

LES AVATARS DU PLAN DIALECTIQUE : UNE APORIE DIDACTIQUE

Francine Darras
I.U.F.M. Lille
Marie-Pierre Vanseveren
Collège de Fresnes-sur-Escaut

Plan (en pour/contre) :
1^e partie : les inconvénients
2^e partie : les inconvénients
3^e partie : re-les inconvénients
conclusion : évidente.

Un modèle d'enseignement

Face à un sujet de dissertation¹, l'élève est traditionnellement exhorté par le discours magistral (qui se pose comme aide méthodologique) à en dégager le thème et à chercher «les idées», ou plutôt à chercher les arguments «pour» et les arguments «contre», les avantages et les inconvénients ; «les idées» qui «arrivent» sont alors rangées en deux paquets et comme une idée ne va pas sans mise en mots, soit sous forme de «petites phrases» soit sous forme de groupes nominaux ou verbaux. Sorte de préfiguration implicite de l'organisation textuelle de ce qu'est le devoir à venir, dont la mise en texte sera seulement le résultat d'un travail de linéarisation phrastique de ces énoncés. Quelques connecteurs pour additionner ; un connecteur pour opposer les deux parties ainsi constituées - par leur opposition justement. Epiphanie de la dissertation. Un tour d'horizon de quelques manuels visant les classes de 3^e des collèges confirme la généralisation de ce modèle d'enseignement.

Ainsi, pour ce sujet : *«Que représente pour vous la solitude»* ? est proposé aux élèves un «plan» en 3 parties organisées autour des thèmes-titres suivants :

«conséquences positives de la solitude», «effets négatifs de la solitude», «jugement personnel» ; 3 phrases en liste, juxtaposées, développent chacune d'elles².

1. — Derrière ce terme commode parce qu'unique (mais non «officiel»), nous rangeons les sujets dits de réflexion du brevet des collèges, la discussion du bac, ou encore le commentaire des BEP/CAP : au-delà de la variété des dénominations, ces écrits d'examens mettent en jeu des compétences en grande partie commune.

2. — *Pratique du Français*, 3^e, «De la compréhension des textes à la rédaction», Hatier, 1987 par C. Eterstein et F. Benoît, p.83. Ou encore dans le même manuel p.79, exercice n° 2.

Les élèves ont à rédiger la conclusion du développement attendu par ce plan.

Autre exemple tiré d'un manuel ou plus exactement d'un cahier d'exercices qui se focalise sur la production de textes³ ; sous la rubrique «*Rechercher des idées*», une consigne : «*La télévision. Aspects positifs/Aspects négatifs*» et un tableau à double entrée qui est à renseigner (sous-thèmes en ordonnée ; aspects positifs/aspects négatifs en abscisse) ; les traits tirés dans les cases invitent à l'énumération.

Ou encore, énoncé d'un sujet et formulation de ce qui s'affiche comme consigne et conseil méthodologique :

- «1 - Recherchez des opinions favorables et défavorables au sport ; essayez de les formuler en phrases concises.
- 2 - Organisez vos phrases en plan antithétique (le «pour»/puis le «contre», ou vice versa).
- 3 - Créez un enchaînement entre les deux parties.
- 4 - Rédigez l'introduction et la conclusion»⁴.

Dernier exemple emprunté à un manuel qui somme la partie consacrée au «sujet de réflexion» par une double page «aide-mémoire», à valeur de résumé/prescription : «*Pour traiter un sujet de réflexion, il faut savoir...*» ; on peut y lire :

«Voici le plan traditionnel d'un devoir de réflexion :
 Introduction
 Développement
 - Thèse : arguments «pour»
 - Transition
 - Antithèse : arguments «contre»
 Conclusion»⁵

qui n'est pas sans effet dans l'apprentissage

De la dissertation comme jeu de légo : Verser en vrac les idées sur le tapis. Les mettre en deux tas, par exemple selon la couleur : les claires/les foncées ou les primaires/les pastels... selon la forme : les longues/les courtes... Obtenir avec les deux tas, et sans colle, par exemple un hangar de pompiers ou une station-service.

Certains élèves s'emparent de cette offre d'enseignement (ceux justement dont on dit qu'ils sont «trop» scolaires...) et se mettent à l'écriture d'une dissertation en activant, comme conception de l'objet à réaliser et comme conception des procédures à suivre, qu'il convient premièrement de dire que l'on est pour,

3. — *Ecrire en 3^e*, Magnard, 1985, par A. Garrigue et M.T. Poirier, p.44.

4. — *Grammaire des Collèges, 3^e*, 1989, Hatier, par G. Niquet et al., p.281.

