

Du discours à la dissertation ou l'histoire d'un exercice scolaire en Suisse romande de la fin XIX^{ème} aux années 1970

Anne Monnier

Résumé

Cet article a pour objectif de retracer l'histoire d'un exercice scolaire constitutif de la discipline français, la dissertation, dans les gymnases de Suisse romande entre la fin du XIX^{ème} siècle et la fin des années 1960. A travers l'analyse de trois copies d'élèves considérées comme représentatives des pratiques de leur époque, il s'agit d'abord de retracer les étapes clés du processus de fabrication d'un exercice scolaire. Il s'agit ensuite de mettre en lumière un éventuel phénomène de sédimentation du discours comme genre de composition dans la dissertation, celle-ci se constituant contre, mais en même temps à partir de celui-ci. Il apparaît ainsi qu'en Suisse romande le rôle et la fonction qu'exerce la dissertation aujourd'hui encore dans l'enseignement du français découle d'une tradition scolaire séculaire, dont les enseignants sont les acteurs principaux.

Mots-clés

Copies d'élèves, discipline *français*, dissertation, filière gymnasiale, XX^e siècle, Suisse romande

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteure

Anne Monnier, chargée d'enseignement en didactique du français, Université de Genève, 40 bd du Pont-d'Arve, 1205 Genève, anne.monnier@unige.ch

Du discours à la dissertation ou l'histoire d'un exercice scolaire en Suisse romande de la fin XIX^{ème} aux années 1970

Anne Monnier

I. Introduction

Issu d'un travail doctoral (Monnier, 2015), le présent article historicise la dissertation en français, en vue de comprendre pourquoi cet exercice occupe aujourd'hui en Suisse romande une place et une fonction aussi importantes en français au niveau gymnasial (lycée général en France).

Soit l'énoncé suivant, proposé à Genève en 2014 :

L'art est une blessure qui devient lumière. (G. Braque)¹

Tel est le type de sujets auquel le gymnasien de Suisse romande est confronté pour l'épreuve écrite de français de maturité. Contrairement à la France, pourtant berceau de la dissertation, où le lycéen a depuis 2006 le choix au baccalauréat entre la dissertation, le commentaire composé ou l'écriture d'invention, en Suisse romande, le gymnasien est invité à rédiger une dissertation sur un sujet qui peut être littéraire, esthétique, philosophique, social ou moral.

Comment expliquer cette prédominance² de la dissertation en Suisse romande ? Serait-elle considérée comme un exercice propédeutique doté de qualités particulières garantissant de façon presque assurée la réussite des élèves dans les formations tertiaires, en particulier académiques ? Serait-elle perçue comme un outil opérationnel, ayant fait ses preuves au fil du temps, pour évaluer l'ensemble des connaissances et compétences acquises en français du début de la scolarité jusqu'à l'obtention du certificat de maturité ? Sans mettre de côté ces deux questions, nous faisons l'hypothèse que le statut particulier de la dissertation dans l'enseignement du français au secondaire en Suisse romande résulte avant tout d'une tradition qui remonte à la mise en place, par les enseignants, de la discipline *français* à la fin du XIX^{ème} siècle, et dans laquelle la dissertation joue un rôle prépondérant jusqu'à la réforme de la discipline dans les années 1970.

Pour éprouver cette hypothèse, nous suivons le plan suivant. Nous commençons par définir la dissertation en tant qu'exercice scolaire, afin de mettre en évidence ses particularités, notamment par rapport au discours comme exercice scolaire ; puis, nous analysons trois copies représentatives des pratiques au niveau gymnasial en Suisse romande à trois périodes différentes (1919, 1950, et 1961). Ces analyses sont ensuite mises en rapport avec les débats qui ont lieu à ces mêmes périodes, en Suisse romande, mais aussi dans d'autres contextes francophones, à propos de l'enseignement de la dissertation.

II. La dissertation comme exercice scolaire : une forme particulière de discours

La dissertation comme exercice scolaire est le produit d'une double transposition, à la fois latérale (de la sphère sociale à la sphère scolaire) et descendante (de l'agrégation au baccalauréat). A l'origine, elle est une pratique sociale, soit une forme particulière de discours qui consiste dans la société lettrée des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles à examiner par écrit une matière, une question, un ouvrage. En France, avec la mise en place de l'agrégation et de la licence de philosophie et de lettres dès le début du XIX^{ème} siècle, la dissertation entre à l'école d'abord comme examen pour la certification des professeurs. Puis, dès la fin du XIX^{ème}, avec le développement de la nouvelle discipline *français* et en étroite symbiose avec elle, la dissertation « descend » dans les classes de lycée.

¹ *Annales du Collège Calvin*, 2014, p. 78. Précisons qu'en fonction des cantons, on parle de collège (à Genève ou Fribourg), de gymnase (Vaud), de lycée (Neuchâtel) ou de lycée-collège (Valais) pour désigner le lycée.

² Les *Directives pour l'examen suisse de maturité* précisent que l'examen écrit de français est une « épreuve écrite (la dissertation) de 4h. » (p.4). Notons cependant que la parenthèse introduit une certaine souplesse. Ainsi, dans certains lycées du canton de Neuchâtel, l'élève peut choisir entre la dissertation et l'évocation, une variante de la dissertation qui laisse plus de place à la créativité. De même, à Fribourg, certains collèges proposent le commentaire composé à la place de la dissertation.

En entrant dans la sphère scolaire, le genre³ se constitue avant tout contre les genres de composition pré-existants. En effet, Chervel (2006) met en évidence deux modèles didactiques pour l'enseignement de la composition. Le premier modèle, celui des humanités, remonte à la création des collèges au XVI^e siècle et perdure jusqu'à la fin des classes de rhétorique dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Le but visé est l'apprentissage de l'éloquence à travers, d'une part les exercices de traduction des grands textes de l'Antiquité, d'autre part les exercices d'amplification. À côté du plaidoyer, qui aboutit à des productions orales, se développe le discours. Si, au départ, ce dernier est en latin, à partir du milieu du XVIII^e siècle, le discours français est accompagné d'autres exercices, comme la narration, la lettre, l'analyse et la rédaction du cours. La méthode est à chaque fois la même : il s'agit d'une matière fournie qu'il s'agit d'*amplifier*.

Le deuxième modèle se met en place au cours du XIX^e siècle autour de la dissertation latine, puis française. Cependant, la dissertation dans le cadre scolaire n'est pas une transposition directe de la pratique sociale en vogue dans les milieux lettrés du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle. Comme le met en évidence notamment Douay-Soublin (2005 ; 1999), elle s'élabore en s'inspirant largement de l'ancien modèle de composition, en particulier le discours, tout en s'en démarquant, et ce sur au moins trois plans :

- Dans le discours, la matière, historique ou littéraire, est donnée. Le libellé est ainsi accompagné d'un sommaire (qui comprend une brève présentation des circonstances dans lesquelles le discours est censé être prononcé, et dans lequel y figurent le destinataire, le lieu et le moment où il pourrait être dit, ainsi que le ton qu'il convient d'adopter) qu'il s'agit de développer. C'est la fameuse *amplificatio*. La dissertation supprime le sommaire et réhabilite l'*inventio*.
- Le discours invite l'élève à s'exprimer sous le masque d'un personnage historique ou littéraire ; la dissertation se constitue comme une variante du discours qui permet à l'élève de *parler en son nom propre*.
- Le discours a comme objectif le *bien écrire* ; la dissertation vise le *bien penser*.

Dans les pratiques, la frontière entre l'ancien et le nouveau n'est pas étanche. En ce qui concerne l'histoire de dissertation au niveau du lycée en France, Denizot (2013) met ainsi en lumière comment le modèle de composition comme *amplificatio* perdure sous forme de sédiments constituant les couches inférieures sur lesquelles s'ajoutent les dimensions constitutives de la dissertation de façon plus ou moins prégnante jusqu'à la fin des années 1960. C'est ce que Schneuwly et Dolz (2009) appellent le processus de « sédimentation des pratiques ».

