

L'ÉVOLUTION DES GENRES SCOLAIRES EN FRANÇAIS : LE CAS DE LA DISSERTATION À GENÈVE (1970-2004)

Anne Monnier
Université de Genève
GRAFE et ERHISE

I. INTRODUCTION

Selon Chervel (2006), l'histoire de l'enseignement du français pourrait être représentée à l'aide d'un ou plusieurs arbres généalogiques. Ceux-ci montreraient l'influence des pratiques sociales sur les choix des genres scolaires¹, ainsi que les reconfigurations successives de certains genres au cours du temps, en lien avec l'évolution, d'une part des savoirs à enseigner et des finalités de la discipline, d'autre part des publics d'élèves. En nous centrant sur la dissertation qui est l'un des exercices constitutifs de la discipline *français* institutionnalisée à la fin du XIX^e, aussi bien en Suisse romande (Monnier, 2015) qu'en France (Chervel, 2006), nous nous intéressons dans cet article à une branche en particulier de ces arbres : l'impact de l'arrivée, dans les années quatre-vingt, des finalités communicationnelles dans les objectifs de cette discipline sur ce genre scolaire. Est-ce que ce genre disparaît au profit de nouveaux genres ? Est-il reconfiguré en profondeur ? Ou résiste-t-il au prix de quelques aménagements ?

1. Nous remplaçons ici le terme « exercice » par « genre scolaire », dans la mesure où nous centrons notre propos sur les genres de composition et non sur l'ensemble des exercices constitutifs de la discipline français.

Pour répondre à ces questions, nous menons une étude de cas sur deux institutions du secondaire II genevois (élèves de 15 à 19 ans) qui ont chacune une place et une fonction spécifiques dans le système scolaire : l'une permet d'obtenir en trois ans un diplôme ouvrant sur des formations professionnelles dans le domaine paramédical et social, l'autre d'obtenir en quatre ans une maturité (baccalauréat général) qui ouvre sur l'université.

Après avoir défini la dissertation comme un genre scolaire particulier, nous précisons la méthode de recueil et d'analyse des données. Nous présentons ensuite les résultats à l'aide de graphiques qui permettent de retracer une évolution contrastée du genre dans les deux institutions. Enfin, à partir de cette étude de cas, cet article revient sur les facteurs d'évolution des genres scolaires.

II. LA DISSERTATION : UN GENRE SCOLAIRE SÉCULAIRE

Si la dissertation peut être appréhendée sous l'angle de l'*exercice* qui met en évidence le fait qu'apprendre à écrire est le résultat d'un entraînement et d'une pratique régulière de l'écriture, elle gagne également à être abordée sous l'angle du *genre* qui précise qu'apprendre à écrire une dissertation n'est pas apprendre à écrire une lettre ou un poème.

II. 1. Genre scolaire *versus* genre scolarisé

Pour circonscrire la notion de *genre* qui est polysémique et soumise à débats, cette étude s'appuie sur la théorie de l'interactionnisme sociodiscursif qui considère qu'un *genre textuel* est un produit de l'activité langagière, défini par des caractéristiques relativement stables :

Nous avons soutenu qu'à l'échelle sociohistorique, les textes constituaient des produits de l'activité langagière en permanence à l'œuvre dans les formations sociales ; en fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, ces formations élaborent différentes sortes de textes, qui présentent chacune des caractéristiques relativement stables (justifiant qu'on les qualifie de « genres de texte² »), et qui restent disponibles dans l'*intertexte*, à titre de modèles *indexés*, pour les contemporains et pour les générations ultérieures. (Bronckart, 1996, p. 137-138)

Dans ce cadre-là, les genres peuvent donc être vus comme des méga-outils de communication qui comportent au moins quatre caractéristiques, dont trois déjà mises en évidence par Bakhtine (1984) :

- leur contenu thématique (*inventio*) ;
- leur planification ou leur organisation (*dispositio*) ;
- leur textualisation (*elocutio*).

Et une quatrième ajoutée et développée par Bronckart (1996) :

2. En gras dans le texte.

– leur contextualisation, qui désigne la situation de communication dans laquelle ils sont produits.

Sur le plan scolaire, le genre apparaît donc comme un outil qui permet de penser l'apprentissage à un triple niveau : il matérialise les finalités pour lesquelles il a été choisi ; il soutient et oriente les actions langagières ; il traduit les représentations que le producteur se fait de la situation de communication.