5. — *Littérature et méthode, Français 3^e*, 1989, Hatier, par E. Amon et Y. Bonati, pp.250 et 251. L'affirmation de ce «plan traditionnel» est seulement l'aboutissement d'exercices antérieurs orchestrant en «pour»/«contre» des thèmes divers (sans mystère) ; voir en particulier p.238, pp.242-243, pp.245-247, p.249...

et deuxièmement que l'on est contre ; d'abord le blanc, ensuite le noir (ou vice versa, justement ; l'ordonnement des deux blocs étant aléatoire). Mode de pensée par constitution de paires, ici en opposition, et qui ne sont contradictoires que par l'effet de discours qui les instaure⁶. Les bons, les méchants ; le vrai, le faux ; l'Est, l'Ouest (qui tend à être en concurrence aujourd'hui avec l'opposition conflictuelle entre le Nord et le Sud). Ecrire une dissertation, c'est d'un seul trait poser tout et son contraire. D'ailleurs, en classe de français, ne parle-t-on pas pour ne rien dire?

Ainsi, un beau jour d'avril, Delphine, élève de 2, a à faire une dissertation...

SUJET : *Est-il dangereux de laisser les enfants exprimer leur goût pour la violence et la grossièreté, leur refus des règles? Vous discuterez ce problème en vous aidant de la documentation dont vous disposez⁷.*

On imagine souvent la pureté des âges tendres, leur innocence. Mais le monde des enfants est fallacieux : ils aiment l'horrible et en redemandent. Est-ce dangereux de leur laisser le goût de l'horrible et la violence? Ainsi que la désobéissance⁸.

C'est un danger moral de laisser les enfants fantasmer vers la violence, la grossièreté et la désobéissance.

Pour des enfants fragiles, l'image de l'horrible peut les traumatiser : ils en ont une vision dangereuse car ils ne décryptent pas l'aspect caricatural des objets en cause. Exemple avec les Crados où un élève n'aime pas tous ces prénoms qui riment : « parce que j'ai des copains qui s'appellent comme les Crados et maintenant, j'ai des vilaines images dans la tête quand je leur parle ».

- Certains pensent que si on les laisse faire ce qu'il leur plaît, c'est-à-dire par exemple de collectionner des Crados ou de voir des feuilletons violents à la télévision, les enfants pourraient partir « à la dérive » et finir à la cocaïne, ou encore imiter les héros de « Texas police » avec le revolver de papa...

- D'autres disent que la société est responsable en tolérant trop la violence ou l'horrible, pouvant provoquer le fanatisme, des idéologies dangereuses comme en Orient par exemple.

- Sur le refus des règles, on estime que c'est de la provocation. Plus on interdira aux enfants de faire telle ou telle chose, plus ils contrediront et refuseront d'obéir. Il faut donc que les parents persévèrent pour qu'enfin ils se fassent entendre par leurs enfants. Par exemple, les enfants déterminent quarante-trois pour cent de la consommation des ménages.

6. — Sur les relations d'opposition et de bipolarité dans la pensée, voir J.B. GRIZE et al., 1983, *La contradiction, essai sur les opérations de la pensée*, PUF, pp.10-23.

7. — Articles de presse sur ce qui, à ce moment-là, défrayait la chronique : « l'affaire » des Crados et un texte donné naguère au bac développant de grandes idées sur la décadence morale.

8. — la mise en page, les choix typographiques de l'élève sont respectés.

Mais est-ce que ces problèmes sont vraiment sérieux?

- Il n'y a aucun danger de les laisser s'exprimer vers la provocation. Un pédopsychiatre, expert en la matière, pense que les images de transgression permettent parfois de mieux mesurer la loi, la réalité : «les Crados, c'est moche et rigolo, mais on sait bien que c'est juste une vilaine imagination», d'après un élève de CM2.
- Le goût pour l'horrible, c'est naturel. Cela permet de maîtriser notre anxiété et gérer notre agressivité. En exemple, on a sûrement tous déchiré une poupée pour faire peur. D'après un docteur.
- J'ai lu que l'on pouvait laisser faire les enfants car «ça partira» avec l'âge. Ce que pense Albert Naori. Et les adolescents sont en fin de cette «crise d'horrible».
- La désobéissance est juste une provocation dont les enfants s'amusent. Il m'arrive encore de «taquiner» mes parents en leur répondant «non» juste pour tester leur réaction. (souvent positive).
- Les abus que peuvent faire les enfants avec leur imagination n'est pas qu'un jeu et les parents doivent veiller à l'éducation de leurs enfants.

Mon opinion. Quelle place doit donc tenir l'expression des enfants?

A mon avis, l'enfant est une personne très attentive aux choses qui l'entourent. Ce peut être la violence, l'agressivité ou encore la désobéissance. L'enfant peut en engendrer de bonnes choses : la responsabilité, la connaissance du monde dans lequel il vit ; ou des mauvaises : goût plutôt amer de ce que l'on appelle «l'humour noir» (cas des Crados), fascination des films d'horreur, ou de mauvaises plaisanteries envers les amis du genre : «t'es qu'un gros».

