexion, mais résulte toujours d'interactions discursives. [...] penser par soi-même, ce n'est pas penser seul mais penser avec d'autres : aussi bien les interlocuteurs immédiats (par exemple la communauté de parole, l'intellectuel collectif, que peut constituer une classe) que les auteurs de la tradition philosophique ou des autres champs du savoir »²⁵. Autrement dit, c'est se rendre compte que nous sommes situés, que notre pensée ne se construit pas seule mais est le fruit du discours de l'autre, d'un discours qui nous précède – ici intervient aussi la question du langage lui-même,

avons aussi projeté sur un écran différentes phrases comme base de réflexion et de discussion : « L'amitié est la chose la plus nécessaire à l'existence » (Aristote), « Entre deux amis, il n'y en a qu'un qui soit l'ami de l'autre » (Alfonse Karr), « Tout le monde veut un ami, mais personne ne s'occupe d'en être un » (Baronne Krudener), « Une amitié est perdue quand il faut commencer à la défendre » (Charles Péguy).

²⁵ GRATALOUP, Nicole, « la philosophie à l'épreuve de la dissertation », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 101.

qui nous précède, dans lequel nous sommes toujours déjà immergés. Nous y reviendrons. Si l'exercice est mené sérieusement, il donne l'occasion à chacun de questionner ses représentations toutes faites, de construire en toute conscience un discours fondé sur un examen rationnel.

Quelles sont donc les aptitudes que l'élève acquiert grâce à la dissertation concernant l'objectivation du sujet envisagé ? L'élève doit être capable de conduire « une opération de généralisation qui consiste à rassembler plusieurs objets singuliers en une classe unique et à en retenir les caractères communs, [et] une opération de discrimination qui consiste à isoler certains traits à partir d'un répertoire de catégories données. [Ces opérations], par leur mise en œuvre conjointe, forment une démarche de conceptualisation, c'est-à-dire une mise en forme du réel de façon à l'organiser en une totalité articulée, structurée, qui pourra autoriser toutes sortes d'activités d'analyse ou de manipulation »²⁶. En d'autres termes, la maîtrise du langage et en particulier du langage écrit, le discernement au sein du réel qui s'opère par une opération de conscientisation langagière, autrement dit encore la capacité à comprendre, au sens étymologique de « prendre avec » les objets du monde, permet seul d'avoir prise sur le réel. C'est ce que nous allons développer dans le sous-chapitre suivant.

3.2. La confrontation au monde proprement humain, « champ du vraisemblable », et au langage

De ce qui précède dépend un autre dispositif essentiel que permet de développer la dissertation: seul l'entraînement répété de la pensée rend possible la mise en ordre, selon l'étymologie de la dissertation, un ensemble initialement désorganisé d'éléments. Et non seulement les éléments sont désorganisés dans la pensée du sujet, mais surtout et avant tout peut-être, ils le sont dans le monde. Le langage se découvre à la fois comme un outil de médiation entre les individus et au sein du sujet pensant lui-même, mais aussi une médiation entre le sujet et le monde d'objets qui l'entoure et que seul le langage permet de rendre maniable : « L'activité réflexive qui sous-tend le travail dissertatif implique [...] que l'on puisse par le langage, outil de médiation entre la conscience et l'objet, construire ces objets à

²⁶ VIGNER, Gérard, « Argumenter et disserter : parcours d'une écriture », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 25.

partir desquels on pourra conduire des opérations de raisonnement et d'argumentation »²⁷. L'exercice est inquiétant, contraignant, parce que le monde est inquiétant, contraignant.

