

## ARGUMENTATION ET DISSERTATION

Francine Darras  
Bertrand Daunay  
Isabelle Delcambre  
Marie-Pierre Vanseveren

*Le texte qui suit est une reprise de quelques pages extraites d'un ouvrage, intitulé Apprentissages de la dissertation 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup>, que les auteurs ont publié en 1994 au CRDP de Lille. La rédaction de Recherches a pensé que ces pages permettaient d'aborder sous certains angles la question des discours, notamment en lien avec cet exercice scolaire canonique qu'est la dissertation. Le CRDP de Lille nous a aimablement autorisés à reproduire ces extraits d'un ouvrage qui est par ailleurs épuisé aujourd'hui.*

*Les auteurs qui étaient à l'époque enseignant-e-s en collège ou en lycée ou formatrices à l'IUFM de Lille sont actuellement à la retraite ou enseignant-chercheur à l'université de Lille 3. L'ouvrage publié en 1994 était la production d'un groupe de recherche académique qui avait travaillé de 1990 à 1993 sur la question des « Écrits théoriques 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup> ». À côté du plaisir de voir republier ce texte ancien, les auteurs ressentent difficilement la tonalité assertive de bien des énoncés, qu'ils ne reprendraient peut-être plus aujourd'hui avec autant d'assurance. Cependant, parmi les divers intérêts d'une telle republication, il y a également celui de voir comment les auteurs d'alors travaillaient en référence aux travaux de Christian Plantin et de Jean-Michel Adam (entre autres sources de réflexion), qui écrivent pour nous aujourd'hui dans ce même numéro de Recherches. Nous laissons au lecteur le soin de mesurer la distance entre ces écrits théoriques d'alors, reformulés, cités (et peut-être mal compris) et ceux d'aujourd'hui.*

*En tout état de cause, ces extraits sont à lire en se déplaçant par la pensée dans la perspective du début des années 90, des IO de 1983 et des épreuves de baccalauréat de l'époque, même si le point de vue théorique, pensons-nous, n'a pas perdu de son intérêt pour penser les écrits dissertatifs d'aujourd'hui.*

*Nous avons repris une grande partie des chapitres 9 et 10 de l'ouvrage de 1994, consacrés, pour le premier, à la définition de la dissertation, et pour le second, à la dissertation comme mise en scène de discours. Nous avons cependant supprimé un long passage du chapitre 9, dûment signalé au moment opportun. Nous avons également vérifié les références bibliographiques et mis aux normes les pratiques de citation. De même, pour le confort du lecteur, nous avons supprimé toutes les références internes aux autres chapitres du livre, inutiles ici.*

*La rédaction de Recherches*

Il nous semble nécessaire de prendre le risque d'une définition de l'objet *dissertation* et de quelques outils conceptuels utiles pour l'élaboration de démarches pédagogiques. Il s'agit d'un risque, puisque nous sommes sur un terrain mouvant où les théories s'affrontent sans encore avoir dégagé, sur la plupart des points abordés, une cohérence qui permettrait de se référer, pour parler de la dissertation et de sa production, à tel ou tel discours scientifique consensuel. Il s'agit d'un risque encore en ce que nos références théoriques ne sont que des points d'appui à des propositions pédagogiques : il n'est pas question pour nous de viser à la construction ni même à la relecture de concepts scientifiques proprement dits, mais de se servir de théories existantes pour bâtir à notre tour des concepts *opératoires* dans une perspective didactique. Nos emprunts à la psycholinguistique, à la linguistique, à la sociologie, etc., n'ont pas pour objectif d'être validés au sein de ces disciplines, mais visent à aider à la construction cohérente d'une *didactique de la dissertation*.

Dans cette présentation de nos « appuis théoriques », nous ne chercherons pas à être exhaustifs : nous nous contenterons de définir un certain nombre de concepts-clefs dont nous nous servons dans cet ouvrage et qui nous semblent mériter une attention particulière. S'ils ne se suffisent pas à eux-mêmes, ils nous semblent cependant nécessaires pour définir l'objet « dissertation », concevoir l'écriture d'un texte dissertatif et envisager un apprentissage de la dissertation qui tienne compte des apprenants.

## 1. UNE DÉFINITION DE LA DISSERTATION

### 1.1. La dissertation : une argumentation ?

La dissertation est souvent définie comme texte argumentatif. Les Instructions Officielles de 1983 règlementant l'épreuve anticipée de français au bac<sup>1</sup> décrivent par exemple la discussion du sujet 1 comme l'expression d'un « avis argumenté » ou évoquent parmi les critères d'évaluation du sujet 3 « l'efficacité de l'argumentation ». Cette position est reprise telle quelle dans de nombreux manuels et dans certains ouvrages didactiques<sup>2</sup>. Elle n'a pourtant rien d'évident, et mérite qu'on s'y arrête un instant. Dans notre entreprise de définition de la dissertation, il nous paraît indispensable de questionner ce qui peut paraître une évidence pédagogique (la quasi équivalence de la dissertation et de l'argumentation), qui nous semble contestable. D'où les lignes qui suivent, qui veulent mettre en lumière les différences et les similitudes entre dissertation et argumentation.

L'argumentation est souvent définie par sa visée qui est, selon les auteurs<sup>3</sup>, « de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 5)<sup>4</sup>, « d'intervenir sur

- 
1. Qui ignorent l'appellation « dissertation » pour parler de « discussion » (sujet 1) ou de « composition française sur un sujet littéraire » (sujet 3), dans la lignée de celles de 1977 qui l'avaient officiellement remplacée par l'expression « essai littéraire ».
  2. Voir A. Boissinot (1992), notamment p. 155-156, où A. Boissinot utilise une distinction spéculative entre argumentation et texte argumentatif, l'une qui serait spécifique à la production, l'autre à la réception, pour justifier de ne pas traiter de la discussion dans son ouvrage.
  3. Les citations qui suivent sont à peu près prises au hasard, et ne constituent pas un « tour de la question ».
  4. Cité par Plantin (1990) p. 16.

l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un » (Grize, 1990, p. 40), « de provoquer l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses défendues » (Golder, 1992, p. 119), de « modifier ou de renforcer par le biais du langage les représentations, croyances ou valeurs d'un individu ou d'un groupe » (Brassart et Veevaert, 1992, p. 10.). Or, écrit Michel Charolles, « la dissertation se distingue des argumentations politiques, judiciaires ou plus prosaïquement de l'argumentation quotidienne par son caractère spéculatif. La dissertation, contrairement aux formes d'argumentation que l'on vient de citer, n'est pas tournée vers l'action : elle ne vise pas, au moins directement, à influencer sur une décision » (Charolles, 1990, p. 10.).