Conclusion générale :

Les enfants sont compliqués. D'un côté, les laisser faire ce qu'ils veulent crée des choses horribles (Crados), de l'abus (provocation) ; d'un autre côté une certaine responsabilité puisse qu'il se rendent compte de ce qu'ils font et connaissent leurs limites. C'est donc aux parents de décider de l'éducation de leurs enfants.

DELPHINE 2^e

Sanction : «Tu te contredis ! Tu énumères une série d'arguments... Tu classes des idées au lieu de construire un raisonnement».

De fait. En application - à la lettre - du modèle d'enseignement dominant. Qu'il ait été ou non enseigné à Delphine cette année-là. Peu importe. Il est si prégnant qu'il est de toute façon dans l'air dès qu'il y a écriture d'une dissertation (voir plus loin), d'autant plus dominant qu'il s'appuie sur des opérations mentales facilement activées, ainsi que cela a été signalé.

Ou encore dans une «soft pédagogie», on parlera ici de «maladresse» ; cette «adresse» qui manque cruellement à Delphine et que naguère, semble-t-il, la plupart des lycéens avaient «naturellement» : le modèle de la dissertation conforme aux attentes magistrales se construisait pour eux «ailleurs» ; mais dans la perspective de 80 % d'une tranche d'âge à conduire au niveau du bac, il est vraisemblable qu'il y aura de plus en plus de Delphine et que en conséquence, il n'y aura d'alternative que dans l'explicitation du modèle pour le construire en objet d'apprentissage. Quoi qu'il en soit, opacité de l'évaluation pour Delphine qui ne comprend pas pourquoi les cartes soudain se brouillent alors qu'elle met en oeuvre ce qu'elle croit qu'ON lui a enseigné.

Les tirets en début de ligne sont bien la trace des «idées» dont la juxtaposition est matérialisée pour qu'elles s'additionnent au mieux. Que le prof les voie. Et il y a même une transition entre les deux parties...

où un progrès peut paraître une régression

Aides à l'écriture de l'opinion personnelle :

Dans un siècle où... (défauts ! beurck ! kaka !)..., il est bon de pouvoir... (qualités, blabla)...

Il est sûr que... (défauts ! pouah ! kaka !) ; cependant chacun peut... (qualités, blabla)...

La vie moderne... (défauts ! pourck ! kaka !) ; aussi est-il important... (qualités, blabla)...

Certes notre société... (fi ! pouh ! kaka !) ; toutefois... (qualités, blabla).

Exemple parmi d'autres, mais qui nous apparaît exemplaire - dans une perspective d'ontogénèse de l'apprentissage de ce type d'écrit qu'est la dissertation - des savoir-faire d'un élève de 2^o. Résultat en quelque sorte de processus d'apprentissage par lesquels progressivement l'élève transforme les conceptions primitives qu'il a de l'objet à produire. Ainsi, «originellement», une discussion (entendue pour la tâche d'écriture comme avatar de la dissertation) ne peut être pour l'apprenti-élève que la manifestation, l'expression d'un désaccord qui se révèle ordinairement dans une conversation ; et la mise en scène d'un dialogue entre personnes (personnages ?) qui ne sont pas d'accord est le modèle massivement convoqué par les élèves au tout début de l'apprentissage. Une dissertation, c'est du théâtre. Peser le pour et le contre en soi-même pour produire une délibération⁹ est un processus cognitif sûrement trop coûteux pour un adolescent, sans compter qu'il est mal vu de parler tout seul...

Soit le sujet suivant :

«Le cinéma est une distraction appréciée par les jeunes. Parfois on déplore un tel engouement. Exposez les raisons qui font du cinéma un tel sujet de discussion et dites quelle est votre opinion».

Dans une démarche pédagogique qui se veut d'aide, les «idées» sont cherchées collectivement, classées en deux colonnes au tableau (le «pour»/le «contre»), et les élèves «n'ont plus qu'à» faire du travail d'assemblage. Et c'est en convoquant (tout «naturellement») un modèle de type dialogal-conversationnel qu'Anna, élève de 3^o, se tire d'affaire pour la mise en texte de ce devoir.

9. — Voir ici même les contributions de I. DELCAMBRE et S. SUFFYS.

- «Oh les Belles affiches, ! regarde Papa le film est en couleurs, on y va, c'est un film de John Wayne»¹⁰.

Voilà ce que certain disent en voyant les grands Panneaux Publicitaires, leurs Couleurs vives, leurs dessins de grandes dimensions, leurs Titres écrits en caractères gigantesques.

Est-ce ces grands panneaux qui incitent sans cesse le public à se rendre au cinéma ? ou alors c'est que le cinéma est un art, d'après le dictionnaire c'en est un.