L'histoire de la dissertation en Suisse romande s'inscrit-elle dans la ligne de celle déjà largement retracée par les historiens du français à propos de la France ou a-t-elle ses spécificités ? Et dans quelle mesure la prédominance de la dissertation en Suisse romande est-elle le résultat de cette histoire ?

III. Corpus, recueil et analyse des données

Pour le savoir, cette recherche adopte une approche historico-didactique qui s'inscrit dans la ligne d'autres travaux déjà menés en didactique du français, recensés notamment par Bishop (2013). Depuis quelques temps déjà en effet, la didactique du français n'hésite pas à tirer profit des méthodes développées en sciences humaines, en particulier en histoire, pour travailler à partir de sources archivistiques. Choisir une approche historique pour résoudre une question d'ordre didactique permet en effet de mettre en perspective les choix actuels en matière de contenus, d'exercices ou d'épreuves certificatives dans la discipline, comme le met en évidence Dugast-Portes (2001) :

L'appel aux sciences humaines permet, par les analyses croisées des situations, de *déconstruire l'objet d'étude et de faciliter la délimitation des problèmes*. Il est sûr que l'enseignement du français est éclairé par une *approche historique*, qui permet de relativiser, de remettre en perspective les programmes et les exercices. (p. 21)

Pour dire les choses autrement, l'éclairage historique sur l'enseignement du français est nécessaire « pour réfléchir de manière moins passionnelle aux contenus d'enseignement sans faire référence à un mythique âge d'or de la discipline » (Houdart-Mérot, 2001, p. 23).

³ Nous recourons au terme de « genre », lorsqu'il s'agit de définir l'exercice par rapport à d'autres genres de composition (portrait, lettre, etc.). Nous utilisons le terme « exercice », quand il s'agit de mettre en évidence le statut de la dissertation dans l'enseignement du français.

Les bornes spatio-temporelles de cette recherche sont ainsi les suivantes. En amont, l'instauration du français au secondaire supérieur en lieu et place du cours de rhétorique qui s'opère à la fin du XIX^{ème} dans l'ensemble des cantons romands ; en aval, la réforme du français qui a lieu dans l'ensemble de la Suisse romande, et plus largement dans l'ensemble de l'espace francophone, au tournant des années 1970 (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Monnier, 2015).

A l'intérieur de ces bornes se dessine une périodisation en trois temps. De la fin du XIX^{ème}, moment pendant lequel la rhétorique fait progressivement place au français au niveau du gymnase, à la fin des années 1920, on assiste d'abord à l'institutionnalisation du français comme discipline scolaire, qui va de pair avec une première phase de fabrication de la dissertation. La deuxième période, qui s'étend de la fin des années 1920 à 1955, peut être considérée comme l'âge d'or de la dissertation. Enfin, la troisième période, qui va du milieu des années 1950 à la fin des années 1970, est marquée par une crise importante de la discipline française, qui touche de plein fouet la dissertation, et qui aboutira en Suisse romande à une réforme en profondeur de la discipline (Schneuwly & Dolz, 2009).

Pour ce faire, nous nous basons sur les sources de première main suivantes :

- Une sélection de trois dissertations d'élèves, produites dans le cadre de la voie gymnasiale en Suisse romande, qui représentent chacune une des trois périodes. La sélection de ces trois copies, qui s'est faite à l'intérieur d'un large corpus⁴, a respecté un critère précis : la copie comporte un trait particulier qui, tout en en faisant son originalité, la place comme significative des pratiques en vigueur pour la période ; ce trait peut être l'énoncé (qui se retrouve dans d'autres copies et informe sur le type de sujets donnés à telle période dans telle institution), ou la forme du texte qui se retrouve dans d'autres copies de la même institution et pour la même période.
- Les positions et débats sur l'enseignement de la dissertation en Suisse romande, et plus largement dans les autres pays francophones, qui ont été publiés à l'époque sous forme d'articles ou d'ouvrages. Ceux-ci permettent de replacer les copies analysées dans un contexte plus large, et de nuancer ou au contraire de confirmer certains points de nos analyses des copies.

En ce qui concerne les copies sélectionnées pour l'analyse, chacune est transcrite entièrement, en gardant la mise en page et les tournures, même inexactes, utilisées par l'élève, puis analysée à l'aide de la grille suivante.

Grille 1 : grille des caractéristiques à priori de la dissertation

Traits	<i>Enoncé de dissertation de... au lycée ..., degré ...</i>
Date	Xxxxx
Type de sujet	Littéraire, philosophique, social, moral, etc.
Nature de l'énoncé	Une question ou une affirmation avec ou sans citation
Contexte ⁵ d'énonciation	Neutralisé ou au contraire présent (contexte réel ou fictif)
Marques d'énonciation	Prise en charge énonciative (déictiques personnels)
Dialogisme (et polyphonie) ⁶	Dialogue avec d'autres discours (intérieurs, attribués au destinataire, avec l'énoncé-source, avec des discours convoqués, etc.)
Intertextualité	Relation implicite ou explicite avec d'autres textes
Rapport à la vérité	Valeur épistémique versus valeur de vérité

⁴ Il s'agit ici de l'ensemble des cahiers d'élèves du secondaire genevois et d'autres cantons romands qui sont archivés à la CRIEE à Genève, ainsi que de toutes les dissertations d'élèves sélectionnées et publiées par les enseignants du collège à Genève dans les *Annales du Collège* (archivées à la BGE).

⁵ Pour le contexte et les marques d'énonciation, nous nous référons en particulier à Bronckart, 1996.

⁶ Pour les notions de dialogisme, de polyphonie et d'intertextualité, nous recourons au *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et de Maingueneau (2002), ainsi qu'à Bakhtine (1979).

Provenance des arguments	Imposés par l'enseignant ; sélectionnés par l'élève dans le cours de français ou dans un autre cours ; issus de la culture générale de l'élève
Provenance des exemples ⁷	Choisis par l'élève dans les œuvres lues en classe ou à la maison ; issus de son expérience ; autres
Type de raisonnement ⁸	Démonstratif, dialectique, autre
Style	Sobre, neutre ou imagé ; concis ou développé ; choix du lexique
Finalités	Visée de l'exercice : développer une pensée personnelle critique, apprendre à raisonner, faire changer d'avis le destinataire sur une question controversée, etc.

Cette grille est éprouvée de façon systématique sur chaque copie d'élève sélectionnée, transcrite, et analysée du point de vue de l'enseignement et non de l'apprentissage. L'objectif est d'obtenir en effet pour chaque copie sous forme synthétique les caractéristiques de celle-ci en fonction des items retenus dans la grille. Chaque grille synthétique est ensuite placée à côté des autres grilles synthétiques de façon chronologique, en vue de dégager, s'il y en a, les caractéristiques essentielles de la dissertation et de voir si certaines de ces caractéristiques évoluent au fil du temps et si oui, en fonction de quels facteurs.

IV. Le poids de la sédimentation des pratiques dans la fabrication d'un nouvel exercice scolaire.

L'analyse de cahiers de composition des jeunes gens du secondaire supérieur de la première période met en évidence les pourtours d'un genre en fabrication qui peine à se démarquer des savoirs issus de la rhétorique. Ce processus de sédimentation des savoirs et des pratiques – les deux étant ici imbriqués – est visible à au moins deux niveaux : au niveau des énoncés de dissertation, au niveau des copies d'élèves.

Pour illustrer ce phénomène, nous nous arrêtons sur la copie d'un élève, datant de 1919. Maurice Perregaux, élève du lycée de Neuchâtel⁹ entre 1918 et 1920¹⁰, a laissé ses trois cahiers de compositions qui comptent en tout pas moins de vingt-et-une compositions. La source est ici exceptionnelle, dans la mesure où elle donne à voir l'ensemble des compositions réalisées en français pendant les trois années du gymnase.