Par ailleurs, la conception de la dissertation comme écrit destiné à convaincre a pour corollaire l'idée que la dissertation est l'expression d'un discours personnel. Or cette idée, fortement présente dans les Instructions Officielles, est contestable. Le discours personnel, écrit Bernard Delforce, est une « illusion » : « nos idées s'inscrivent, à notre insu, dans un nombre limité de discours sociaux constitués relatifs à des objets ou à des thèmes ». La vraie question de l'apprentissage de la dissertation, « qu'il faudrait examiner avec les apprenants, c'est celle du statut du sujet dans les textes de nature "théorique" et des moyens discursifs par lesquels un texte peut produire l'effet "discours personnel" » (Delforce, 1992, p. 4).

Perte d'un destinataire à convaincre, perte d'un émetteur « personnel » : la dissertation se désincarnerait-elle au point de donner place à un nouveau genre discursif en tous points distinct de l'argumentation ? À vrai dire, **le caractère essentiellement spéculatif ou délibératif de la dissertation définit celle-ci comme l'instrument non d'une conviction de l'autre ou d'une expression de soi, mais comme le lieu d'un débat. Il s'agit de mettre en scène, ou mieux : de peser les termes de ce débat. C'est ce qui peut apparaître comme une des spécificités de la dissertation : le nécessaire examen évaluatif de la question posée, préalable indispensable à la formulation d'une réponse.** Pour B. Delforce, qui a analysé en détail cette caractéristique propre à la dissertation, l'opinion proposée par le scripteur comme réponse à la question de l'énoncé « se construit avec/contre les discours sociaux » qu'il s'agit de convoquer : aussi, disserter consiste à « examiner la pertinence et la validité de l'ensemble des réponses socialement disponibles à la question qu'appelle l'assertion initiale » (Delforce, 1992, p. 5). **Ce que nous appelons examen évaluatif de la question posée consiste donc en l'évaluation des discours (tenus ou simplement possibles) sur le problème qu'ouvre le sujet. Il ne s'agit en rien d'un examen-inventaire (bipolarisé : les « inconvénients » et les « avantages », le « pour » et le « contre » ; ou thématique : liste de caractéristiques) mais d'une expertise et d'une estimation de la validité de telle ou telle position sur tel ou tel problème.**

À ce titre, la dissertation emprunte à l'argumentation certaines de ses caractéristiques :

Argumenter, dans l'acception courante du terme, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse. Ainsi argumenter renvoie à justifier, expliquer, étayer (Grize, 1990, p. 40).

Lorsqu'il s'agit de faire valoir une opinion et de la faire partager à l'interlocuteur, deux opérations langagières s'avèrent essentielles : l'opération de justification, qui consiste à appuyer un énoncé par un autre énoncé ; et l'opération de négociation (modalisation...), qui permet au locuteur de se distancier plus ou moins par rapport à son discours, ouvrant ainsi à son interlocuteur un « espace de négociation » (Golder, 1992, p. 119).

Mais si ce moment d'*examen évaluatif*, destiné à mettre en place un *débat* et à produire un discours acceptable par un « auditoire universel »<sup>5</sup>, rapproche la dissertation de l'argumentation, la visée en est différente. Autrement dit, la mise en texte empruntera à l'argumentation certaines de ses conduites : par exemple, l'orientation argumentative du propos, la gestion d'arguments et de contre-arguments ou le recours à la concession et à la réfutation, nécessaires à la conduite d'un débat d'idées, renvoient à des procédés textuels argumentatifs. **Mais le but poursuivi dans une dissertation n'est pas celui de l'argumentation : il ne s'agit pas de convaincre un destinataire précis, mais de rendre acceptable la position du scripteur par la présentation et l'évaluation (qu'il y ait appropriation ou prise de distance) d'autres positions.**

Cette première approche de l'objet *dissertation* nous a placés dans une problématique *communicationnelle* ou, si l'on veut, *discursive*. Nous avons en effet défini la dissertation par l'*acte de discours* qu'elle accomplit (et qui la distingue notamment de l'argumentation), qui est une *justification*, puisqu'il s'agit de montrer que le scripteur est en mesure de maîtriser le débat d'idées. Ce faisant, nous avons néanmoins fait intervenir incidemment des *caractéristiques textuelles*, qu'il convient maintenant d'étudier plus en détail.

## 1.2. Un modèle textuel de la dissertation

Dans les quelques lignes qui précèdent, nous avons implicitement établi une distinction entre *texte* et *discours*, qui mérite qu'on s'y arrête un instant. Un message, en ce qu'il accomplit un *acte de discours*, s'inscrit dans une communication spécifique : « Rédiger un message, c'est aussi viser un certain but communicationnel à destination du futur lecteur et choisir le type d'écrit et, surtout, le type de texte qui devraient permettre de l'atteindre » (Brassart et Veevaert, 1992, p. 9). C'est surtout de ce point de vue discursif que nous avons jusque là traité de la dissertation.