De ce point de vue, les élèves font, par la dissertation notamment, l'épreuve de l'étrangeté fondamentale du monde, d'où peut-être la résistance face à cet exercice. « Le sujet argumentant est tôt ou tard amené à devoir faire l'expérience d'une autonomie dans la pensée, laquelle est à la fois, positivement – et c'est là d'ailleurs la fin dernière que nous avons sans doute à poursuivre dans l'enseignement, spécialement gymnasial – accession à une possible liberté et à un bon usage de la critique, et, de manière cette fois plus problématique, confrontation avec la complexité, potentiellement inquiétante, du monde »²⁸. Se donner les moyens de comprendre ce monde, avoir des outils pour le déchiffrer un peu et s'y situer, demande des efforts qui sont toujours à renouveler. Il faut donner sens à cette activité : nous sommes dans le champ humain, celui du vraisemblable, de la vie elle-même, où les certitudes et les évidences sont rares. Que l'on pense aux domaines de la politique, de l'économie, de la justice ou encore de l'éducation, mais aussi celui des sentiments, du rapport à l'autre, il n'y a ni vérité unique et intemporelle, ni prévisions certaines, ni décisions irréprochables. Cependant, « [le monde] n'est pas non plus livré au hasard, à l'aléatoire, au chaos. On ne peut pas prévoir à coup sûr, mais on peut prévoir de façon plus ou moins sûre, avec telle probabilité ; on ne peut pas dire « c'est vrai », ou « c'est faux » ; mais on peut pourtant dire : « c'est plus ou moins vraisemblable » »²⁹. Le fait même que nous soyons inscrits dans le langage, source de malentendus, de quiproquos, mais aussi de beauté, de poésie, ouvre le domaine de l'illimité, du toujours à dire, du toujours à re-dire. Il faut accepter d'entrer dans ce monde-là. C'est ici ce qu'on pourrait appeler la fonction de découverte, ou « heuristique », du verbe grec *euero*, *euréka*, qui signifie trouver. Olivier Reoul emploie ce terme à propos de la rhétorique³⁰, mais il nous semble approprié pour l'exercice dissertatif. L'exercice invite les élèves à s'inscrire dans cet horizon-là : dans notre monde humain, les solutions ne sont jamais toutes faites, écrites d'avance, il faut les inventer. « Il s'agit d'une méthode de recherche et de preuve à mi-chemin entre l'évidence et l'ignorance, entre le nécessaire et l'arbitraire »³¹.

Nous avons évoqué plus haut la question du langage ; prenons le temps de nous y attarder encore. S'adonner à l'exercice de la dissertation, c'est admettre et prendre conscience de

²⁷ *Ibid.*, p. 24.

²⁸ PERNET, Marc, *op. cit.*, p. 5.

²⁹ REBOUL, Olivier, *op. cit.*, p. 10.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*, p. 99.

l'existence d'un langage commun, d'une raison commune. Mettre en question des idées suppose que l'on fait d'emblée partie d'un système de pensée, d'un langage partagé. Avec la dissertation, nous ne sommes pas dans un texte de création (qui suppose aussi un langage commun, mais pas en revanche une technique permettant la communication et faisant appel à une rationalité commune). Nous ne sommes pas ici dans une composition individuelle, un « délire » personnel. Si l'on veut se faire entendre par une communauté la plus large qui soit, il faut s'assurer qu'on s'insère dans les codes communs de cette communauté, qui est une communauté de langage et de valeurs. La dissertation développe donc aussi des aptitudes sociales, des outils qui permettent aux élèves de s'inscrire de manière la plus adéquate possible dans le cadre d'une interaction sociale.

3.3 Le plan philosophique

Un enjeu qui nous semble primordial au niveau philosophique, c'est cette recherche du « vrai », au sens où, comme décrit plus haut, l'exercice de la dissertation est l'occasion d'un dépassement de l'opinion personnelle en direction d'une réflexion plus large. Souvent, les élèves voient comme une contrainte purement formelle et artificielle ce plan sous forme de thèse – antithèse. Or le discours écrit sous forme de dialogue reprend pourtant la démarche philosophique initiée par Socrate. La dimension dialectique des dialogues de Platon se retrouve dans la dissertation. Bien que Socrate s'adresse toujours à un personnage particulier, la portée du dialogue ne réside pas dans « l'adhésion effective d'un interlocuteur déterminé [...], mais [dans] l'adhésion d'un personnage qui, quel qu'il soit, ne peut que s'incliner devant l'évidence de vérité, parce que sa conviction résulte d'une confrontation serrée de sa pensée avec celle de l'orateur »³². Ce rapport entre dialogue et vérité, qui distingue ici clairement la dissertation de l'argumentation, souligne que le dessein n'est pas de convaincre ou de persuader, mais de rechercher la vérité.