L'analyse de l'ensemble des intitulés de compositions de ces trois cahiers met ainsi d'emblée en évidence deux phénomènes :

1. Des intitulés qui renvoient aux genres de compositions des classes de rhétorique et qui sont mélangés avec les sujets de la composition d'idées, tout en étant proposés selon la progression suivante : description (*Du haut de Chaumont, je regarde la Suisse.*), traduction (*Traduction de quelques vers de Virgile, Enéide, livre II, vers 506-525.*), comparaison (*Les fables VIII.I., La Mort et le Mourant ; VIII.II., Le savetier et le Financier, IX.IV. Le Gland et la Citrouille. Comparez-les aux fables à animaux et dites lesquelles vous préférez.*), dissertation (*L'étude des langues modernes ne remplace pas celle des classiques.*), discours (*Discours que j'adresserais aux jeunes de IIIème, en septembre 1920, au début de leur temps du gymnase – si j'étais alors bachelier.*).
2. Des intitulés de dissertation qui sont des proverbes (*Désire beaucoup, espère peu et ne demande rien*), des citations d'auteurs (*Mieux est de ris que de larmes écrire, pour ce que le rire est le propre de l'homme, Rabelais.*) ou qui s'apparentent à des citations d'auteurs (*La netteté dans la rédaction d'une composition produit la justesse des idées*).

⁷ Pour l'item sur l'exemplification, nous nous référons plus précisément à Delcambre (1997).

⁸ Pour l'item sur le raisonnement, nous prenons appui sur Perelman & Olbrechts-Tyteca (1988).

⁹ Cet élève suit la section littéraire qui se déroule sur trois ans. On est donc dans un système légèrement différent du système genevois, où la section littéraire est réservée aux filles. Pour plus d'informations sur la construction des systèmes scolaires des cantons de Suisse romande, voir Hofstetter et Monnier (2015).

¹⁰ Fonds d'archives de la CRIEE : 202259, 202226, 202263. DIP : Genève.

Autrement dit, les pourtours de la dissertation comme genre commencent par être définis d'abord au niveau de l'énoncé. Le contenu et la forme de l'exercice par contre restent fortement imbriqués à ceux des exercices de rhétorique qui sont travaillés en parallèle, comme le montre la composition suivante (annexe 1).

L'énoncé choisi par cet élève, et sur lequel il disserte peut être vu comme une variation du précepte de Boileau, selon lequel ce qui se pense bien s'énonce clairement. Pour mieux comprendre l'adage de Boileau, on peut considérer son symétrique : ce qui se comprend mal s'exprime mal, c'est-à-dire « non clairement ». Ainsi, nombre de discours trop étendus, abscons, et peu compréhensibles révèlent l'incompréhension et la confusion dans laquelle se trouve celui qui justement les émet. Et, paradoxalement, cela induit chez le destinataire qui ne les comprend pas l'impression que c'est sa propre capacité de compréhension qui est en jeu. L'énoncé sur lequel l'élève doit se pencher ici est cependant légèrement différent. *La netteté dans la rédaction d'une composition produit la justesse des idées* inverse cause et conséquence, avançant l'hypothèse selon laquelle la plus ou moins grande clarté de l'expression a comme conséquence le fait qu'une idée est plus ou moins juste, c'est-à-dire vraie. L'élève, dans une mise en scène où il s'adresse fictivement à son camarade, défend la thèse selon laquelle il n'y a pas de rapport entre la justesse d'une idée et la manière dont celle-ci est formulée. Pour ce faire, il va jusqu'à restituer la pensée de son ami (on passe ainsi du « je » au « nous ») pour mieux ensuite renverser la thèse de ce dernier (qui est celle de l'énoncé).

Dans ce but, il développe un raisonnement qui s'apparente à un syllogisme. Le premier paragraphe correspond à la prémisse majeure : une composition nettement rédigée ne contient pas nécessairement des idées justes ; en effet, on peut imaginer qu'une composition qui contiendrait une idée fautive pourrait être fort nette. Le deuxième paragraphe développe la prémisse mineure : quand on écrit une composition, les idées précèdent la rédaction. La netteté dans la rédaction ne peut donc que nuire aux idées, dans la mesure où le langage humain ne peut embrasser toute la profondeur d'une idée. Le troisième paragraphe pose la conclusion : si l'on définit le mot *juste* par *précis*, et non par *vrai*, le problème peut être dépassé ; en effet, la mise en mots des idées peut aider à rendre plus précises celles-ci ; elle permet de les mettre en lumière.

Cependant, le texte s'inscrit doublement du côté du discours. D'abord, si le sujet est traité sous la forme d'une démonstration presque mathématique (on retrouve d'ailleurs les termes de « preuve » et l'expression « le plus géométriquement possible »), cette démonstration est intégrée dans un dialogue entre l'auteur et son ami. Ensuite, en traitant un sujet qui détourne l'adage de Boileau, l'élève s'adonne implicitement à un exercice de style où le fond compte moins que la forme, et où il s'agit de montrer que l'on sait avant tout raisonner, et non pas penser.

L'élève n'est cependant pas dupe et revendique un autre type de composition qui devrait être amené par d'autres énoncés : « ce m'est un regret d'avoir dû consacrer si longtemps à la traduction d'un titre ». Le recours au « on » (« on » se laisse « séduire » par les faux raisonnements, les fausses doctrines, les fausses théories) renforce encore la critique de la rhétorique jugée à la fois vide et trompeuse. Même si, dans les faits, l'élève analyse l'énoncé et prend position, il réclame autre chose : des sujets plus riches, desquels on peut « tirer » davantage. Ainsi, derrière le dialogue du « je » avec « mon ami » se joue un autre dialogue, celui de l'élève avec son professeur, qui apparaît derrière certains « on » et à travers des formules comme « si l'on nous oblige à faire une rédaction sur un sujet donné ».

C'est donc avec un certain paradoxe que cette copie met en évidence un processus de sédimentation des pratiques. Le texte de l'élève se situe en effet dans un entre-deux qui se distingue par les traits suivants :

1. L'énoncé semble être une citation d'auteur ; elle est en réalité une citation détournée de l'adage de Boileau.
2. La thèse défendue est autotélique, dans la mesure où elle porte sur la composition : à l'ancien modèle de la composition qui nous entraîne du côté des raisonnements séduisants, mais faux, il faut préférer la composition comme *œuvre de science*, fondée sur le raisonnement mathématique qui rend les idées justes, c'est-à-dire précises, nettes, claires.
3. L'élève pose sa thèse au départ sans détour, mais la démontre dans une mise en scène énonciative qui fait de son texte un discours, c'est-à-dire une pseudo-joute oratoire où il s'agit avant tout de l'emporter face à son adversaire, ici « mon ami ».

D'où la grille suivante pour cette copie :

Grille 2 : Les caractéristiques de la dissertation enseignée au lycée de Neuchâtel, 1919

Traits	Copie de l'élève Maurice Perregaux, lycée de Neuchâtel, 3 ^{ème} année
Date	1919
Type de sujet	Littéraire
Nature de l'énoncé	Reformulation à l'envers de l'adage de Boileau qui confère à celui-ci une dimension parodique
Contexte d'énonciation	Elève en contexte d'épreuve qui fictionnalise un dialogue entre lui et son ami
Marques d'énonciation	Je, me, mon ; tu, ton, ta ; nous, nos ; on
Dialogisme (et polyphonie)	Trois niveaux : <ul style="list-style-type: none"> • le je se dédoublant en je et mon ami présenté comme auteur de la citation • le on (tout un chacun) avec les raisonnements, doctrines et théories (fausses) • l'énonciateur (l'élève) avec son lecteur (l'enseignant) à propos du choix de la citation
Intertextualité	Double : <ul style="list-style-type: none"> • avec l'énoncé de dissertation • avec les faux raisonnements, les fausses doctrines, les fausses théories
Rapport à la vérité	C'est la valeur de vérité qui compte avant la valeur épistémique
Provenance des arguments	Tirés de l'expérience
Provenance des exemples	Pas d'exemple
Type de raisonnement	Démonstration à l'intérieur d'un double dialogue
Style	Plat, sans figures de style Champ lexical du domaine mathématique (preuve, géométrique, nécessairement, théorie, etc.)
Finalités	Montrer qu'on sait raisonner juste, et, implicitement, inviter le professeur à proposer des sujets qui demandent autre chose que la traduction d'un titre

Cette copie illustre donc de façon particulièrement marquante un processus de fabrication de la dissertation qui, dans une première phase, définit progressivement ses contours. Cela est particulièrement visible au niveau de l'énoncé qui s'organise le plus souvent autour d'une citation qu'il convient d'analyser et à partir de laquelle il s'agit de se positionner. Cependant, les sujets sont fortement autotéliques, comme si les professeurs sentaient la nécessité de réfléchir à ce qu'est une dissertation avec l'aide des élèves.