Pourquoi aimes-tu aller au cinéma ?

Certains y vont pour voir les films d'acteurs : Pour mieux connaître les acteurs ou pour voir leurs préférés. On peut y aller aussi comme moyen d'enseignement précieux ou alors pour s'amuser, pour se divertir exemple les films de Louis de Funès, il y en a qui y vont pour passer le temps lorsqu'ils ont un dimanche après-midi de Libre, ils vont au cinéma. Moi si j'y vais, c'est pour le Plaisir, Pour rêver car j'aime le Romantisme et aussi pour le plaisir de la vue, de l'ouïe.

Quelles sortes de Cinéma aimes-tu ?

Bien sûr, il y a plusieurs façons de Voir, d'entendre Parler du Cinéma, à la Télévision par exemple tous les soirs à 20 H 30 (régulièrement) sans manquer aucun film ou alors de temps à temps lorsque les Films nous paraissent intéressants car certains, aiment les Films humoristiques, les romantiques, ceux qui aiment l'aventure ou les Films Policiers, les Westerns, les Pornographiques, ceux qui raffolent la danse, et la chanson n'hésiteront pas d'aller voir «GREASE» et «la fièvre du Samedi Soir» car ce sont des films qui bougent et qui font bouger.

Aimes-tu le Cinéma ? non, Pourquoi ?

«ils nous font croire tout ce qu'ils veulent» d'après les Tomes de tout l'Univers. Les détracteurs reprochent au Cinéma d'être Trompeur et les faire assister à des Scènes inouïes : Catastrophes, accidents, batailles, destructions, miracles, scène de magie, métamorphes, le Cinéma «vit» de truquages. Voilà un exemple où ils se payent notre tête dans le film «les dix commandements» la mer s'ouvre ou alors lorsqu'un acteur est frappé par une flèche. Il y a autres choses à faire plus intéressant que regarder la T.V. car 1° on s'abîme les yeux et 2° on perd son temps à des choses qui ne servent à rien, à la Place on devrait penser à la nature, à se Promener à lire, à dessiner ou alors à écrire le plus souvent ceux qui n'aiment par le Ciné aiment les Ecrivains et leurs expressions car eux ne perdent pas leur temps.

Le Cinéma est un art moderne par excellence car il nous montre ce que nous ne pourrions pas voir. Le cinéma est la Preuve de l'intelligence des Hommes et «la Valeur d'une Civilisation, c'est le Plaisir de l'intelligence et synthèse des Autres arts» (Tout l'univers).

ANNA 3°

(N.B. Quelques exemples datent cette écriture... mais l'enseignement du plan «en pour/contre», lui, paraît hors d'âge...).

Devoir tout à fait remarquable dans la solution trouvée pour parer tout risque d'incohérence : situation d'enquête, un interviewer (énonciateur-prof. mettant en scène le débat oral en classe ? Enonciateur-locuteur-élève ? Enonciateur

10. — La mise en page, les choix typographiques de l'élève sont respectés.

autre ?), un interviewé ou plutôt en toute vraisemblance dans une lecture qui coopère au plus avec l'élève deux interviewés dont les opinions sont en opposition (avec différents énonciateurs instanciés en les «autres» par opposition à un JE, NOUS, ON, traces de prises en charge de l'énoncé par l'énonciateur interviewé participant de la communauté des «jeunes»). Stratégie discursive et organisation textuelle qui, dans cette hypothèse, permet au locuteur d'échapper au flagrant délit de contradiction/incohérence et du coup, de prendre en charge par inférence les énoncés d'ouverture et de clôture de ce texte.

Si Anna, élève de 3^e, peut donc résoudre la difficulté à écrire un texte argumentatif (comme superstructure prototypique) par une stratégie d'évitement en grande partie réussie, Delphine, élève de 2^e, en vertu des offres d'enseignement et de ses progrès dans l'écriture d'une dissertation, sait qu'elle ne peut plus se tirer d'affaire ainsi : progressivement au fil des apprentissages, de ses essais et de ses erreurs, elle s'est construit l'idée que le modèle dialogal-conversationnel, pourtant bien commode quand il y a discussion, n'est pas pertinent pour écrire «une discussion» en classe de français. La dissertation doit s'afficher comme étant le produit de l'activité d'un locuteur unique, activité langagière monogérée, monologale, où le scripteur-élève a pourtant à mettre en texte des «idées» qui sont contraires. Pour Delphine, il y a là conflit de représentations quant à la tâche à effectuer : elle offre donc deux parties incohérentes, en contradiction, dans l'unité textuelle que constitue le devoir¹¹ ; mais si ces mêmes parties étaient autonomes l'une de l'autre en se donnant à lire dans leur matérialité comme deux textes, elles constitueraient chacune prise séparément, un texte parfaitement cohérent dont l'argumentation serait fondée sur une stratégie d'accumulation. En quelque sorte, ce fameux «paragraphe» qui développe une idée (et une seule), qui argumente une opinion (et une seule) : fondement d'une progression d'enseignement dont le postulat (pédagogique) est qu'il convient de commencer par des unités simples, isolables, et dont le présupposé (textuel) est qu'un paragraphe à soi seul ne constituant pas - bien entendu - un texte, il n'est nécessairement qu'un «morceau» et que le texte à venir dans sa complétude sera le résultat du collage de plusieurs de ces «morceaux» fabriqués à l'identique du premier ; des manuels proposent ce type de «progression»¹²...