Mais pour définir un objet langagier écrit, il faut également l'envisager comme *texte*, régi par une structure spécifique qui organise les informations d'une manière particulière. On distingue, dans les pratiques culturelles qui sont les nôtres, un petit nombre de types de textes : narratif, argumentatif, descriptif, explicatif notamment. Pour la psycholinguistique, un *texte* réalise une *structure prototypique*, un *schéma textuel*, présent comme représentation cognitive mobilisée tant en compréhension qu'en production d'un « objet écrit ». Cela veut dire que le schéma textuel ne rend pas compte de la structure d'un « objet écrit », mais qu'il est une structure cognitive présente chez un sujet (et inconsciente ordinairement) aidant à lire et produire des textes. Le schéma textuel le plus étudié à ce jour (et le plus connu) est le *schéma narratif*. Pour éclairer la notion de schéma textuel, nous emprunterons à D.-G. Brassart son exemple (Brassart, 1988, p. 125) :

Même si les récits singuliers, spécifiques que, dans ma culture, je peux lire ou entendre (voire regarder sous la forme d'une séquence d'images) sont différents les uns des autres, sont tous à leur manière originaux, ces textes partagent un certain nombre de caractéristiques d'ensemble qui m'incitent à les reconnaître comme des récits, plus ou moins bien formés, plus ou moins typiques sans doute. De par leur organisation superstructurelle, ces objets-textes sont cousins et ce sont ces *superstructures* proches ou parentes sinon

---

5. L'expression est de Perelman, et concerne l'argumentation.

identiques que les sujets identifieraient progressivement par abstraction et généralisation, et intérioriseraient sous la forme de représentations ou schémas textuels prototypiques.

Précisons encore que les « objets écrits » peuvent réaliser plusieurs types de textes, en faisant appel à des séquences prototypiques différentes (Adam, 1987, p. 54) : un même texte à dominante narrative peut réaliser des séquences textuelles relevant de schémas textuels divers (explicatif, argumentatif, etc.)

Dans une telle optique, (à proprement parler psycholinguistique), il faudrait, pour définir la dissertation, préciser quel est le schéma textuel qu'elle réalise. S'agit-il d'un schéma textuel spécifique ou du schéma textuel argumentatif (si tant est qu'il ait été lui-même modélisé), comme on serait tenté de le déduire du chapitre précédent, où nous disions que la dissertation, pour n'être pas un *discours argumentatif*, n'en empruntait pas moins à l'argumentation certaines de ses conduites ? La réponse à cette question ne pourrait être donnée qu'à l'issue d'une étude scientifique de la dissertation comme objet langagier spécifique. Or, non seulement une telle étude n'a pas été faite, mais en outre la théorie des schémas textuels, qui n'a jamais fait l'unanimité<sup>6</sup>, est actuellement de plus en plus contestée (Denhière et Baudet, 1992, p. 106-108).

Aussi renoncerons-nous à nous placer dans une optique psycholinguistique et à prendre position sur deux problèmes qui restent en suspens : l'existence d'un « schéma textuel » de la dissertation au sens de représentation cognitive et l'identité entre la structure textuelle du texte dissertatif et du texte argumentatif.

Mais ne pas répondre à ces questions n'empêche pas de définir de façon empirique les caractéristiques textuelles de la dissertation et de dégager un *modèle textuel* de la dissertation : à condition d'entendre par « modèle textuel » non une représentation cognitive de la dissertation comme type de texte spécifique, mais comme description simplifiée et généralisable d'un *mode d'organisation des informations* propre à la dissertation et qui se retrouve dans toutes les dissertations produites<sup>7</sup>.

Un tel modèle a déjà été construit : B. Delforce a proposé<sup>8</sup> un « schéma » qui sous-tendrait les productions textuelles identifiables comme dissertations. Pour être exact, ce n'est pas, selon B. Delforce, le seul modèle permettant de rendre compte de toutes les dissertations : baptisé « schéma polémique », il permet de rendre compte des dissertations écrites à partir de sujets qui amènent à prendre position entre deux opinions. Or ce schéma, que nous appellerons par extension « schéma dissertatif », est le seul que nous retenions, car il est le plus représentatif des dissertations que les élèves ont à produire au niveau scolaire qui nous intéresse ici, c'est-à-dire les classes de troisième et de seconde. D'autre part, la maîtrise de ce schéma, sans nul doute le plus complexe, permet la maîtrise, par transfert, d'autres types de dissertations.

---

6. Voir le chapitre 7 dans Fayol (1985).

7. C'est d'ailleurs le sens qu'a pris le mot de « schéma textuel » dans les pratiques pédagogiques : le « schéma narratif » par exemple désigne généralement non un modèle cognitif, mais un modèle rendant compte de la structure des textes dits narratifs.

8. Dans sa thèse, *La notion de difficultés langagières : systèmes conceptuels et systèmes de représentations* (1991), B. Delforce a été amené à présenter ses propositions ainsi que dans plusieurs articles [dont un a été repris tout récemment dans *Recherches en Didactiques* n° 13 (note de la rédaction, mars 2012)].

Nous ne reprenons pas ici dix pages de la publication initiale (p. 252 à 261), qui présentent et exemplifient ce « schéma polémique ». Cette modélisation de la dissertation-discussion a été par ailleurs exposée dans Delforce (1985).

### 1.3. Un cadre communicationnel spécifique

Il n'est pas inutile de faire le point sur la définition que nous proposons de la dissertation, en la résumant très schématiquement : sur le plan textuel, la dissertation se caractérise par un double questionnement, destiné à évaluer la validité des discours tenus sur un problème posé et à proposer la résolution de celui-ci par la présentation de la position du scripteur. D'un point de vue discursif, la dissertation se définit par sa visée justificative, qui est de rendre valide, acceptable, la position du scripteur.

Cette approche oblige à concevoir un destinataire qui *valide, accepte* cette position. S'agirait-il du seul destinataire *réel* de la dissertation, le professeur ? À vrai dire, comme le souligne C. Plantin, « celui-ci ne peut accepter ce rôle, puisque, déontologie oblige, il doit rester "neutre" ». Or un destinataire n'est jamais neutre, ou plutôt il n'est pas de dialogue possible avec quelqu'un qui se présente comme pur de préjugés, bien entendu, mais également pur de croyances, ce qui est encore plus curieux » (Plantin, 1990, p. 279)<sup>9</sup>.