On ne se sépare cependant pas aussi facilement des pratiques antérieures. Au cours de cette période, le nouveau côtoie de près l'ancien, mettant ainsi en évidence un phénomène important de sédimentation. Cela est très visible dans la copie analysée qui reste largement tributaire de l'ancien modèle de composition.

Enfin, malgré les représentations et les habitudes personnelles des professeurs, la dissertation se définit ici non pas comme *œuvre d'art*¹¹, mais comme *œuvre scientifique*, validant ainsi la position défendue notamment par Jean Cart (1912) : la composition sera *œuvre de science*. La facture de cette copie reflète ainsi d'une certaine manière les débats qui ont lieu au début du XX^{ème} siècle entre les professeurs de français sur ce que doit être l'enseignement de la composition ; débats analysés notamment par Schneuwly (1992) et Monnier (2015). Cette convergence entre les travaux d'élèves et les discours des Professeurs de français met ainsi en évidence les spécificités du système scolaire suisse romand qui articule étroitement prescriptions et pratiques, les premières découlant directement des secondes tout en infléchissant celles-ci en retour. On est dans un système où ce sont les professeurs qui construisent leur discipline et les exercices constitutifs de celle-ci.

V. L'âge d'or de la dissertation

La deuxième période, qui va approximativement de la fin des années 1920 à 1955, peut être considérée comme l'âge d'or de la dissertation. A quoi ressemblent cependant les dissertations des élèves au cours de celui-ci ? Et qu'en est-il notamment du processus de sédimentation des pratiques ?

La deuxième copie sélectionnée (annexe 2), représentative de cette deuxième période, est la dissertation de maturité tirée des *Annales du Collège de Genève*¹² de 1950. La source est donc là aussi une mine d'or : publiées chaque année depuis 1947, les *Annales* contiennent la ou les meilleures dissertations de maturité de chaque volée. Son choix est là aussi lié à deux raisons : d'abord, il s'agit d'une des premières copies qui est présentée sous la rubrique « dissertation », et non plus sous la rubrique « composition » ; ensuite, elle porte sur la littérature comme la plupart des dissertations de maturité aujourd'hui (Monnier, 2015), tout en posant un rapport particulier avec celle-ci.

L'énoncé de Proudhon pose une définition de la littérature par le biais d'une comparaison (la littérature comme un jouet de petite fille). Prenant position en son nom (« je »), l'élève commence par paraphraser l'énoncé : de même que la petite fille crée un monde à sa mesure avec ses poupées et ses peluches, de même le lecteur vit des aventures fictives qui l'éloignent de la vraie vie. Pour défendre sa position et réfuter la position de Proudhon qu'il juge « trop catégorique », celui-ci se compare à la petite fille, recourant à ce moment-là au *je* (« La petite fille crée un monde à sa mesure, moi-même, en ouvrant un livre, je m'apprête à voguer... »). C'est le « m'apprête » qui le distingue non seulement de la petite fille, mais également de l'intellectuel isolé qui « vit dans un univers factice ». La littérature ne perd jamais de vue la réalité. En effet, elle est le reflet de la vie, soit de l'auteur, soit de vies érigées en mythes, dont les destins et les expériences rejoignent celles du lecteur. Par conséquent, c'est au lecteur de décider (un lecteur inclut dans le « nous ») s'il veut faire de la littérature un moyen d'évasion ou au contraire un moyen de se comprendre et de comprendre l'homme, et à partir de là de se donner des repères pour agir... comme la petite fille qui, en jouant à la poupée, prépare son avenir de mère.

C'est comme si le genre trouvait dans cette copie sa concrétisation. Plus de traces de sédimentation ; les résidus des exercices constitutifs de la rhétorique ont disparu. Pas de contamination non plus avec d'autres genres de composition qui continuent à être travaillés dans les degrés antérieurs. La dissertation existe désormais par elle-même et se définit par une prise de position personnelle par rapport à un énoncé (les marques d'énonciation sont réduites à « je » et à « nous »), qui repose sur une argumentation basée sur son expérience de lecteur, et illustrée par le recours à différents textes littéraires (*Paludes, Don Quichotte, Ras-kolnikov, Le Grand Meaulnes*). Ceux-ci font partie du bagage littéraire que l'élève s'est constitué au cours de ses sept années de français au collège, mais aussi probablement de ses lectures privées.

D'où la grille suivante pour cette copie :

¹¹ Au début du XX^{ème} siècle, l'enseignement du français au niveau du secondaire fait l'objet de plusieurs débats qui touchent notamment la composition (la dissertation étant considérée jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle comme un des genres de composition).

¹² L'ensemble des numéros des *Annales* est disponible à la Bibliothèque de Genève sous la cote : BGE CC962.

Grille 3 : Les caractéristiques de la dissertation enseignée au Collège de Genève, 1950

Traits	Copie de l'élève Joseph Starobinsky, Collège de Genève, dissertation de maturité
Date	1950
Type de sujet	Littéraire général
Nature de l'énoncé	Citation de Proudhon
Contexte d'énonciation	Aucun
Marques d'énonciation	Je, moi-même, me/nous, notre, nos
Dialogisme (et polyphonie)	A trois niveaux : <ul style="list-style-type: none"> • le texte avec la citation • le je (celui qui écrit) avec le lecteur • le nous qui inclut le lecteur
Intertextualité	Au moins double : <ul style="list-style-type: none"> • avec la citation de l'énoncé • avec ses lectures : <i>Paludes, Don Quichotte, Raskolnikov, Le Grand Meaulnes</i>
Rapport à la vérité	C'est la valeur épistémique qui compte
Provenance des arguments	De son expérience de lecteur
Provenance des exemples	Le personnage de <i>Robinson Crusoé</i> ; <i>Paludes, Don Quichotte, Raskolnikov, Le Grand Meaulnes</i>
Type de raisonnement	Réfutation
Style	Clair, précis, mais qui recourt aux images, en particulier dans l'introduction
Finalités	Développer une pensée critique et nuancée, ici sur le statut et le rôle de la littérature

Avec cette copie, caractéristique des travaux rédigés à la même période, il apparaît que la dissertation passe d'un genre de composition parmi d'autres genres – comme le portrait, la lettre ou la narration – qui la précèdent et qui sont propédeutiques à celle-ci à la dissertation comme genre autonome qui a des caractéristiques bien précises. Il s'agit :

1. d'un texte relativement bref.
2. dont l'énonciateur reste le maître (en gérant les différentes voix dans le texte).
3. à partir d'un énoncé qui recèle le plus souvent une « question controversée » avec la possibilité d'adhérer ou de s'opposer à la thèse.
4. dont le sujet est d'ordre « spéculatif », mobilisant la réflexion plus que la preuve.
5. de caractère analytique, portant sur un sujet général (littéraire, moral, etc.).
6. appelant à la « délibération » avec soi-même plus qu'à une volonté affichée de convaincre un adversaire.
7. nécessitant une culture générale, fondée sur des lectures et une expérience, qu'il s'agit de mobiliser à bon escient.

Ainsi, les pourtours de la dissertation en Suisse romande pour cette période s'apparentent à ceux tels que définis dans les manuels¹³ d'enseignement-apprentissage de la dissertation dans d'autres contextes francophones. Ainsi, au Québec, Dassonville (1955) insiste sur l'importance, dans une dissertation, d'exprimer une opinion personnelle le plus clairement possible :

¹³ Nous entendons ici les ouvrages qui proposent une méthode pour enseigner et/ou apprendre à rédiger des dissertations. Ils sont soit destinés directement aux futurs bacheliers, soit aux enseignants.