Des exercices tels que la prise de position, le débat, ou même la réponse critique ne permettent pas cette distanciation par rapport à l'objet. Dans un débat, on plaide pour sa propre cause, on ne cherche que des arguments en faveur de sa cause et on envisage des contre-arguments uniquement dans le but de minimiser leur portée. Dans la discussion dissertative, on cherche en principe honnêtement la meilleure solution à un problème controversé. Sans être naïve (celui qui défend ses convictions est souvent persuadé qu'il parle au nom de la vérité), nous constatons néanmoins que la démarche thèse – antithèse oblige

³² PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *op. cit.*, pp. 47-48.

l'élève à remettre sérieusement en question l'adhésion ou la non-adhésion spontanément éprouvée.

Il est question dans la dissertation d'un dialogue de soi-même avec soi-même, ce qui rejoint l'idée que le sujet est considéré comme une incarnation de l'auditoire universel. C'est aussi, encore, une prise de conscience que le sujet pensant peut être et est traversé par le discours de l'autre (*l'autre peut avoir raison, le discours de l'autre peut s'inscrire en moi, je peux me positionner par rapport à lui*). Le courage de la sincérité, de l'examen neutre constituerait un enjeu essentiel de la dissertation : « [...] l'esprit ne se préoccuperait pas de plaider, de chercher uniquement des arguments qui favorisent un point de vue déterminé, mais de réunir tous ceux qui présentent quelque valeur à ses yeux, sans devoir en taire aucun et, après avoir pesé le pour et le contre, de se décider, en âme et conscience, pour la solution qui lui semble la meilleure »³³. La dissertation constitue l'exercice de la pensée qui permet peut-être le mieux, de manière rationnelle, procédurale, systématique, de rechercher le vrai pour soi-même. Ici réside une idée de première importance, celle d'acquérir une sagesse, une faculté de réfléchir pour soi-même. Et même si l'on considère Aristote, qui a nuancé cette portée de la dialectique – sauf pour le philosophe – en lui attribuant plutôt un usage ludique, l'intérêt n'en demeure pas moindre : « Si l'on n'en retire aucune vérité, on acquiert pourtant grâce à ce jeu un entraînement intellectuel, une méthode permettant d'argumenter sur tout sujet »³⁴. On développe une capacité de mise en doute, d'entrer dans l'épreuve du non-savoir, de sortir de soi.

3.4. La dimension éthique et politique

A la suite de ces quelques réflexions sur la dimension dialogique et philosophique de la dissertation, il nous semble patent qu'elle constitue par ailleurs un entraînement à l'exercice politique, plus particulièrement à la démocratie. Elle est pertinente sur un plan éthique. Il est question de l'apprentissage par la réflexion de la tolérance de l'autre, d'un essai d'appropriation de ce qui n'est pas d'emblée « mon opinion ». De par ses origines qui remontent à la tradition socratique, la dissertation met en œuvre une écoute, une attention spécifiques. Il ne s'agit pas de dire qui a tort, qui a raison, mais d'entendre ce que l'autre a à dire, à faire entendre, et à discuter précisément de ce dont il est question, et non pas simplement dire ce que l'on pense en écrasant le propos de l'autre.

³³ *Ibid.*, p. 53.

³⁴ REBOUL, Olivier, *op. cit.*, p. 44.

Sur le même plan, la pratique dissertative favorise l'apprentissage d'éléments de rhétorique, lesquels peuvent s'avérer fort utiles notamment à des fins politiques, où il s'agit cette fois bel et bien d'argumenter, et non pas seulement et idéalement à rechercher la vérité ou à comprendre le monde qui nous entoure. Or pour agir sur son auditoire, encore faut-il le connaître, encore faut-il l'écouter. C'est ce qu'on peut appeler la « fonction homilétique » de la dialectique, travaillée avec la dissertation : « Qu'elle soit utile pour les contacts avec autrui, cela s'explique du fait que, lorsque nous aurons dressé l'inventaire des opinions de la plupart, nous leur parlerons, non pas à partir de présuppositions qui leur seront étrangères, mais à partir de celles qui leur sont propres, quand nous voudrions les persuader... »³⁵ (Aristote, *Topiques*, I, 2, 101a). C'est là une des conditions premières de la politique : il faut connaître la communauté dans laquelle on veut agir, pour anticiper sur ce qu'elle veut entendre et sur ce qu'elle désire. Il faut s'assurer qu'on s'insère dans les codes communs de cette communauté, qui est une communauté de langage et de valeurs. Et cela ne concerne pas seulement la politique : pour prendre la parole et se faire entendre, dans tous milieux (associatifs, intellectuels, etc.), il faut savoir entrer en contact avec son public, il faut le connaître, il faut savoir donner une puissance à son discours qui force l'écoute, qui suscite l'intérêt. Qui plus est aujourd'hui, où il y a tellement de productions écrites et orales tous azimuts, si l'on veut se distinguer il faut disposer de tels outils communicationnels.