À partir de là, Schneuwly (2006) établit la distinction entre *genres scolaires* et *genres scolarisés*. Les *genres scolarisés* s'inscrivent dans une approche communicationnelle du français qui se répand à partir des années 1970, en lien avec une transformation fondamentale des finalités de l'école qui visent désormais une démocratisation plus large de l'accès aux études. Face aux genres scolaires, se caractérisant par l'absence de contextualisation et ne pouvant donc incarner les nouvelles finalités de la discipline, se développent alors des genres nouveaux qu'on appelle les *genres scolarisés*, impliquant des situations de communication fictives, mais proches des situations « réelles ». Ils sont le produit de travaux d'ingénierie didactique qui opèrent selon le principe de base suivant : partir de genres sociaux tels que la lettre au courrier des lecteurs ou la note critique de lecture, et opérer leur didactisation, pour en faire des *genres scolarisés*, c'est-à-dire des outils au service de l'enseignement-apprentissage du français.

Les *genres scolaires* sont au contraire les genres construits par et pour l'école. Ils n'ont donc pas de référence directe, ni dans la sphère sociale, ni dans les disciplines de référence de la discipline. Mais surtout, contrairement aux genres scolarisés dans lesquels la situation de communication est fictionnalisée, les genres scolaires se caractérisent par l'absence de tout contexte de communication, si ce n'est implicitement entre l'élève et l'enseignant. C'est avec la construction de la discipline *français* au milieu du XIX^e siècle que se développent différents genres proprement scolaires et spécialisés, comme par exemple la dictée, pour l'enseignement et l'évaluation des apprentissages dans le fonctionnement de la langue.

II. 2. La dissertation : un genre scolaire particulier du point de vue historique

Si les productions de textes prescrites dans les curriculums de français de l'école obligatoire – en particulier dans le plan d'études romand (PER) – peuvent être rangées pour la plupart d'entre elles du côté des genres scolarisés, la dissertation, enseignée dans le secondaire II (élèves de 16 à 19 ans), est un genre scolaire, mais particulier. En effet, contrairement à la dictée, la dissertation trouve son origine dans une pratique sociale en vogue dans les milieux lettrés du XVII^e et du XVIII^e siècles, où elle est associée à la formation de l'honnête homme. Il s'agit d'une forme de discours, dont la particularité est de traiter un sujet littéraire, philosophique, scientifique ou religieux, mais qui n'est pas forcément lu en public. On peut citer à titre d'exemples la dissertation sur le mot « vaste » de Saint-Évremond (1666) et la dissertation sur *Alexandre le Grand* de Racine (1677), ou encore la dissertation sur *Joconde* de Boileau (1663).

Qu'est-ce qui caractérise ces dissertations ? Outre le fait qu'elles portent sur des sujets très différents, elles ont aussi des caractéristiques différentes, comme

toutes les pratiques sociales, dépendant des choix de l'auteur, du contexte de communication et du but visé. Néanmoins, au-delà de leurs spécificités, on peut relever au moins quatre traits communs :

- l'auteur s'affiche sans masque face à un auditoire précis dans un contexte de communication précis ;
- il défend une position personnelle, et vise à convaincre l'auditoire du bien-fondé de celle-ci par la raison, et non pas la persuasion, en s'appuyant sur des arguments et des exemples ;
- les exemples sont tirés avant tout de la littérature et de l'histoire, et font montre de la large érudition de l'auteur ;
- son style est sobre, plat, fondé sur un lexique précis, en vue de traduire la position défendue avec le plus de clarté possible.

Au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, alors que la pratique sociale disparaît, la dissertation est transposée dans le monde scolaire, en France d'abord pour évaluer les candidats à l'agrégation, puis dans les classes du lycée pour l'épreuve du baccalauréat (Chervel, 2006), ensuite à Genève et plus largement en Suisse romande pour l'épreuve écrite de maturité (Monnier, 2015). Selon Viala (1990), la dissertation pratiquée couramment dans les milieux littéraires aurait constitué une pratique sociale de référence suffisamment répandue pour qu'elle influe sur la définition du genre au sein du monde scolaire.