En réalité, il n'y a rien de plus fécond qu'une dissertation si vous [bachelier] en faites le point de départ d'une réflexion nouvelle, si vous prenez le sujet à cœur, si vous réussissez à vous faire une opinion personnelle sur un problème, si vous essayez d'exprimer vos idées le plus clairement et le plus raisonnablement possible. (p. XII)

En France, Chassang et Senninger (1955) insistent quant à eux davantage sur la nécessité pour l'élève de disposer d'une culture générale pour appuyer cette opinion :

Il serait peut-être plus honnête de dire *qu'il n'y a pas de dissertation possible*, qu'il n'y a aucun travail possible en français, *sans une culture doublée d'une pratique* (culture générale et pratique de l'exercice demandé) ; que la sincérité, sans autre précision, est un mot qui n'a pas de sens ; *qu'une opinion personnelle n'a pas de valeur par son intensité brutale, mais seulement par la force de la démonstration, par la finesse des nuances, par la richesse des allusions concrètes* qu'on devine derrière elle. (p.10)

Si ces deux définitions s'appliquent cependant avant tout à la dissertation littéraire faisant ainsi de l'élève un « lecteur éclairé », contrairement à la Suisse romande où les enseignants continuent à privilégier la dissertation de culture générale, il n'en demeure pas moins que, dans les trois contextes, la dissertation est l'épreuve écrite de français pour le baccalauréat ou la maturité, et que ses pourtours sont partout identiques, même si elle prend des colorations spécifiques en fonction des contextes.

VI. Crise de la dissertation ou déclin du genre ?

Comme si l'équilibre enfin obtenu ne pouvait durer, comme si le genre, en atteignant son *acmé*, ne pouvait ensuite que décliner, la dissertation subit une première crise en Suisse romande dès la fin des années 1950 ; une crise qui se traduit par des bouleversements qui touchent aussi bien son contenu que sa forme.

La troisième copie (annexe 3) que nous analysons est une des dissertations sélectionnées par les enseignants de français pour les *Annales du Collège de Genève* de 1961. Très caractéristique des copies de cette période pour Genève¹⁴, elle prend, comme on va le voir, le contre-pied des pourtours du genre tels qu'ils ont été définis par les enseignants entre la fin du XIX^{ème} et le milieu du XX^{ème} siècle.

L'énoncé repose sur une citation du *Misanthrope* de Molière et invite l'élève à se positionner sur la mélancolie dans la littérature et dans la vie, contenant en lui-même ses traitements possibles. Une première possibilité pour l'élève serait de se centrer sur *Le Misanthrope* de Molière qui fait partie des classiques, et qui a probablement été étudié en classe. Le thème de la mélancolie, avec une focale sur la littérature romantique par exemple, pourrait constituer un deuxième traitement possible de la citation.

Les plans possibles pour une dissertation littéraire apparaissent aussi en filigrane dans la citation. La scène 1 de l'Acte I du *Misanthrope* s'ouvre sur une dispute entre Alceste et Philinte. Le premier, reprochant au second, son ami, de se livrer à la flatterie, condamne les faux-semblants de la société mondaine et, refusant l'esprit de conciliation invoqué par Philinte, déclare tous les hommes haïssables. La dimension dialogique est donc présente dans le contexte de la citation, à travers le dialogue entre Alceste et Philinte. Sur un autre plan, plus herméneutique, on pourrait explorer les diverses figures de la mélancolie et ses manifestations dans la littérature. Le corpus littéraire classique¹⁵ susceptible d'être mobilisé par l'élève ici est vaste. Mais le raisonnement pourrait également se fonder sur des observations du sujet et sur des expériences personnelles, sans se référer explicitement à des textes littéraires précis.

L'élève choisit une troisième voie, plus déroutante, proche de la veine nietzschéenne. Reprenant implicitement le dialogue entre Alceste (comment ne pas voir dans le « Elevez des autels à votre hypocrisie » d'Amos les paroles d'Alceste ?) et Philinte, il le transpose dans le domaine biblique, et développe une réflexion personnelle selon un plan en deux parties qui imite la chute et la rédemption. Recourant à une langue mystico-poétique, il appuie ses propos par des extraits présentés comme tirés de la Bible, mais qui sont en réalité de pures fictions. Ainsi, la citation sert ici de déclencheur à l'expression de sentiments qui restent cependant dans la thématique amenée par la citation. Le *je* rationnel tend à devenir un *je* totale-

¹⁴ Dans la mesure où cette première crise du français, qui aboutira à une réforme en profondeur de la discipline dans les années 1980, touche toute la Suisse romande (Schneuwly et Dolz, 2009), nous postulons que ce qui est décrit ici pour Genève s'applique à l'ensemble de la Suisse romande.

¹⁵ Sur la place des auteurs classiques dans les programmes du gymnase pour cette période, voir Monnier, 2013.

ment subjectif. La forme devient elle aussi plus souple et tend à traduire une pensée qui avance pas à pas, et qui, fondée avant tout sur l'expérience, prend la forme d'une méditation. Des voix s'intercalent et dialoguent avec le je, lui servant soit d'obstacle (c'est le « on » qui représente la doxa, la voix des maximes ; c'est le vous avec lequel le je s'oppose et auquel Amos s'adresse ; c'est enfin Amos – autre figure d'Alceste – qui constitue un contre-exemple), soit de guide (Dieu), l'aidant à trouver le chemin de la vérité ; une vérité qui n'est plus le produit de la raison, mais qui est révélée. Corollairement, le langage joue le rôle de catalyseur, raison pour laquelle il contient des flous, des ambiguïtés, aussi bien au niveau de l'énonciation – qui parle ? – que des images, demandant à être interprété, comme toute parole biblique. Enfin, des citations semblent être des voix venues d'ailleurs ou des souvenirs de morceaux mémorisés qui reviennent à la mémoire de l'élève, conférant au texte une dimension polyphonique tout à fait particulière.

On est ici bien loin du canon de l'exercice tel qu'il s'est constitué au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle. Une œuvre de science ou une œuvre d'art ? Ni l'un ni l'autre : un texte poétique qui relate une expérience mystique à partir d'une interprétation très libre de la citation qui devient prétexte à un pseudo-récit autobiographique (seul le nom de Tekoa est repris textuellement de la Bible). L'auteur, loin de se fonder sur des observations et des faits pour développer une position éclairée par la raison, se présente comme un élu de Dieu à qui la vérité est révélée. Pourtant, derrière cette inspiration se cache une grande culture biblique, mais aussi littéraire (*Le Misanthrope*). Il s'agit de faire passer un message fort : l'amour est plus fort que tout et ma vocation d'homme est, non pas de fuir le monde et de le haïr, mais d'apporter dans ce monde le reflet de la lumière divine. Ainsi, la dissertation prend une forme poétique, tout en maintenant, voire en renforçant sa dimension culturelle et son rapport aux grands textes patrimoniaux.

D'où la grille suivante pour cette copie :

Grille 4 : Les caractéristiques de la dissertation au Collège de Genève, 1961

Traits	<i>Copie de l'élève Guy le Comte, Collège de Genève, 2^{ème} année</i>
Date	1961
Type de sujet	Moral
Nature de l'énoncé	Citation de Molière tirée du <i>Misanthrope</i> , Acte I, scène 1, vv. 89-90
Contexte d'énonciation	Elève en contexte d'épreuve qui relate une expérience mystique en apparence, mais qui en réalité traite le sujet dans une forme poétique
Marque d'énonciation	Je, nous, vous, on
Dialogisme	A sept niveaux : <ul style="list-style-type: none"> • le texte avec la citation • le je rationnel avec le Je poète, les autres • le je avec ceux des autres hommes (on) • le je avec Dieu • Alceste (je) et Philinthe (Dieu) • Amos avec les autres hommes (dialogue en abyme) • l'énonciateur en tant que poète inspiré à ses compagnons
Intertextualité	Double au moins : <ul style="list-style-type: none"> • avec la citation tirée du <i>Misanthrope</i> • avec la Bible
Rapport à la vérité	La vérité ici est « révélée »

Provenance des arguments	De son expérience (fictive)
Provenance des exemples	Des extraits inspirés de la <i>Bible</i> , mais présentés comme vrais (<i>Le Misanthrope</i> est en arrière fond)
Type de raisonnement	Prend la forme d'une réfutation à travers le processus de rédemption qui peut être vu comme une expérience qui sert d'exemple sur lequel se construit la réfutation. Deux parties séparées par des astérisques, mimant la chute et la rédemption.
Style	Très imagé
Finalités	Expression des sentiments et des idées

Le phénomène de dilatation auquel le genre de la dissertation est soumis dans cette copie se retrouve dans un certain nombre de copies sélectionnées par les professeurs de français et qui figurent dans les *Annales* à partir des années 1960 : les contours de la dissertation se détendent. Ainsi, en 1962, un autre élève rédige un poème à partir de l'énoncé de dissertation suivant : « On dirait que mon cœur et mon esprit n'appartiennent pas au même individu ». De même, en 1972, la copie sélectionnée par les enseignants de français du collège – et rangée par les enseignants sous la rubrique « dissertation » – est un poème qui part de l'énoncé suivant : « Je ne suis ni Athénien, ni grec, mais citoyen du monde ». Ce genre de dissertation perdure jusqu'en 1980.