Cette fonction tend à contrer la critique de déconnexion avec le réel adressée à la dissertation. Au contraire, et c'est ici qu'il faut la valoriser : elle est directement en lien avec le réel, la politique, l'éthique et la tolérance. Nous avons vu plus haut qu'apprendre à dissertar, c'est aussi faire preuve de modestie et d'humilité, être conscient que nul ne détient une autorité qui fait que ce qu'il dit est indiscuté et peut emporter directement l'adhésion : « Il admet qu'il doit persuader, penser aux arguments qui peuvent agir sur son interlocuteur, se soucier de lui, s'intéresser à son état d'esprit »³⁶. Ici se joue la question de la société égalitaire : on raisonne avec autrui, on ne lui ordonne rien. Enfin et toujours au niveau éthique, l'apprentissage de la dissertation, c'est l'apprentissage du dialogue, l'acceptation du débat contradictoire, sans lesquels toute communauté humaine tomberait rapidement dans le tumulte et la violence.

³⁵ ARISTOTE, *Topiques*, I, 2, 101a, cité par REBOUL, Olivier, *op. cit.*, p. 45.

³⁶ PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *op. cit.*, p. 21.

3.5. Plan pédagogique et transversalité

Sur le plan pédagogique, il est clair au vu de ce qui précède que la dissertation, en tant que discours dialogique et dialectique, ne peut se confondre avec d'autres exercices que les élèves peuvent croiser dans leur cursus scolaire avant d'entrer au gymnase. En effet, la lecture de textes argumentatifs autour de sujet d'actualité (articles de journaux), la prise de position « pour ou contre » (doxa) ou encore l'exercice de réponse critique privilégient une attitude strictement argumentative, n'exigent donc pas de l'élève cette distance critique et la polyphonie dont nous avons parlé. De ce seul point de vue, son enseignement paraît indispensable pour atteindre la « Maturité ».

La dissertation générale tout comme la dissertation littéraire, associée aux autres disciplines, permet aux élèves d'acquérir une forme de culture générale. Et qui plus est, une culture générale non pas passive mais réflexive, c'est-à-dire au sein de laquelle l'individu se positionne de manière consciente. Parlant de la rhétorique – mais nous étendons son propos à la dissertation puisque cette dernière, en français et en philosophie, demeure le domaine privilégié apparenté à la rhétorique au niveau gymnasial –, Olivier Reboul souligne que les principes qui sont les siens s'avèrent formateurs : « ne pas les respecter – se tromper sur la question posée, écrire de façon incorrecte, plate, outrée, confondre la thèse et l'argument, exposer de façon décousue, s'abriter derrière des clichés – c'est faire preuve d'inculture. Autrement dit se couper des autres et de soi-même. Bien sûr, il est d'autres cultures que la culture scolaire, mais il n'est pas de culture sans une formation rhétorique. Et apprendre l'art de bien dire, c'est aussi, c'est déjà apprendre à être »³⁷. Il s'agit bien dans la pratique dissertative d'interroger son quotidien, de s'y situer en toute intelligence – au sens de compréhension et de finesse d'esprit –, de développer une écoute et donc un rapport éclairé à soi-même et à l'autre.

Cette question de culture générale renvoie directement à celle d'interdisciplinarité et de transversalité. Les compétences acquises grâce à la dissertation, autrement dit la dissertation comme méthode d'approche des textes sont transposables dans les autres disciplines. Nous pensons évidemment, au niveau gymnasial, à la philosophie, mais aussi à l'histoire, à l'histoire de l'art ou encore à la psychologie ou à la géographie. En histoire particulièrement, il nous semble que les élèves prennent souvent pour acquis le point de vue d'un historien sur un événement, comme si celui-là avait un regard objectif et omniscient. La démarche

³⁷ REBOUL, Olivier, *op. cit.*, p. 12.

dissertative habitue l'élève à remettre en question toute prise de position, évitant d'y être immergé. Les multiples points de vue d'un énoncé peuvent être évalués et discutés, voire contestés. La dissertation favorise ici la mobilité d'esprit, le questionnement par soi-même, l'autonomie dans la recherche et la liberté de pensée.