Le professeur ne peut donc être le destinataire, comme en atteste d'ailleurs la « règle » impérieuse : « vous écrivez pour un lecteur qui est censé ne pas connaître le sujet. » Déjà, par une telle règle, le « lecteur » se dédouble et renvoie à deux instances distinctes : le professeur (celui qui connaît mieux le sujet que l'élève), un lecteur virtuel (qui ne connaît pas le sujet). C'est pourtant la maîtrise d'une telle règle qui fait écrire une élève de seconde, en introduction de la première dissertation qu'elle rendait :

En cours de français, notre professeur nous a demandé si l'on avait besoin d'un héros, pour s'identifier à lui ou pour simplement l'admirer.

Pourquoi cette introduction est-elle fautive ? Quel est donc ce lecteur *virtuel* à qui l'on ne peut pas parler du destinataire *réel* ? La formalisation de la communication se complique en fait : il est faux de dire que l'élève a deux destinataires. En réalité, l'élève met en scène, par sa dissertation, une communication spécifique, où scripteur et lecteur se distinguent respectivement de l'élève et du professeur, et cela de façon radicale ou, si l'on préfère, étanche.

Élève → scripteur → dissertation → lecteur → Professeur

#### DEVOIR

Ce schéma est imparfait, mais il veut dire ceci : la dissertation, en tant que *texte*, obéit à des contraintes textuelles ou si l'on veut, suit un mode spécifique d'organisation des informations ; envisagée d'un point de vue *discursif*, elle met en jeu une communication entre un scripteur et un lecteur, « êtres de discours », à distinguer du rédacteur ou du lecteur empiriques. Lesquels apparaissent sous la forme de l'élève ou du correcteur, qui ont affaire à la dissertation comme *devoir*. La

9. Notons que cette remarque sur la dissertation est tirée d'un ouvrage qui assimile la dissertation à l'argumentation. Si nous ne nous inscrivons pas dans ce cadre, la citation reste valable pour elle-même.

distinction n'est pas byzantine : elle fonde la communication scolaire, comme le montrait l'exemple ci-dessus.

La difficulté, *pour l'enseignant comme pour l'élève* est que les deux instances de production (élève/scripteur) sont assumées par la même personne, comme c'est le cas pour les deux instances de réception (professeur/lecteur). Mais le problème majeur est en fait de définir ce lecteur virtuel. On est là devant un problème bien spécifique à la communication scolaire : l'auteur d'un traité, d'un éditorial, d'un pamphlet écrit pour un lecteur virtuel dont il se fabrique une image en fonction de ses propres intentions. L'élève ne peut choisir le type de destinataire de son propos : l'image du lecteur virtuel de sa dissertation est *contrainte*. Un élève qui, sur un sujet demandant de comparer lecture et cinéma, choisirait – sans ironie – de présenter comme argument le danger d'attraper froid en allant voir un film serait disqualifié. Or une argumentation résumée à une phrase comme « Non, tu sais bien que je ne veux plus aller au cinéma : chaque fois que j'y vais, je prends froid ! Je préfère rester ici à lire » aurait toute chance d'être efficace dans un grand nombre de situations.

Le destinataire de la dissertation est en fait un « auditoire universel », dont les contours sont aussi contraignants que flous. L'un des objectifs de l'apprentissage de la dissertation est donc d'aider les élèves à se construire une représentation, une image du lecteur virtuel de toute dissertation qui soit aussi peu pénalisante que possible. Encore faut-il qu'il sache qu'il doit prendre la posture d'un scripteur écrivant pour un lecteur... Car le problème que pose la situation de communication dans la définition de l'instance réceptrice se retrouve au niveau de l'instance émettrice. Quand un sujet se termine par : « Qu'en pensez-vous ? », et que les Instructions Officielles invitent à faire appel aux opinions personnelles des élèves, comment amener ces derniers à comprendre que malgré tout, il ne convient pas toujours de dire dans une dissertation ce que l'on pense *réellement* ? Si la dissertation est effectivement entendue comme un lieu où le débat d'idées est orienté de façon à convaincre un destinataire, la « sincérité du candidat » n'est qu'un critère fallacieux : on parlera plutôt de capacité à prendre la posture d'un scripteur capable d'orienter efficacement son discours. Et cette capacité, là encore, demande que soit construite par l'élève l'image du scripteur « universel » – comme le destinataire.

Tout ce propos d'allure théorique ne constitue pas un objet d'enseignement proprement dit. Encore qu'il soit possible avec des élèves de lycée familiarisés (depuis la première page de leur manuel de grammaire de sixième) avec le schéma de la communication de R. Jakobson, de clarifier la situation spécifique de la communication scolaire. Mais si une telle formalisation du cadre communicationnel de la dissertation ne peut être un objet d'enseignement avec des élèves plus jeunes ou plus en difficulté, l'enseignant gagnerait à l'avoir toujours présente à l'esprit tant dans son approche de l'apprentissage de la dissertation que dans son évaluation des devoirs.

Il paraît difficile d'aider les élèves à se construire une représentation efficace de la communication en jeu dans l'écriture de la dissertation si la correction de l'écrit confond les deux types d'évaluations : textuelle et scolaire. Dans le cas de la dissertation, l'évaluation dite textuelle est faite par le lecteur, et se traduit par l'acceptation ou la validation du propos. On a vu que ce n'était pas celle du professeur, neutre par définition. L'évaluation du correcteur est, si l'on veut, au second degré : elle sanctionne la *capacité de l'élève à prendre la posture du sujet raisonnant*. La dissertation, et c'est certainement ce qui la distingue de tout autre

écrit scolaire, engage donc une double *justification* : l'une est propre à toute communication scolaire, l'élève ayant à *justifier* de sa capacité à raisonner ; l'autre interne au texte : le scripteur doit justifier sa maîtrise du débat d'idées pour faire accepter sa position.