A-t-on encore affaire dans ce cas de figure à une dissertation ou à un nouveau genre ? Force est de constater que la dissertation est en crise. Ce pilier sur lequel le français s'est construit à la fin du XIX^{ème} vacille, ou en tout cas distend ses contours qui deviennent perméables à l'infiltration de nouveaux genres, au risque d'être supplanté par ceux-ci.

Cette crise n'est pas spécifique à Genève. En France, cette crise se traduit avant tout par une série d'attaques à l'égard de l'exercice, en particulier de la part de certains structuralistes. Ainsi, Levi-Strauss (1955), puis Genette (1966) critiquent violemment la dissertation qu'ils considèrent comme un exercice superficiel et gratuit et qui ne prépare qu'en apparence à l'exploration scientifique.

Quelques décennies plus tard, Clément (1987) revient sur les causes de cette crise de la dissertation, avec l'explication suivante :

Il ne faut donc pas s'étonner que l'exercice ait été si violemment remis en question. Il semblait un jeu gratuit, superficiel et inutile. Comment pourrait-il en être autrement ? La pédagogie de jadis demandait aux élèves d'imiter les Anciens, en s'imprégnant de leurs modes de raisonnement, et de reproduire leur technique d'écriture... tout en faisant preuve d'un style personnel. Si des ouvrages comme ceux de Pecqueur, d'Albalat ou de Baron insistent bien sur l'importance du développement raisonné d'une pensée, sur la logique de l'argumentation et sur l'élégance de la composition, à aucun moment, ils ne donnent d'indications précises pour réaliser l'un de ces points. Aucune méthode ne permet d'aboutir au résultat tant convoité : la réalisation d'une bonne dissertation. (pp. 30-31)

Même si cette critique ne touche qu'indirectement la Suisse romande, elle met en évidence une crise de l'exercice qui se retrouve aussi bien en France qu'en Belgique. Cependant, dans les deux cas (France et Belgique), la dissertation est davantage l'objet de critiques externes que de transformations internes qui mettent en péril l'existence même du genre, comme on vient de le voir avec la copie de 1961.

VII. Les caractéristiques d'un genre protéiforme

En plaçant côte à côte les trois grilles des copies analysées ci-dessus, il est possible de pointer si, au delà des changements, certaines caractéristiques perdurent à travers le temps, pouvant ainsi être considérées comme des caractéristiques constitutives de l'exercice tel qu'il est enseigné en Suisse romande.

La comparaison entre la première copie (1919) et les deux dernières (1950 et 1961) montre que l'énoncé d'une dissertation est le plus souvent une citation d'un auteur qui fait autorité (homme de lettres ou philosophe).

La comparaison entre les deux premières copies (1919, 1950) et la dernière (1961) montre que dans la dissertation :

- Le *je* n'est pas un *je* subjectif, mais un *je* rationnel qui parle sans masque, et s'adresse à un alter ego. On est du côté de ce que Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) appellent l'adresse à un « auditeur universel » (p. 40).
- Si la valeur de vérité a son importance, c'est la valeur épistémique qui compte ; la vérité n'est ni mathématique, ni révélée.
- Les exemples ne sont pas nécessairement des citations (en particulier si l'élève n'a pas ses livres sous les yeux).
- La langue peut recourir aux images ou aux procédés stylistiques comme l'exclamation ou la question rhétorique, mais dans une juste proportion ; la clarté domine.

La comparaison de la deuxième copie (1950) avec la première et la troisième (1919 et 1961) souligne que le dialogisme est constitutif du genre. Il se situe d'abord dans un dialogue du texte avec la citation ; une citation qui n'est pas celle d'un camarade de classe ou de Dieu, mais celle d'un auteur qui fait autorité.

Enfin, dans les trois copies :

- L'énoncé porte sur un sujet général (littéraire, philosophique ou moral).
- La dissertation implique l'intertextualité, rappelant à l'élève qu'on pense toujours à partir du discours de l'autre.
- Les exemples peuvent être tirés des lectures scolaires, mais aussi des lectures et des expériences personnelles de l'élève.
- La finalité est spéculative ; elle n'est pas tournée vers l'action.

Quelle conclusion tirer de ce jeu de comparaisons ? Il apparaît qu'en Suisse romande – et probablement parce qu'en tant qu'exercice scolaire elle a été construite au fil du temps dans et par les pratiques des enseignants – la dissertation est un genre avant tout protéiforme. C'est cette caractéristique qui lui permet d'être reconfigurée au fil du temps, pour prendre en compte l'arrivée de nouvelles finalités et de nouveaux savoirs de la discipline, mais également pour s'adapter à de nouvelles générations d'élèves.

VIII. Conclusion

Comme le montre cette étude, l'histoire de la dissertation en Suisse romande n'est pas sans liens avec l'histoire de l'exercice en France, au Québec, ou encore en Belgique. Dans sa première phase de fabrication au début du XX^{ème} siècle, la dissertation est un exercice qui reste encore très imprégné par le discours, et dont la particularité est d'être autotélique, puisque l'énoncé invite l'élève à réfléchir au contenu même de l'exercice. Dans une deuxième phase, le phénomène de sédimentation disparaît progressivement et l'exercice se voit doté de caractéristiques spécifiques. C'est l'âge d'or de la dissertation générale. Dès les années 1960, la dissertation entre cependant en crise et se transforme en un exercice qui laisse plus de place à l'imagination et la subjectivité, et à une langue plus imagée. Les arguments sortent ainsi toujours de la tête de l'élève, mais l'élève ne raisonne plus, il est « inspiré ».

Avec cette crise, on aurait pu penser que la dissertation allait disparaître ou progressivement déboucher sur un autre exercice valorisant l'imagination et l'expression du moi. C'est ce qui arrive en partie en France où la dissertation disparaît des instructions officielles dès les années 1970, même si elle perdure de façon plus ou moins prégnante dans les pratiques. Au contraire, en Suisse romande, la dissertation, tout en ayant subi un certain nombre de transformations importantes, reste l'épreuve écrite de maturité par excellence. Comment expliquer cette différence ? Peut-être simplement parce qu'en Suisse romande, contrairement à ce qui se passe dans la plupart des autres systèmes scolaires, les plans d'études du gymnase et les examens de maturité sont encore et toujours rédigés par les enseignants. Ceux-ci ont choisi jusqu'à présent de rester fidèles à la dissertation telle que leurs prédécesseurs l'ont instituée à la fin du XIX^{ème} et l'ont fait évoluer au cours du XX^{ème}, tout en la faisant évoluer à leur tour.

I. Fonds d'archives

CRIEE (Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance)

BGE (Bibliothèque de Genève)

II. Sources imprimées

Cart, J. (1912). De l'enseignement de la composition française. In Guex, F. (coord.). *Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (pp. 123-142). Lausanne, Payot.

Chassang, A. & Senninger, Ch. (1955/1972). *La dissertation littéraire générale. Structuration dialectique de l'essai littéraire*. Paris : Hachette.