Par ailleurs, et puisque nous sommes des êtres de parole et que cette dernière œuvre comme médiation entre le sujet et le monde, la dissertation joue ici un rôle capital. Dans ce sens, toutes les disciplines du secondaire 2 aident les élèves à opérer cette distanciation par rapport à soi et son environnement immédiat. En effet, dans chacune d'elles, l'interaction entre les opérations langagières et les opérations cognitives sont toujours indispensables. Or la dissertation générale ou littéraire paraît, en tant qu'elle met directement en jeu les compétences langagières, le lieu privilégié de cette affaire³⁸. Dès lors, comme le dénonce Fanny Capel, la disparition de la dissertation menacerait toutes les branches qui y ont recours et, « *in fine* le [gymnase] lui-même comme lieu de transmission de la culture, de formation au jugement critique et à l'élaboration d'une pensée autonome »³⁹.

3.6. La compétence linguistique et langagière

Sur le plan de la connaissance de la langue, l'exercice de la dissertation apparaît comme le lieu privilégié du maniement de la langue écrite, et ce dans tout son déploiement : la grammaire, l'orthographe, la microstructure (analyse de l'énoncé) et surtout la macrostructure (construction d'un texte, utilisation des connecteurs, etc.). Par rapport aux connecteurs, la dissertation donne l'occasion de mettre à l'épreuve des connaissances développées en secondaire 1 mais bien souvent peu maîtrisées. La répétition de l'exercice vaut ici tout son pesant d'or : c'est par l'entraînement, les corrections que l'élève apprend progressivement à manier ces outils utiles dans tout acte langagier, en particulier l'argumentation. Autre bénéfice corollaire : la dissertation renvoie à l'exercice de la lecture, et par la-même le stimule. L'analyse de l'énoncé accroît la compréhension des textes, quant à leur microstructure, à leur macrostructure et à leur sens.

Comme le note Michel Charolles⁴⁰, l'un des signes d'une bonne dissertation est le guidage cognitif (reformulation, récapitulations partielles, organisateurs textuels tels que

³⁸ Selon VIGNER, Gérard, « Argumenter et dissérer : parcours d'une écriture », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 27.

³⁹ CAPEL, Fanny, *op. cit.*

⁴⁰ CHAROLLES, Michel, « La dissertation quand même », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 14.

« d'une part/d'autre part »). Mais aussi le fait de solliciter en permanence l'attention et l'intérêt du lecteur (ne pas révéler tout de suite le point de vue qui sera défendu, donner du suspens quant à l'issue des conflits entre les idées proposées, etc.). Or ce guidage et cet éveil de l'attention ont une application dans la vie quotidienne, puisque la vigilance de tout interlocuteur n'est gagnée ni d'avance, ni une fois pour toutes.

Enfin, notons que la dissertation présente ce double obstacle, où réside d'ailleurs une partie de sa richesse : « [la difficulté] est d'ordre à la fois cognitif et linguistique. [Il faut] opérer simultanément un travail de construction de l'objet de discours, selon des configurations inédites, et de mise en forme verbale. Le langage est aussi un outil d'analyse et de réflexion autant qu'un outil de communication. »⁴¹ D'où l'importance de l'exercice de la pensée au contact du langage, où ce qui est visé est la réduction du décalage entre le désir sémantique et les moyens linguistiques. Les bénéfiques résultants de l'exercice de la dissertation sont donc doubles et simultanés : plus la pensée se clarifie, plus le langage se clarifie, et réciproquement. « Tous les spécialistes s'accordent sur un point précis : plus on travaille, plus on compose de dissertations, plus on se corrige, plus on a de chances d'améliorer son raisonnement et son style, qui, dès lors, deviendrait « clair » et « limpide » et faciliterait les relations humaines. »⁴² Sans trancher sur la question de savoir si le langage rend possible la pensée ou vice-versa, il est de fait que la maîtrise du langage renforce la maîtrise de la pensée, et réciproquement.