Ce problème de la communication scolaire, où s'insère la dissertation, met donc en jeu la question de l'évaluation. La tâche de l'enseignant est, à nos yeux, de toujours distinguer (et de faire distinguer aux élèves) à quel *niveau* il intervient dans son évaluation : à les confondre, on peut en arriver, en invalidant un propos, à disqualifier la personne de l'élève. Ou pour prendre le problème à l'envers, distinguer avec précision ce qu'on évalue peut permettre d'invalider un propos sans disqualifier la personne. Par exemple, si d'une partie à une autre, deux opinions contradictoires sont présentées comme étant celles assumées par le « Je » du texte, il y a contradiction : mais c'est le scripteur qui se contredit, car il n'aura pas su gérer une orientation argumentative cohérente ; cela ne veut pas dire que c'est l'élève qui se contredit : peut-être d'ailleurs, à titre personnel, n'adhère-t-il à aucune de ces deux opinions<sup>10</sup>... De même, du point de vue de l'enseignant, une annotation en marge comme « Je ne comprends pas » est ambiguë, car elle peut avoir deux sens : soit effectivement, le professeur ne comprend pas, et en tant qu'expert, il en déduit qu'aucun lecteur potentiel ne peut comprendre ; soit il *feint* de ne pas comprendre, au risque d'instaurer un « raté » de communication : l'élève peut s'étonner en retour du manque de coopération de son lecteur. Cette « feintise » est pourtant légitime, on l'a vu : mais elle ne gagne rien à s'opérer dans l'ambiguïté.

Pour conclure sur la définition de la dissertation et sur l'importance qu'il y a à maîtriser les différents niveaux d'évaluation, nous ajouterons à nos trois types de caractérisations de la dissertation (envisagé comme *texte*, *discours*, *devoir*), un quatrième. Si l'on s'interroge sur son mode de production matérielle, il convient aussi d'envisager la dissertation comme *écrit*. L'aspect matériel peut suffire pour distinguer des écrits différents, sans même qu'en soit lu le contenu : une recette, une lettre, une nouvelle, un article de journal ou un devoir se distinguent les uns des autres par la mise en page, le type de caractères employés, le paratexte (Genette, 1982, p. 9), c'est-à-dire toutes les mentions complémentaires au « corps de l'écrit », par exemple la présence d'un titre ou du nom manuscrit du scripteur, etc. Ces caractéristiques suffisent à définir des types d'écrits et à reconnaître tel ou tel écrit. Les caractéristiques de l'*écrit* sont importantes, on le sait, en milieu scolaire : la mise en page notamment est un critère capital de notation. Là encore, un devoir mal construit en surface (où par exemple n'apparaissent pas de paragraphes, où les phrases ne sont pas reliées entre elles etc.) ne veut pas dire que le *texte* n'est pas correctement construit dans sa structure. L'élève peut maîtriser le *texte* dissertatif sans réaliser toutes les caractéristiques de l'*écrit*.

## 2. LA DISSERTATION COMME MISE EN SCÈNE DE DISCOURS

### 2.1. Les discours sociaux

L'un des points d'achoppement à la construction d'une didactique de la dissertation est la notion de « discours personnel » qui de manière étonnante

---

10. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas sincère...



n'évolue guère dans l'enseignement du français. Alors que cette discipline joue avec le concept d'inter-discours dans la littérature<sup>11</sup>, on l'oublie quand on lit des textes produits par les élèves : on oublie que le discours est de part en part social, que l'élève (comme l'enseignant, comme tout un chacun) s'inscrit nécessairement dans cet inter-discours, à son insu, pour le faire fonctionner en y inscrivant sa marque. Or l'enseignement du français véhicule encore l'idée de la production d'un discours qui serait *personnel*, *original*, idée dont les effets sur l'apprentissage de la dissertation sont souvent néfastes.

En effet, la notion de discours personnel occulte la dimension sociale du discours, dont la prise en compte est nécessaire dans la production (et la lecture) d'une dissertation pour au moins deux raisons : d'abord, pour « dissenter », je dois savoir dans quel cadre s'insère mon propre discours, afin d'en mesurer les effets *pragmatiques* sur le lecteur visé, pour mesurer la *légitimité* des arguments que je produis, pour éviter de présenter comme personnel ce qui serait perçu (et négativement qui plus est) comme *stéréotype*. D'autre part, la dissertation m'invite à discourir sur un sujet en présentant des opinions différentes des miennes, ce qui nécessite que je les situe, que j'en affiche l'origine, voire que je mesure leur degré de pertinence ou de légitimité, pour mieux les prendre à mon compte ou les réfuter.

En un mot, loin d'exiger l'originalité<sup>12</sup>, la dissertation demande une certaine maîtrise des *discours sociaux*, de la *doxa*. C'est cette maîtrise que nous considérons comme un objectif d'apprentissage. Les sujets de dissertation non littéraire invitant à traiter ce qu'on nomme ordinairement des *problèmes de société*, assez éloignés des contenus strictement disciplinaires, l'apprentissage visé ici ne consiste pas à traiter en cours de français tous les thèmes abordés par les sujets<sup>13</sup>. L'objectif est la construction chez les élèves d'une capacité générale à se poser la question de l'inscription des discours qu'il tient (en les présentant comme siens ou non) dans le champ social.

La référence aux discours sociaux engage des valeurs qui ne sont pas neutres. Il y va de la place de l'élève comme *personne* dans l'apprentissage. Les élèves, plus que les adultes, font en effet fonctionner des discours sociaux sans le savoir, et de manière réductrice. Si l'enseignant-adulte a pu et peut se constituer des discours cohérents sur tel ou tel objet et peut avoir conscience de leur origine, l'élève-adolescent, lui, ne peut que reproduire ces mêmes discours, par petits bouts, sans nécessairement repérer leur cohérence ou leur incohérence, sans les maîtriser. L'objectif est d'aider les élèves à s'approprier ces discours sociaux, à repérer dans quels types de discours ils s'inscrivent, en les amenant à formuler des questions sur tel ou tel thème qui leur est proposé : d'où vient le discours consensuel qui est tenu à son propos ? Quels sont, quels peuvent être les discours autres ? Comment se différencient-ils ? Qui peut les tenir ? Pourquoi ? Dans quel cadre ? Etc.