Quoi qu'il en soit, le devoir de Delphine n'est pas réussi et s'appuyer sur ce type d'offres d'enseignement ne peut que la conforter dans son échec, et dans son incompréhension de cet échec.

11. — Mais de là, nous ne disons pas que Delphine est incohérente ; nous posons seulement que son devoir est incohérent. Les travaux de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive nous ont en effet appris «combien la situation peut déterminer l'activité du sujet, au point de la rendre «absurde», aberrante pour l'observateur extérieur» (voir F. LEONARD, 1988, «Les conditions d'acquisition d'une nouvelle connaissance», R.F.P. n° 82, p.42). Ne pas confondre la personne et le produit... c'est important pour l'élève et pour le prof.

12. — Voir par exemple *Grammaire des Collèges*, 3^e, op. cité, pp.283-293.

Dans l'attente du miracle

Prendre cette fois la dissertation par le biais des «Sujets et corrigés» divers qui fleurissent sur le marché, ornent les Maisons de la Presse des petites villes, s'entassent dans les supermarchés...

De la dissertation et de la plomberie.

La dissertation comme mitigeur : eau chaude + eau froide = eau tiédasse.

Votre avis sera mitigé.

bref, concourent à installer, non seulement chez l'élève mais, de manière diffuse, hors-école, là où ça se lit, où ça se manipule, dans le corps social..., une certaine représentation de la dissertation (et d'autant plus fortement là où l'on se sent dépossédé de tout modèle) en même temps qu'ils offrent, (parfois ?) de façon caricaturale, certaine représentation de la dite dissertation dans l'univers enseignant.

Car il s'agit d'y regarder à deux fois, de voir et revoir cet exemple-ci de corrigé, offert en tant que symptomatique¹³

Sujet de réflexion

Comme Emma, aimeriez-vous vivre à Paris ? Etes-vous attiré(e) par l'animation de la capitale ou, au contraire, rebuté(e) par certains de ses aspects ? Vous discuterez la question en l'illustrant d'exemples puisés dans votre expérience ou dans vos connaissances.

2^e sujet

En demandant de «discuter la question», le sujet laisse entendre qu'il faut une réponse nuancée : avantages et inconvénients de la vie parisienne.

I. Les inconvénients

- * *Le manque d'espace : en ville, on habite des appartements, souvent petits ; il est difficile d'avoir un jardin.*
- * *Le manque de nature : à Paris, malgré la présence de jardins publics, la nature a peu de place.*
- * *La pollution : comme toutes les grandes villes, Paris n'échappe pas à la pollution due aux gaz d'échappement, au bruit..*
- * *La difficulté de se lier avec des gens : dans une grande ville, les gens mènent une existence individualiste, «ne s'occupent pas du voisin».*

13. — Sujets et corrigés 1988, Bordas 1988, p.79. Les citations et corrigés qui suivent en proviennent, ainsi que de : «Anabrevet 88», Hatier 1987, «Anabrevet 90», Hatier 1989 ; «Les éditions du brevet 88», Nathan 1987.

* Les transports : il est rare de travailler près de chez soi, et les Parisiens passent parfois des heures dans le métro.

II. Les avantages

* La grande ville offre d'innombrables possibilités en un espace très restreint

* On peut éprouver un grand attrait pour les boutiques parisiennes.

* Au point de vue culturel, on trouve tout et avant la province : spectacles, concerts, films...

* Les lycées et les écoles les plus prestigieuses se trouvent à Paris ; les centres économiques, les centres de recherche y sont souvent implantés.

* Paris est une ville cosmopolite qui offre des possibilités de rencontres inattendues.

Condensé de la dissertation-modèle, réduite à son essence même.

Sur une demi-page, ce qu'il s'agit de faire : un catalogue, avec toutes les marques du catalogue, et donc celles de l'ordre aléatoire : inconvénients puis avantages, mais cela aurait pu être l'inverse comme l'affirme l'appréciation liminaire. A l'intérieur de chaque partie, une succession d'idées, elle aussi aléatoire.

Ni troisième partie, ni conclusion (vide signifiant... On y reviendra).

Le consommateur de corrigés, confiant, n'y voit que du feu : l'important, ce sont les idées (lesquelles ? Il s'agit d'y revenir aussi.), en deux tas bien séparées. Le reste est fioriture et supplément de style.