4. Conclusion

Au cours de ce travail, nous avons mis en évidence les divers éléments propres à la dissertation en tant que pratique argumentative et délibérative. Pour présenter une vue synthétique de la cause que nous pourrions plaider devant un tribunal pour sauver la dissertation d'une peine capitale, nous retiendrons les points qui vont suivre.

La dissertation est un exercice de mise en forme de la pensée (au sens propre comme au sens figuré d'ailleurs), elle permet à l'élève de structurer sa raison, de s'habituer à une rigueur

⁴¹ VIGNER, Gérard, « Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture », in CHAROLLES, Michel, *op. cit.*, p. 20.

⁴² CLEMENT, L., « A l'école de la clarté : la dissertation française », *Langue française*, n°75, 1987.

et à une systématique face à tout objet auquel il sera amené à être confronté. La portée de l'exercice excède le cadre scolaire puisque, d'une part, son auteur s'adresse à un auditoire potentiellement universel et non à l'enseignant et, d'autre part, parce que les compétences développées sont directement utiles hors de l'école : capacité de lecture, de communication, de mise en discours, d'écoute, ou encore de compréhension du monde. Au niveau de la maturité, personnelle et intellectuelle, la dissertation est le lieu privilégié où l'élève apprend à mettre une distance entre lui et l'objet, à poser un regard objectif, distancié sur le monde au lieu d'y être immergé et dans un lien affectif. Elle favorise encore l'indépendance de la pensée : l'élève acquiert un esprit critique par rapport aux énoncés, aux informations qui pourraient spontanément être considérées comme vraies et absolues, et ce dans les autres domaines scolaires comme dans la vie de tous les jours (confrontation aux médias par exemple). L'exercice dissertatif stimule également un travail de distinction, de généralisation et de conceptualisation : le réel devient peu à peu « démêlable », déchiffrable. Il est l'occasion d'éprouver sa rigueur et son honnêteté intellectuelle, avec une dimension aléthique. L'obligation de se décentrer, de défendre un point de vue peut-être contraire au sien, est pour l'élève l'occasion d'apprendre la tolérance et l'ouverture d'esprit, l'ouverture à l'autre. Enfin, au niveau de la maîtrise de la langue écrite – l'écriture mais aussi la lecture – la dissertation donne à l'élève l'occasion de progresser aux niveaux micro et macrostructurels.

Si ce mémoire s'est présenté comme une réflexion exclusivement théorique sur le genre dissertatif, il convient de s'interroger ici brièvement sur la pratique effective de l'enseignement de la dissertation. Plusieurs de nos arguments visant à soutenir ce genre ont concerné ses dimensions philosophiques. Sans douter de l'effectivité de ces arguments, de leur aspect tout à fait concret, nous ne sommes évidemment pas naïve au point de penser que ces derniers vont soudainement subjugué nos élèves, qui seraient alors pleinement convaincus du caractère extraordinaire de la dissertation et s'y jetteraient dès lors avec une motivation quasi frénétique... Parmi la foule de questions pratiques que nous pourrions poser ici, nous choisirons celle-ci : comment mettre en place des exercices concrets pour que ces dimensions susmentionnées puissent trouver un ancrage concret et non seulement théorique ? Nous retiendrons ici, à titre de suggestions conclusives, les quelques éléments suivants⁴³ :

⁴³ Nous nous inspirons ici notamment des constats livrés dans le mémoire professionnel de Marc Pernet, qui a suivi une classe de 1^e année Maturité dans l'enseignement de l'argumentation (en vue de la dissertation). PERNET, Marc, Mémoire professionnel, *op. cit.*