D'autre part, une telle conception de l'apprentissage de la dissertation présente un enjeu de taille. Au discours dévalorisant sur les « dons » s'est substitué celui sur la « motivation » des élèves : or, parler de la motivation ou de la non-motivation des

---

11. Qu'on pense au dialogisme de Bakhtine, à l'intertextualité de Kristeva.

12. Mais, à vrai dire, qui a jamais envisagé à construire un réel apprentissage de l'originalité ?

13. Encore qu'il y ait une certaine dose de prédictibilité des thèmes traités : une fois écartés les sujets sur la culture, la lecture, la télévision, l'aventure... et quelques autres, il ne reste que peu de sujets (de la troisième à la première) traitant de thèmes « imprévisibles ». Il peut donc être intéressant de travailler avec les élèves sur la construction de banques de données de « discours sociaux » sur ces sujets récurrents.

élèves tend à occulter le problème de leurs goûts, de leurs intérêts – liés à leur culture. Et c'est de fait négliger l'une des finalités du cours de français, qui est d'augmenter le niveau de problématisation dont les élèves sont spontanément capables sur tel ou tel thème, et ce quel que soit leur milieu socio-culturel d'origine. Ainsi, travailler sur la lecture, sur les discours tenus sur la lecture, peut aider les élèves à mieux percevoir l'origine du discours qu'ils tiennent eux-mêmes, en leur montrant les circuits de parole sur la lecture dont on ne parle jamais.

On aura observé que la notion de « discours sociaux » traverse tout cet ouvrage. Mais elle prend place à différents niveaux de questionnement ou, si l'on veut, elle prend selon les circonstances des statuts différents, qu'il s'agit pour plus de clarté de distinguer. Tout d'abord, comme on vient de le voir, elle concerne la *personne* de l'élève et met en cause ce qu'on pourrait appeler l'*idéologie du discours personnel*. Ce que le sujet dit ou écrit peut être construit par sa pensée, mais n'est pas seulement l'expression de sa pensée personnelle, ou plus exactement n'est pas construit que par sa pensée. Une idée, quelle qu'elle soit, est évidemment le fruit d'une réflexion d'un sujet, mais cette réflexion même s'inscrit dans un champ social qui dépasse le sujet. Ce qui, formulé ainsi, a l'allure d'une lapalissade a des conséquences sur la conception d'un apprentissage de la dissertation. Car ce qui peut être spontanément valorisé par l'enseignant dans un devoir d'élève (« Idée originale ») a toute chance de n'être qu'une idée appartenant au champ intellectuel de l'enseignant ; ce qui ne serait pas grave s'il n'y avait un corollaire : l'idée stigmatisée comme « cliché » n'est somme toute qu'une idée dont l'enseignant perçoit *d'où elle vient*, d'un lieu qui n'est pas le sien. Mais ces deux idées ont une même marque de fabrique : elles sont la conséquence d'un travail intellectuel identique, qui consiste à aller prendre *où l'on peut* ses idées<sup>14</sup>. Et le même travail peut être fait dans une classe sur les idées dites originale ou stéréotypée : d'où viennent-elles ? D'où vient que l'une est valorisée et l'autre dépréciée ? C'est bien en amont, à la source de ces idées, qu'il faut travailler, c'est-à-dire sur les discours qui traversent la société et les cultures, ce que nous avons appelé les discours sociaux.

Apparaît ici un autre statut de la notion si on envisage les discours sociaux dans leur dimension de discours disponibles et repérables dans la société. Ainsi peut-on dire que pour bâtir une dissertation, il est nécessaire de *convoquer* les discours qui circulent dans la société sur tel ou tel sujet. Contrairement à ce qui découlait du statut précédemment donné à la notion de discours sociaux, ce n'est pas là une démarche inconsciente, mais maîtrisée par le rédacteur d'une dissertation. « Certains disent que... », « Les jeunes pensent que... », « Il n'est pas rare d'entendre un professeur prétendre que... », « Ma sœur qui est kiné affirme que... » : tout élève est en mesure d'afficher l'origine d'un discours utilisé dans une démonstration. Ce qui ne veut pas dire qu'il le fasse toujours de façon acceptable : il est au moins deux problèmes qui se posent, celui du degré de généralité du discours convoqué (du trop grand au trop petit : comparer « Les jeunes aiment la musique » à « Mon frère trouve que la lecture ne sert à rien »), celui de la connaissance du monde qui permet la convocation plus ou moins pertinente (c'est-à-dire efficace) de discours sociaux. À quoi s'ajoute bien sûr la discrétion plus ou moins grande de l'affichage.

On voit se profiler le troisième statut de cette notion, qui met en jeu l'inscription dans le texte de ces discours sociaux. Le scripteur, en convoquant des discours sociaux, les *réalise* dans son texte, c'est-à-dire *met en texte* des discours

---

14. Cette problématique a fait l'objet du n° 10 de *Recherches* (1989), *Apprentissages et stéréotypes*.

sociaux *virtuels*. Or il s'agit là d'une habileté linguistico-textuelle, qui doit être l'objet d'un apprentissage.

## 2.2. Un cadre énonciatif : la polyphonie

Les théories actuelles de l'énonciation peuvent aider à rendre compte des opérations textuelles et linguistiques de la *réalisation* des discours sociaux dans une dissertation. Nous nous inspirerons plus particulièrement des travaux d'O. Ducrot, qui a cherché à construire la notion de polyphonie de l'énonciation<sup>15</sup>. À vrai dire, nous prendrons la liberté de ne garder de cette théorie que ce qui peut nous aider à concevoir un apprentissage de la dissertation : en l'occurrence, ce qui nous intéresse est la distinction que fait Ducrot entre *locuteur* et *énonciateur* : concepts que nous détournerons sans vergogne, mais qu'il vaut la peine de présenter d'abord dans leurs acceptions propres.