A changer de lunettes, à prendre cette fois celles de lecteur-écrivain-expert-baignant-dans-cet-univers-enseignant-sus-cité, ce pseudo-catalogue révèle toute son organisation.

Car il est dès le départ orienté par le vouloir-dire du locuteur, de part en part organisé mais de façon occulte. Les valeurs sous-jacentes à la mise en liste, non explicitées, permettent de saisir en creux cette position personnelle : vaut mieux vivre à Paris. Tout le poids est mis sur le «culturel» dans les trois derniers points, et l'on sait combien peu pèse en regard un problème de transport ou d'étroitesse d'habitat. (Enfin, ça dépend pour qui, justement). On aurait les valeurs qu'on veut. (Voire... Et ce n'est pas le lieu¹⁴. Encore faut-il les afficher. Encore faut-il -dans ces corrigés chargés d'aider un apprenant à la dissertation-montrer comment les valeurs du groupe auquel on appartient ou dans lequel on se reconnaît sont des forces organisatrices du propos.

On pourrait ainsi montrer que ce pseudo-catalogue de «constats» n'est en fait que de pseudo-constats :

- On habite des appartements souvent (donc pas toujours) petits..
- La nature a peu (mais un peu quand même) de place...

14. — Voir F. DARRAS, M.-P. VANSEVEREN, 1991, «... Sujets non compris... Hors sujet... etc...», Enjeux (Namur). A paraître.

- La difficulté (mais pas l'impossibilité, avec des efforts...) de se lier...
- Il est rare (mais certains y arrivent quand même) de travailler près de chez soi..
- La grande ville offre d'innombrables (c'est plus que beaucoup) possibilités..

etc... La lecture est facile pour vous et moi, on connaît le révélateur, pas eux.

Où cette orientation argumentative (par le jeu avec les présupposés) des «idées» est-elle enseignée ? Où même sa fonction est-elle soulignée?

Dupe, deux fois dupe, et même plus.

Vu que l'élève, après sa quête d'«idées», les partage en deux tas. Deux tas qui, mis en balance, l'un à gauche, l'autre à droite, ou inversement, de la balance de son jugement, provoquent cet état d'équilibre dont rien ne peut sortir, même un mouvement de synthèse.

Que tant de corrigés de sujets de brevet se présentent sans troisième partie, que l'espace de l'opinion personnelle soit réduit à la conclusion (*Conclusion : donner un avis nuancé sur la question : l'équilibre réside peut être dans... Conclure sur la nécessité d'un équilibre... Conclusion : Résumé des arguments. Réaffirmation de la difficulté de... Développez chaque aspect du problème soulevé : nécessité et perte de temps. Ensuite ne manquez pas de donner votre avis.*), que cette conclusion elle-même se réduise à un «résumé» des deux aspects présentés, qu'elle puisse même ne pas être écrite dans ces corrigés..., tout cela affiche bien que, de l'«opinion personnelle» de l'adolescent, quoiqu'en disent les termes du sujet, on n'en a cure.

Le monde des Idées

Les «idées» cataloguées ou énoncées (dans les corrigés, les manuels, au tableau...) s'affichent sans énonciateurs explicites ; sans lien aucun avec quelque discours tenable ou tenu par un groupe social.

Elles sont. Elles existent (Où ?). Elles étaient là, avant nous, avant tout.

De la dissertation et de la chimie.

Tout sujet de dissertation est un facteur de précipitation d'Idées jusque là en dissolution dans l'Ether.

Chercher des idées comme on part en quête, vers le Monde des Idées. L'atteindre tient du conte de fée.

Peut-être y flottent-Elles, gelées ? Suffit de s'en approcher... La cacophonie des Idées gelées.

A cela s'ajoute le plan en pour/contre. Si encore le sujet affichait que les problèmes qu'il pose sont des noeuds de controverses, si encore on enseignait aux élèves à s'y retrouver dans ce sac de noeuds, à démêler les divers discours sociaux qui le traversent... Non. A cela s'ajoute le plan en pour/contre, non pas parce qu'il y a explicitement controverse, mais parce que. Parce qu'il faut. Parce

qu'il faut deux parties puis un juste-milieu.

En demandant de «discuter la question», le sujet laisse entendre qu'il faut une réponse nuancée : avantages et inconvénients de...

Il est indispensable d'éviter le devoir qui se limiterait à une série de griefs à l'égard de... Le plan en deux parties (thèse - antithèse) vous est suggéré.

Des Idées-en-soi existent et toute Idée a son contraire dans le Monde des Idées fait de thèse ET d'antithèse, de qualités ET de défauts, d'avantages ET d'inconvénients. C'est un Monde comme ça.