Dassonville, M. (1955). *Comment écrire une dissertation littéraire. Conseils pratiques aux futurs bacheliers*. Laval : PUL.

Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR). Commission suisse de maturité (CSM).

(2011/2014). *Directives pour l'examen suisse de maturité*.

<http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01626/index.html?lang=fr>

III. Références bibliographiques

Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Traduit par A. Aucouturier. Paris : Gallimard.

Bishop, A.-M. (2013). *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Dossier en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Vol.1. Note de synthèse. Document non publié.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chervel, A (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIème au XXème*. Paris: Retz.

Clément, L. (1987). A l'école de la clarté : la dissertation française. *Langue française*, n°1, vol. 75 : 22-35.

Delcambre, I. (1997). *L'exemplification dans les dissertations. Etude didactique des difficultés des élèves*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Denizot N. (2013). La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique. *Pratiques*, n°157-158 : 165-176.

Douay-Soublin, F. (2005). Du discours à la dissertation : aspect du passage de la Rhétorique à la Littérature en France au XIXème. In N. Ramognino et P. Vergès (Ed.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Etudes offertes à Viviane Isambert-Jamati* (pp. 129-150). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

Douay-Soublin (1999). La rhétorique en France au XIXème à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause. In M. Fumaroli, *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1450-1950* (pp. 1071-1215). Paris : PUF.

Dugast-Portes, F. (2001). Didactique de la littérature : de quelques embûches... In *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 19-23). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Genette, G. (1966). Enseignement et rhétorique au XXème siècle, *Annales, Economies, sociétés et civilisations*, 21, 2, 292-305.

Hoffsetter, R. & Monnier, A. (2015). Construction de l'instruction publique et démocratisations contrastées 19e-20e siècles, In G. Durand, R. Hofstetter et G. Pasquier (Dir.). *Les bâtisseurs de l'école romande* (pp. 134-177). Genève : Médecine et Hygiène/Georg.

Houdart-Mérot, V. (2001). Brefs éclairages historiques sur des débats actuels. *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 19-23). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Levi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*, Paris : Plon.

Monnier, A. (2015). *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.

Monnier, A. (2013). Quel corpus littéraire pour l'enseignement du français, pour quel public? Une recherche en histoire de l'éducation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, p. 145-159.

Perelman, Ch & Olbrechts-tyteca (1958/1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Université de Bruxelles.

Schneuwly, B. & Dolz, J.(Dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. (1992). Comment enseigner la composition ? Débats suisse-romands au début du 20^{ème} siècle. In A. Giroud (éd.). *Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues : 1880-1914*. Numéro spécial du Bulletin CILA, 56 : 11-21.

Auteure

Anne Monnier est chargée d'enseignement en didactique du français à l'Université de Genève (IUFE). Ses recherches portent en particulier sur les liens entre la construction des systèmes scolaires et l'histoire des disciplines scolaires, avec une focale sur le français au secondaire supérieur.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2016 de forumlecture.ch



Annexe 1 :***La netteté dans la rédaction d'une composition produit la justesse des idées.***

Voyons, mon ami, je ne te comprends pas. Une idée est juste, ou bien elle ne l'est pas, et une rédaction est nette, ou bien elle ne l'est pas. Ce sont deux choses qui n'ont aucun rapport quelconque (sic). Il est sans doute préférable que le net s'allie au juste, mais il se peut fort bien concevoir une idée juste exprimée dans une rédaction embrouillée. J'imaginerais même le cas contraire, où une idée fautive serait soutenue en une page d'une netteté admirable, bien qu'évidemment une telle situation soit moins fréquente. Quoi que (sic) je ne saisisse pas ta pensée, je maintiens le choix de ton titre pour en faire ma composition, dans l'espoir d'arriver, après réflexion, à y trouver une parcelle de vérité.

Or, je n'y parviens pas. Car enfin ton titre revient à dire qu'une composition nettement rédigée contient « nécessairement » des idées justes. Cela, je viens de le dire, n'est pas évident : la preuve, d'ailleurs, n'en est pas difficile à faire. Que de fois se laisse-t-on séduire par de faux raisonnements, de fausses doctrines, de fausses théories. Et ces doctrines, théories et raisonnements n'étaient pas trop nets, puisqu'on s'y laisse tromper. – Mais, ce qui est plus évident, et ce que peut-être tu as pensé, c'est qu'une composition qui défendrait une idée fautive aurait nécessairement un défaut. Soit, le défaut sera de logique, il y aura de la partialité, ou partira d'un faux point de vue, et que sais-je encore : mais rien n'empêche cette composition d'être d'une rédaction fort nette.

Plus je relis ta phrase, plus elle m'apparaît curieuse et défectueuse. Car elle a un défaut, et j'aimerais le déterminer le plus géométriquement possible : lorsque tu te mets à faire une composition, penses-tu tout d'abord à la rédaction ou aux idées ? Aux idées, crois-je. Donc la rédaction ne peut améliorer les idées, puisqu'elle ne vient qu'une fois qu'elles ont été toutes élaborées. La rédaction ne peut que leur nuire, si tu veux à tout prix qu'elle ait un rôle. Car une rédaction faite par un humain en langue humaine n'exprimera jamais toute la pensée d'une idée.

A la vérité, je ne vois aucun moyen de se tirer d'affaire avec cette phrase si incompréhensible. Tu t'es mépris, et voici probablement le fond de ta pensée. Lorsque nous avons une composition à élaborer, et que nos idées sur le sujet proposé sont confuses et peu arrêtées, la rédaction d'un texte présentable nous oblige à épurer le mélange de notions vagues qui flotte dans notre cerveau, à y trouver les idées voulues, et à les ordonner enfin nettement. Si l'on nous oblige à faire une rédaction sur un sujet donné, cette rédaction forcée nous fera découvrir des idées, et plus nous voudrions y mettre de netteté, plus nos idées devront être justes. Mais les idées sont dans notre tête bien avant que nous rédigeons. Nous pouvons même n'y point penser et la rédaction nous les fera découvrir... Faire découvrir ? Enfin, je te comprends à peu près : produire, sortir devant, mettre en lumière, et non pas « engendrer ». La netteté nécessaire à la rédaction d'une composition fera sortir, « produit » de notre cerveau, des idées justes. Mais encore, ne dis pas « la justesse des idées », c'est-à-dire la légitimité, le « bien-fondé », la vérité de ces idées. Je te l'ai montré, cela n'est pas logique. Mais dis : des idées justes, c'est-à-dire précises, nettes.

Ce m'est un regret d'avoir dû consacrer si longtemps à la traduction d'un titre. Mais je crois avoir ainsi tiré tout ce que je puis du sujet tel qu'il m'est présenté.¹⁶

¹⁶ Dissertation. Neuchâtel. CRIIE, 202226.

Annexe 1 :

Je regarde la littérature comme un jouet de petite fille (Proudhon)

Les jouets de petite fille, les poupées de porcelaine aux yeux d'agate sont bientôt délaissés pour une autre « réalité » : une vie qui laissera une place toujours moindre au rêve et à l'imagination. Enrobés de camphre, les ours de peluche et les poupées de taffetas s'en iront dormir dans les armoires ; la vie est faite d'enfants de chair et d'os, la réalité est tissée d'actions.

En jetant un regard d'amour sur le jouet qu'elle considère comme réalité, la petite fille crée un monde à sa mesure ; moi-même, en ouvrant un livre, je m'appête à voguer sur les caravelles de l'imagination pour atteindre à des horizons inconnus. L'art de l'écrivain, la beauté de sa langue, la profondeur de sa psychologie, la vigueur de ses dialogues, le charme de ses descriptions contribueront à me faire vivre dans l'illusion : des paysages ou des êtres me deviendront chers, grâce au prestige de l'art.