Dans un énoncé, le locuteur est pour Ducrot « un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé » (Ducrot, 1984, p. 193). Ce locuteur, nous l'avons jusque là souvent appelé *scripteur*, du fait que ce qui nous préoccupe ici est une production *écrite*. Mais il est clair que lorsque Ducrot parle de locuteur, il parle d'un « être de discours » (ibid., p. 199) responsable d'un énoncé, qu'il soit écrit ou oral. Considérons donc que dans son optique, *scripteur* et *locuteur* sont synonymes<sup>16</sup>. Ce locuteur, en tant qu'« être de discours » est à distinguer du sujet parlant (être empirique), de même que dans un récit le narrateur doit être distingué de l'auteur : nous ne disions rien d'autre en affirmant plus haut que le *scripteur* devait être distingué de l'élève comme *rédacteur* de la dissertation.

Dans un même énoncé, ce locuteur peut le céder à un autre, dans le cas du discours rapporté au style direct par exemple. Dans un énoncé comme « Elle m'a dit : "Je t'aime" », on trouve « deux marques de première personne qui renvoient à deux êtres différents » : ce qui autorise à dire « qu'un énoncé unique présente ici deux locuteurs différents » (ibid., p. 196). « Cette possibilité de dédoublement est utilisée non seulement pour faire connaître le discours que quelqu'un est censé avoir tenu, mais aussi pour produire un écho imitatif (A : « J'ai mal » – B : « *J'ai mal* ; ne pense pas que tu vas m'attendrir comme ça »), ou pour mettre en scène un discours imaginaire ("Si quelqu'un me disait *Je pars*, je lui répondrais...") » (ibid., p. 197).

C'est une première forme de *polyphonie*, source de difficulté d'écriture : qu'on songe par exemple à l'insertion de citations dans une dissertation, à l'appui ou en contrepoint d'une thèse assumée par le scripteur. Mais il est une autre forme de polyphonie, décrite par Ducrot qui introduit à cette occasion la notion d'*énonciateur* : dans un énoncé, peuvent « apparaître des voix qui ne sont pas celles d'un locuteur. J'appelle « énonciateurs » ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils « parlent », c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du

---

15. Particulièrement dans son ouvrage de 1984, *Le dire et le dit*. Notons au passage que Ducrot signale sa dette à M. Bakhtine, à qui il emprunte la notion de dialogisme.

16. Dans notre ouvrage, *scripteur* et *locuteur* sont synonymes jusqu'à un certain point : si l'on parle d'une activité d'écriture, le mot *scripteur* s'impose ; mais si la même activité peut se faire oralement, le mot *locuteur* est préférable. Par exemple, s'agissant de la capacité à convoquer des discours sociaux, c'est la capacité du *scripteur* qui est en cause si l'on analyse un texte écrit, on parle plutôt de la capacité du *locuteur* si l'on traite d'une capacité en amont de l'écriture.

terme, leurs paroles » (ibid., p. 204). Cela apparaît nettement dans le cas de l'ironie. Empruntons à Ducrot son exemple : au début de *Britannicus*, Agrippine ironise sur les propos de sa confidente Albine, qui attribue à la vertu le comportement indépendant de Néron<sup>17</sup> :

Et ce même Néron, que la vertu conduit,  
Fait enlever Junie au milieu de la nuit.

Si les marques de la première personne identifient Agrippine au locuteur, ce n'est pas le point de vue d'Agrippine mais celui d'Albine qui est exprimé, notamment dans la relative. Ducrot analyse plus loin le fonctionnement de l'ironie :

Parler de façon ironique, cela revient, pour un locuteur L, à présenter l'énonciation comme exprimant la position d'un énonciateur E, position dont on sait par ailleurs que le locuteur L n'en prend pas la responsabilité et, bien plus, qu'il la tient pour absurde. Tout en étant donné comme le responsable de l'énonciation, L n'est pas assimilé à E, origine du point de vue exprimé dans l'énonciation (ibid., p. 211).

La notion de point de vue est empruntée par Ducrot à la théorie du récit de G. Genette (1972), qui distingue le narrateur et le « centre de perspective », le « point de vue » : ce sont deux rôles différents (l'un « parle » et l'autre « voit »). Au narrateur correspond le locuteur ; de même que le premier (être fictif, interne au récit) est à distinguer de l'auteur (être réel, externe au récit), de même le locuteur, on l'a vu, se distingue du sujet parlant, du producteur effectif d'un énoncé. L'énonciateur correspond quant à lui au « point de vue »<sup>18</sup>. Il est sans doute inutile ici de préciser cette notion de point de vue<sup>19</sup> : rappelons cependant qu'un narrateur peut décrire une scène ou raconter un événement en choisissant de le faire à travers le point de vue d'un personnage, tout en assumant la responsabilité de la description ou de la narration. Ce phénomène, qui s'observe dans un récit, se produit aussi dans tout énoncé où un locuteur, responsable de ce qu'il dit, fait intervenir d'autres « voix » que la sienne. C'est le cas, on l'a vu, de l'ironie, mais le phénomène s'observe dans de très nombreux cas.

Certaines des démarches pédagogiques que nous avons présentées prenaient en considération ce phénomène : c'est ce qui explique que nous reprenions à notre compte, dans une perspective didactique, cette distinction locuteur/énonciateur, que nous allons tenter d'explicitier, en utilisant nos propres termes. Dans un énoncé comme « La télévision rendrait bête », le scripteur est bien le responsable de ce qu'il écrit, mais il n'assume pas la responsabilité du jugement porté sur la télévision : mieux, il prend sa distance avec le point de vue convoqué, celui de l'énonciateur. Il pouvait manifester son accord (« La télévision, assurément, rend bête »). Autrement dit, au sein même de cet énoncé, il y a un débat entre le scripteur et l'énonciateur.