- Pour que l'élève consente à l'effort que représente la dissertation, il faut se soucier d'ancrer les sujets dans une réalité susceptible de concerner l'élève. Or la tâche est complexe et ambiguë : si l'on veut encourager les élèves à sortir non seulement de ce qu'ils connaissent déjà, mais aussi à dépasser les lieux communs, il serait adéquat de choisir des sujets envers lesquels ils éprouvent une certaine étrangeté. Une telle option leur permettrait également de distinguer ce qui retourne de leurs préoccupations immédiates des questions plus fondamentales. Une démarche consisterait alors à les amener progressivement, à partir de ce qu'ils pensent spontanément, à des questionnements plus larges.
- Nous devrions donner aux élèves des moyens de développer des outils linguistiques et argumentatifs. Il convient donc de travailler de manière privilégiée en première année les organisateurs textuels tels que connecteurs, le lexique argumentatif, la notion de paragraphe entre autres.
- Pour amener les étudiants à suivre un plan précis, des exercices préalables d'analyse d'énoncé, d'introduction, d'arguments, d'exemples pourraient favoriser une intégration plus sûre et progressive de ce tissage complexe qu'est la dissertation.
- Un travail devrait s'effectuer quant à la prise en compte de l'autre dans l'argumentation. Peut-être que le passage par le débat oral – en contraignant l'élève à reformuler le propos de l'autre sans le déformer – favoriserait l'écoute de l'autre et la prise en compte de sa position.
- Afin de ne pas leur donner le vertige en les laissant d'emblée seuls et démunis devant cet auditoire universel qui réclame des arguments vraisemblables, il faudrait donner aux élèves du matériel pour penser : travailler avec eux sur l'énoncé, leur donner des pistes de réflexion, d'exemples et d'arguments. Cette démarche pourrait aussi élargir leurs vues sur le monde et leur culture générale, les éveiller aux questions auxquelles ils peuvent peiner à accéder.
- Au niveau de la méthode à appliquer pour la dissertation, nous penchons en faveur d'un plan sous forme de thèse – antithèse. Pour évoquer rapidement les manuels des cantons de Vaud et Genève, nous privilégierons donc plutôt, avec souplesse, celle de Genève, dont l'approche est plus dialogique (donc plus cohérente avec notre propos): l'élève s'efforce de trouver des arguments en faveur de la thèse, puis montre les « limites » de la thèse ou ce qu'on pourrait opposer à la thèse, avant d'exprimer sa

propre position en conclusion. Dans la Méthode Vaud, l'élève est invité d'emblée, après avoir procédé à l'analyse de l'énoncé, à prendre position et conduire sa discussion par rapport à son objectif argumentatif.

L'enseignement de la dissertation, de l'avis d'une majorité des enseignants, est un parcours semé d'embûches. Dans ce domaine, tout professeur est sans cesse amené à se remettre en question et à accroître l'efficacité de sa démarche didactique. Conscientiser, voire même pouvoir lister les enjeux de cette pratique scolaire pourrait peut-être constituer une ressource pour améliorer et renouveler l'approche du genre auprès des élèves.

5. Bibliographie

- CAPEL, Fanny, « Appel à la mobilisation contre la suppression de la dissertation au baccalauréat », article paru dans *Le Monde* du 04.03.2000.
- CHARAUDEAU, Patrick, « l'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », dans *Le français aujourd'hui*, n°123, septembre 1998, pp. 69-78.
- CHAROLLES, Michel (sous la coordination de), *La Dissertation*, Pratiques n°68, décembre 1990.
- CHERVEL, André, « Observation sur l'histoire de l'enseignement de la composition française, in *Enjeux*, n°11, janvier 1987.
- CLEMENT, L., « A l'école de la clarté : la dissertation française », in *Langue française*, n°75, 1987.
- CORNAZ, Diane, *La dissertation, du genre scolaire au genre social*, Travail de diplôme professionnel, HEPL, 2005.
- DELFORCE, B., (1990) : « Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux », bulletin du CERTEIC, n°11, Université de Lille III, pp. 89-107.
- DUPUIS, Sylviane et GROSSEN, Daniel, *Apprentissage de la dissertation*, DIP Genève, 1998.
- GAILLARD Nicole, *Un parcours vers la dissertation*, Gymnase Auguste Piccard.
- PECH, Marie-Estelle, « La dissertation au bac, chef-d'œuvre en péril », article paru dans *Le Figaro*, le 17.06.2010.
- PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *Traité de l'argumentation*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1992.
- PERNET, Marc, *L'enseignement de l'argumentation en première année de gymnase voie maturité*, Mémoire professionnel, sous la direction de Danièle Marmillon, HEPL, juin 2008.
- REBOUL, Olivier, *Introduction à la rhétorique*, PUF, 1991.