Il est nécessaire de rêver & Le rêve est inutile. La vie moderne favorise la communication avec autrui & La vie moderne compromet la communication avec autrui.

Il n'y a pas grand chose à observer si ce n'est la médiocrité des hommes & La réflexion et l'observation sont les instruments de la fraternité. etc & etc.

Le Monde des Idées est un monde comme ça : Elles y vont par deux, Chacune avec son Chacun.

Et ces paires d'Idées qui parlent du monde font de ce monde un monstre biface où tout a son contraire, tout est composite.

La solitude : Oui. Cependant.

L'éducation : Sévère. Quoique.

Les risques : En prendre. Mais.

La télévision : O.K. Pourtant.

N'importe quoi : Oui. Non. Oui et non. Ni oui ni non, entre les deux.

Si conclure malgré tout l'élève veut, puisqu'il faut, il ne lui reste guère de possibilité : «Voyez plus légitime que moi», ou «Bof».

- «Voyez plus légitime que moi». Prise entre deux feux, Anna se retire, ne dit rien pour laisser la place à ce qui, pour elle, est légitime -à ce qui est chargé de dire le monde pour un élève de sa classe sociale et de son âge : Tout l'Univers.

- «Bof». Ni oui ni non. Conclure en s'asseyant entre deux chaises, seule position existant dans le Monde des Idées et dans celui des opinions sur notre monde.

Inconfort de la «position personnelle» mi-pour mi-contre, mi-figue mi-raisin, où composer se réduit à composer avec. L'adolescent (relisez Delphine) apprend à transiger, parce que c'est comme ça.

La bof-dissertation : ni tout à fait pour, ni franchement contre et réciproquement, ça dépend des gens et chacun fait comme il veut. C'est la voie de l'engagement qui est barrée : celle d'une prise de parti comme celle d'un commencement de pensée.

Inconfort de la «position», on y est plus ou moins élégant, c'est tout. Ca suppose de l'entregent pour ne pas se retrouver par terre : «Où qu'importe certes cependant en revanche malgré après tout...» L'«équilibre» est dans la contorsion.

Pour une autre conception du texte argumentatif, de la dissertation

A chaque fois, rejouer, pour rien, the Choice of Hercules : disputation entre plaisir et vertu - Hercule, lui au moins, choisissait carrément l'une à la fin.

A ce point de l'analyse, il paraît utile d'essayer une définition - au besoin transitoire - de ce type d'écrit que par commodité nous appelons dissertation et c'est à M. Charolles que nous emprunterons la description de ce qui semble en être un trait distinctif, à savoir : «le caractère disputatoire ou argumentatif du texte produit qui différencierait la dissertation du traité ou de l'exposé informatifs et qui ferait que la dissertation s'appliquerait surtout à des matières controversées appelant des prises de position¹⁵». Rapprocher ainsi dissertation et argumentation (sans cesser pour autant de percevoir des différences, la dissertation étant souvent plus le lieu de la délibération, de la justification, que d'une procédure visant à convaincre X et Y), les rapprocher donc permet de poser que «faire une dissertation» engage la capacité à convoquer des univers de discours, à les poser pour les comparer, les confronter. L'écriture qui constitue de tels univers ne peut qu'être polyphonique, c'est-à-dire ne peut qu'être une écriture où «le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes¹⁶». Dont il «organise», et non pas dont il «rapporte» ... la distinction est importante dans la mesure où la tâche est bien de faire se répondre ces univers de discours (et c'est dans ce jeu de réponses que peut s'installer l'espace d'une «position personnelle»), et non pas de les rapporter dans un catalogue aléatoire - ce que fait Delphine à plusieurs reprises dans des paragraphes ponctués par «certains pensent que», «d'autres disent que», «d'après un élève/un docteur», «ce que pense...»; certes, Delphine ici marque linguistiquement la distance entre locuteur et énonciateurs et on ne peut lui reprocher de se contredire - ce qui pour nous dans une perspective d'évaluation formative serait le point d'appui de nos offres d'enseignement pour cette élève. Mais «faire une dissertation», ce n'est pas faire un catalogue des discours tenus (ou «tenables») sur le thème du sujet ; ce n'est pas seulement les «dire», mais plutôt les «faire se dire», pour que se construise(nt), au-delà de leur(s) sens, leur(s) signification(s) - ce qui est de la responsabilité du locuteur.

Mais à ce stade, il est douteux que Delphine (et les autres) puisse se tirer d'embarras : les cours de grammaire ont installé seulement les notions de «style indirect» et de «style indirect libre» ; le style indirect instaure une telle rupture entre locuteur et énonciateur que le risque est l'effacement complet du locuteur qui ne se manifeste plus dans l'énoncé que dans ce «rapport». Quant au «style

15. — M. CHAROLLES, 1990, «La dissertation quand même», *Pratiques*, n° 68, p.9.