Aussi proposons-nous<sup>20</sup> de nommer *énonciateur* le responsable de toute opinion qui n'est pas celle du scripteur dans un texte. Ce qui élargit la notion, et la rend pédagogiquement plus accessible. Dans un énoncé comme « Les parents n'aiment pas que les enfants sortent tard le soir », le scripteur *met en scène* un énonciateur, avec lequel il peut engager un débat. Soit en manifestant son accord (en ajoutant :

---

17. *Britannicus*, I, 1. Cité par Ducrot, 1984, p. 203.

18. Kerbrat-Orecchioni (1980) a repris à son tour cette analogie avec le récit.

19. On se reportera à Genette ou à l'analyse qu'en fait Ducrot (1984, p. 209).

20. En ayant conscience de nous éloigner ainsi de la stricte théorie linguistique de la polyphonie.

« Il est vrai que... », soit en prenant ses distances (« Pourtant... »). Ce débat peut se tenir au sein même de l'énoncé, comme dans les exemples ci-dessus (« La télévision rendrait bête », « La télévision, assurément, rend bête »). Les marques d'un tel débat sont diverses, mais les plus faciles à repérer sont certains verbes d'opinion (*prétendre, s'imaginer, se figurer*) ou toute marque de modalisation (adverbes comme *peut-être, assurément, emphase, etc.*) qui montrent l'adhésion ou l'opposition du scripteur au point de vue d'un énonciateur qu'il a convoqué dans son propos<sup>21</sup>.

Dans la production de la dissertation, où l'élève est amené à convoquer des discours sociaux pour les évaluer et présenter une position acceptable, la distinction scripteur/énonciateur, telle qu'elle est ici présentée, nous semble d'une grande utilité. Elle permet d'envisager un apprentissage progressif : il est sans doute nécessaire dans un premier temps d'amener les élèves à *afficher* les énonciateurs, en les référant explicitement à des rôles sociaux repérables : (même s'il faut en passer par un degré de généralité excessif : « les parents », « les adolescents », « les fans »). De même qu'il vaut mieux demander à l'élève débutant de *marquer* clairement la position du scripteur par rapport à l'énonciateur (même outrancièrement : « Je ne suis pas d'accord »). C'est quand la maîtrise de tels procédés sera acquise que l'on pourra passer à des procédés plus subtils, où les énonciateurs ne seront plus nécessairement affichés, et où les marques de la position du scripteur se feront plus discrètes. Car l'objectif essentiel est d'amener l'élève à comprendre que le scripteur (à qui réfèrent le « Je » et les marques de la première personne) est responsable de l'orientation argumentative, et que convoquer des discours autres que ceux du scripteur ne veut pas dire se contredire.

Une de nos difficultés d'enseignement (et en corollaire les difficultés d'apprentissage des élèves) proviennent au moins en partie de la nécessité de tenir dans une même dissertation plusieurs discours contradictoires sans qu'il y ait contradiction énonciative. Qu'un élève présente successivement dans un devoir deux positions opposées en les assignant à un seul locuteur n'est pas signe d'un manque de logique : il peut s'agir d'une incompréhension du code de la dissertation (qui invite au débat contradictoire sans tolérer une énonciation contradictoire) ou d'un manque de maîtrise des moyens linguistiques pour marquer les postures énonciatives. Dans tous les cas, le problème est à traiter au niveau des procédés et des procédures d'écriture.

Les élèves peuvent encore avoir l'impression de résoudre ce problème en utilisant la forme du dialogue pour présenter successivement des opinions différentes. Ce choix d'écriture est inacceptable dans une dissertation, et pose un problème redoutable à l'enseignant, chargé de **faire acquérir à l'élève une compétence à produire du dialogique qui ne soit pas dialogal ou, en d'autres termes, à produire un texte polyphonique qui soit cependant monogéré**. C'est à l'argumentation que la dissertation emprunte des conduites qui permettent d'assurer une cohérence malgré la présence de ce que nous avons appelé des énonciateurs divers. La notion d'argumentation fait apparaître, dit J. Moeschler, qu'« un discours peut présenter une contradiction et la rendre en même temps discursivement acceptable » (Moeschler, 1985, p. 131).

---

21. Pour une liste plus complète et des propositions d'apprentissage prenant en compte la polyphonie énonciative, voir Auricchio A., Masseron C., Perrin-Schirmer C. (1992).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques* n° 56, *L'organisation des textes*, p. 54-79.
- Auricchio A., Masseron C., Perrin-Schirmer C. (1992). La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. *Pratiques* n° 73, *L'argumentation écrite*, p. 7-50.
- Boissinot, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Paris, Toulouse : Bertrand-Lacoste, CRDP de Toulouse.
- Brassart, D.-G. (1988). Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? *Recherches* n° 9, *Argumenter*, p. 123-164.
- Brassart, D.-G. et Veevaert, A. (1992). *Enseigner-apprendre le texte argumentatif (cycle des approfondissements-CE2)*. Lille : CRDP.
- Charolles, M. (1990). La dissertation quand même. *Pratiques* n° 68, *La dissertation*, p. 5-16.
- Delforce, B. (1982/2011). Les difficultés langagières. Pour une autre hypothèse explicative. *Recherches en Didactiques*, n° 12, p. 145-170.
- Delforce B. (1985). Approches didactiques de la production d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation. *Pratiques* n° 48, *Les écrits non-fictionnels*, p. 35-52.
- Delforce, B. (1992). La dissertation et la recherche des idées ou : le retour de *l'inventio*. *Pratiques* n° 75, *Apprendre à rédiger*, p. 3-16.
- Denhière, G. et Baudet S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Genette, G. (1972). *Figures III*, Paris : Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Golder, C. (1992). Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites. *Pratiques* n° 73, *L'argumentation écrite*, p. 119-125.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris : Crédif-Hatier.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de la nouvelle argumentation*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris : Éditions Kimé.