La littérature, selon Proudhon, disjoint l'homme de la réalité et surtout de l'acte. L'intellectuel isolé au milieu de ses livres, comme Robinson au milieu de son île, vit dans un univers factice. Le voilà bientôt impropre à la vie sociale, en proie à l'illusion inféconde. La vraie création, c'est notre propre aventure, nos propres expériences, nos affrontements à la réalité. Nous devons vivre notre roman, mêlé à d'autres hommes. Proudhon propose un mode d'existence orienté vers l'action, où l'intellectualité se développerait dans les risques et les périls de l'aventure, une conduite toujours plus adonnée à autrui, toujours moins repliée sur ce jouet déjà périmé qu'est la littérature...

Le sentiment de Proudhon est trop catégorique. Il ignore que la littérature romanesque, ou même le pur divertissement littéraire (Paludes de Gide par exemple) est déjà le reflet de la vie vécue par l'écrivain. La littérature n'est pas un jouet à mettre au rebut et n'empêche point l'action. Elle me permet de rejoindre en d'autres une expérience déjà faite par moi-même. Elle est moins une règle de conduite qu'une image pleine de signification. Don Quichotte, Raskolnikov ou Le Grand Meaulnes s'imposent par les valeurs qu'ils incarnent, le destin tragique qu'ils poursuivent, l'aventure qu'ils recherchent ; mais prenant figure de mythes, proposant des destins et des aventures exemplaires, ils deviennent plus réels que la réalité même. La littérature prétend ainsi à une expression de la nature et de l'homme. Elle ne perd jamais de vue la réalité. Libre à nous de nous réfugier dans les mirages d'une vie oublieuse de ce monde ou, au contraire, d'allier la littérature à l'action. La littérature sera comprise au mieux lorsque la lecture se fondera sur une expérience extérieure ou intérieure à la vie. Elle ne sera plus une évasion mais le moyen d'approfondir les sentiments et les normes qui déterminent et règlent notre action Analyser un texte, alors ce sera reconnaître en l'autre ma propre réalité. Faire comprendre l'homme et l'aimer, tel est le but de la littérature romanesque. Donner une jouissance esthétique, tel est l'objet de la littérature pure. L'une comme l'autre sont riches en enseignements, provoquent la méditation ou même nos actes futurs. La petite fille qui joue avec sa poupée prépare son avenir, la maternité de demain¹⁷.

¹⁷ Dissertation. *Annales du Collège de Genève*, 1950. BGE Cc 962.

Annexe 3 :

***J'entre en une humeur noire, en un chagrin profond,
Quand je vois vivre entre eux, les hommes comme ils font. (Molière)***

Fuir ce monde. Par moments, j'ai envie de fuir ce monde. Car ce monde est impitoyable. Ce monde est dur ; c'est le brasier où tout se consume, le gouffre où tout disparaît.

Rien n'y résiste, rien n'y subsiste.

Pas même les sentiments altiers des hommes indomptables et purs, ni leurs espoirs, ni leur force non plus.

Tout s'écroule, tout s'anéantit.

Ce monde n'est qu'une plaie dévorée de gangrène.

Et je suis dans ce monde.

« Monde de pierre,
Monde d'acier, monde infernal,
Monde du feu, monde du (sic) fer,
Je te hais. »

« Tes villes m'écrasent.
Tes villes grises où les vices sont rois ;
Tes villes et tes hommes,
Semblables à la poussière dont on les a tirés,
M'inspirent du dégoût. »

« Tes villes m'écrasent.
Tes villes, où l'amour s'achète,
Tes villes, où la chair se vend,
Où tout ce qui est pur est objet de risée,
Tes villes m'écrasent. »

« Tes villes, où la force est la loi ;
Tes villes, où règnent les lâches ;
Tes villes, où la haine triomphe ;
Tes villes ne sont que des amas de boue,
Où des insectes rampent. »

« Monde sans sentiment,
Monde pleutre,
Monde aveugle et infâme,
Je te rejette. »

Tout revient en moi comme un souvenir vague, et les instants m'emplissent du désir de l'aurore. Je n'ai qu'une pensée, fuir le feu corrompé de ce monde condamné, fuir ces terres de pestilences et ces mers sans espoir, fuir ce monde et ses hommes.

Car les hommes de ce monde sont pires que ce monde même.

Tout ce qui est vrai, ils le foulent aux pieds. Le blasphème est dans leur bouche et l'injustice déborde de leur cœur. Ils prostituent l'honneur et bafouent l'amitié, ils crachent sur ce qui est sacré, ils piétinent ce qui est juste.

« Rampez insectes, moi je veux fuir. Je ne me roulerai pas dans votre fange, je ne me ferai pas à vos compromissions, je ne me plierai pas devant vous. Je vais m'enfuir vers les montagnes, vers les cimes où tout est blanc.

Cherchez la vérité dans vos cervelles vides et dans le ventre de vos femmes. Abrutissez-vous dans vos luxures. Abêtissez-vous dans vos plaisirs sans joie.

Battez-vous, tuez-vous, rendez le mal pour le bien. Montrez donc votre force. Arrachez de vos êtres la générosité, la pitié, la bonté, l'amitié et l'amour, ce sont là des scrupules de faibles.

Enorgueillissez-vous de votre force sans pouvoir, de votre science vaine. Appliquez vos esprits à l'incompréhensible. Défiez un destin qui vous broiera tous.

Je veux vous fuir, vous, votre monde et vos villes qui m'oppressent. Je ne remuerai plus votre tourbe, je ne respirerai plus vos miasmes.

Riez, moquez-vous. Elevez des autels à votre hypocrisie, sacrifiez à la méchanceté, chantez des cantiques à votre propre gloire...

Un jour viendra où le temps lassé s'abattra ; où les cieus crouleront, où vos villes d'opprobre fondront dans l'eau des fleuves imminents. (sic)

Ainsi parlait Amos, de la montagne de Tekoa.

« Quelle est cette lumière et quelle est cette voix ? »

Il me semble connaître ce ton impérieux. Toi qui parles aux nuées, dis-moi ta volonté.

« Lis le livre ».

J'ai lu, et j'ai compris que ma fuite était fautive. Car avant mon repos, il y a mon devoir, On m'a mis dans ce monde pour être un des témoins d'une lumière qui vint d'ailleurs. On m'a dit de combattre. J'ai eu peur, j'ai frémi, j'ai voulu fuir. C'est lâche. Certes je ne peux rien mais je ne lutte pas avec ma force d'homme. Ma force vient d'En Haut, quand parfois elle chancelle, une voix parle à mon oreille et me regaillardit.

Dans les pages poudreuses, il y avait un ordre étrange, venu du fond des siècles, que je n'ai pas compris.

On me disait d'aimer ce monde misérable.

J'ai crié que c'était absurde. On ne peut pas aimer la haine.

La voix des Cieus m'a répondu :

« Ne juge pas, téméraire, les décisions du juste, les ordres de l'immuable, ne cherche pas à comprendre, car la raison des hommes est souvent sans raison. Fais ce qui est écrit et si tu désespères, regarde donc le ciel, et le ciel sera bleu ».¹⁸

¹⁸ Dissertation. *Annales du Collège de Genève*, 1961. BGE Cc 962.

Von der Unterrichtsrede zum Erörterungsaufsatz, oder: Geschichte einer schulischen Übungsform in der Romandie von Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 1960er-Jahre

Anne Monnier

Abstract

In diesem Artikel wird die Geschichte des Erörterungsaufsatzes zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und den 1960er-Jahren untersucht, der als schulische Übungsform für das Schulfach Französisch konstituierend war. Zunächst geht es darum, anhand von drei Aufsätzen, die für unterschiedliche Zeiträume exemplarisch sind, die historische Herausbildung einer schulischen Übungsform nachzuzeichnen. Danach wird untersucht, ob sich die Unterrichtsrede als Genre im Erörterungsaufsatz noch erkennen lässt, der sich von der mündlichen Rede abgrenzt, dabei aber auch von ihr ausgeht.

Es zeigt sich, dass in der französischen Schweiz die Rolle und die Funktion des Erörterungsaufsatzes aus einer jahrhundertalten Schultradition hervorgehen, deren Hauptakteure die Lehrpersonen sind.

Schlüsselwörter

Schüleraufsätze, Fach Französisch, Erörterung, Gymnasium, 20. Jahrhundert, Romandie.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.