16. — O. DUCROT, 1984, *Le dire et le dit*, éd. de Minit, p.205.

indirect libre», il est présenté surtout pour ses vertus stylistiques... Delphine a donc sûrement des difficultés linguistiques pour réaliser la tâche, ainsi qu'en attestent dans l'emploi de la ponctuation, ses «maladresses» citationnelles. D'ailleurs, les marques (et non-marques) linguistiques de l'ancrage énonciatif dans l'énoncé ne sont guère enseignées. Sans compter que les connecteurs sont enseignés comme s'ils étaient des opérateurs de logique servant à relier les contenus des énoncés, alors qu'avec J. Caron, nous posons qu'ils sont des marqueurs énonciatifs de cette polyphonie qu'est le discours : ils permettent «d'effectuer des transformations (régulations) sur des situations discursives, caractérisées par un ensemble de relations entre les sujets énonciateurs et le «champ discursif» qu'ils construisent»¹⁷.

Cette tâche est par ailleurs d'autant plus rude que le moyen d'enseignement mis en oeuvre est le plan dit dialectique, réduit¹⁸ pour l'acte d'enseignement en l'énumération des énoncés «pour» et des énoncés «contre». Nous reprendrons, à la suite de D.G. Brassart, la distinction entre argument Pour/Contre, et argument / contre-argument qui nous paraît susceptible d'expliquer l'aporie du plan en «pour/contre» comme moyen d'enseignement : «[...] l'énoncé : «manger beaucoup de bonbons, ça provoque des caries» est, hors co-texte, en fonction de notre connaissance du monde, de l'idéologie actuellement dominante et de ses topoï, un argument Contre les bonbons : il enchaîne potentiellement avec une conclusion «Ne mangez pas (beaucoup) de bonbons». Mais ce même énoncé intégré dans une argumentation effective sera traité comme un argument ou un contre-argument en fonction de la conclusion d'ensemble du texte argumentatif (...). Dans un cas, la propriété «être un argument Pour/Contre» appartient à l'énoncé, dans l'autre la valeur «être un argument/un contre-argument lui est attribuée conjoncturellement par la mise en texte¹⁹». Travailler sur des collections d'énoncés, de type assertif, ne peut qu'installer des arguments pour et des arguments contre une thèse (opinion, jugement, valeur) quelconque et seul ce qui s'apparenterait à une opération de magie (l'apparition miraculeuse de la synthèse) leur permettrait de s'inscrire comme arguments et contre-arguments dans la cohérence textuelle et discursive du texte argumentatif à produire.

Précisément, l'enjeu de l'apprentissage de la dissertation nous paraît être de travailler avec les élèves le couple assertion/vérité - ce qui suppose de mettre en doute l'évidence référentielle du langage et de révoquer le schéma classique du processus de la communication ; les élèves dont on dit qu'ils ne savent pas argumenter, qui se contentent d'affirmer sans donner de preuves, ne sont-ils pas

17. — J. CARON, 1983, *Les régulations du discours*, PUF, p.220.

18. — Dès qu'il y a réduction dans un savoir à enseigner à l'école, il y a danger ; se méfier des modèles réduits où se cache l'applicationnisme.

19. — D.G. BRASART, 1988, «La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents», *European Journal of Psychology of Education*, vol. IV n° 1, pp.51-52.

ceux pour qui, dès que formulé, un énoncé ne peut être que vrai ou faux - en soi, extralinguistiquement ? Le processus de validation et de jugement de vérité qu'ils convoquent alors pose en effet en première et dernière instances l'évidence de l'ordre des choses («c'est comme ça») ou l'absolu intangible de l'individu-locuteur («moi je pense») - qui sont d'ailleurs confondus. L'intérêt de ce type d'écrit serait au contraire de «forcer» l'élève à situer sa parole dans les paroles qui sont tenues sur un sujet, c'est-à-dire à décrypter ces énoncés (sans énonciateur explicite) pour les entendre non plus comme des absolus réifiés dans un ordre immuable («le fantôme de vérité»), mais comme des «ON-vérités»²⁰, c'est-à-dire ces vérités construites par l'opinion publique, la/les doxa, et à les repérer dans sa parole. En un mot, aider l'élève à se construire son «auditoire social»²¹, pour qu'il y entende sa parole, pour éventuellement pouvoir en changer, et en tout cas pouvoir le choisir. Et c'est bien de cela qu'il s'agit quand il y a «discussion» en classe de français - que ne prépare pas, mais empêche, un apprentissage en «pour»/«contre».

20. — Concepts empruntés à A. BERRENDONNER, 1981, *Éléments de pragmatique linguistique*, Ed. de Minuit ; voir en particulier pp.35-73.

21. — M. BAKHTINE, 1977 (pour la traduction française), *Marxisme et philosophie du langage*, Ed. de Minuit, p.123.