En s'insérant dans le système scolaire, la dissertation prend le statut de genre scolaire pour deux raisons. D'abord, si elle est au départ la transposition d'une pratique sociale, la dissertation va se construire avant tout à partir de genres scolaires préexistants, en particulier le discours, qui est l'exercice phare de la rhétorique (Douay-Soublin, 2005). Ensuite et surtout, le genre est d'emblée « défonctionnalisé », pour répondre au mieux aux finalités représentationnelles de la discipline *français* qui prédominent dans l'enseignement dès la fin du XIX^e et jusqu'aux années soixante. Comme le précisent Schneuwly et Dolz (2009) :

La dissertation (littéraire) est ainsi le genre scolaire qui doit permettre la traduction en texte de la pensée de l'individu face au texte [...]. Aussi, la dissertation constitue-t-elle la clé de voute de l'approche représentationnelle de la langue qu'incarne le dispositif didactique classique : la langue est avant tout représentation de la pensée. (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 51)

En tant que genre scolaire, la dissertation comprend ainsi, dès le début du XX^e siècle, quatre caractéristiques, non seulement à Genève, mais plus largement dans l'ensemble de l'espace francophone (Monnier, 2015) :

- elle repose sur un énoncé qu'il s'agit pour l'élève d'analyser en vue de dégager la problématique à traiter ;
- cet énoncé est le plus souvent constitué d'une citation d'un auteur qui fait autorité sur une question littéraire, philosophique, morale ou sociale ;
- contrairement à la pratique sociale, il y a effacement de tout contexte de communication : l'élève parle avec lui-même en tant que cet autre incarne l'auditeur universel ;
- la finalité de la dissertation n'est pas tournée vers l'action, mais vers la réflexion. Elle vise en effet à permettre à l'élève d'apprendre à penser, non de défendre son point de vue en public.

Ce genre scolaire est cependant fortement remis en question au tournant des années 1970, allant, en France, jusqu'à disparaître des Instructions officielles (Charolles, 1990) même si elle perdure dans les pratiques (Denizot, 2013). À Genève et plus largement en Suisse romande, les enseignants choisissent de maintenir le genre comme unique épreuve écrite pour la maturité et pour le diplôme. Ce maintien se fait toutefois au prix d'un travail d'*adaptation* important. D'abord, la dissertation doit être accessible à un nouveau public d'élèves généré par le processus de démocratisation des années 1970. Il s'agit ensuite de l'adapter aux nouvelles finalités du français, d'ordre communicationnel dès les années 1980, qui entraînent l'introduction de nouveaux savoirs à enseigner comme l'argumentation.

Partant du postulat selon lequel ce travail d'adaptation est particulièrement visible au niveau de l'énoncé, il s'agit de voir sur quels plans et dans quel sens il y a adaptation, si cette adaptation s'opère de la même manière ou de façon différente selon les institutions, et quel est l'impact de celle-ci sur le genre scolaire lui-même.

III. UNE ÉTUDE DE CAS SUR DEUX INSTITUTIONS DU POST-OBLIGATOIRE GENEVOIS

Pour traiter cette problématique, nous menons une étude de cas sur deux institutions contrastées du contexte genevois. La première, le collège (qui correspond au lycée en France), s'inscrit dans une tradition pluriséculaire dans laquelle l'enseignement du français est intrinsèquement lié à l'enseignement de la dissertation depuis la fin du XIX^e siècle. Réservé au départ à l'élite masculine, le collège s'ouvre dès les années 1970 à un public d'élèves mixte et plus diversifié socialement. Cette réforme entraîne la fusion des plans d'études de l'école supérieure de jeunes filles (qui disparaît en 1970) et du collège (jusqu'à là réservé aux jeunes gens), ce qui permet la prise en compte de nouveaux savoirs produits dans les disciplines de référence, en particulier en ce qui concerne l'analyse des textes littéraires (Monnier, 2015).

La seconde, l'école de culture générale (ECG), accueille dès sa création en 1972 un public d'élèves mixte qui se destine, une fois le diplôme en poche, à une formation professionnelle de type social ou paramédical. Contrairement au collège, l'ECG est une école nouvelle, qui répond à un concept nouveau, celui d'une culture générale du présent, adaptable aux intérêts et aux besoins des élèves. Comme cela a été mis en évidence dans d'autres articles (Weiss, Monnier & Strasser, 2013), ses enseignants cherchent à faire table rase du passé. Ainsi, l'enseignement du français se voit reconfiguré. Plus de dissertation, mais la rédaction d'un journal et de productions textuelles laissant une plus grande part à la subjectivité. Au niveau du diplôme, c'est l'« essai » qui est privilégié jusqu'en 1980. Pourtant, l'exercice de dissertation est réintroduit au niveau de l'épreuve certificative de diplôme dès 1981, suite à une recherche menée par deux enseignants de français de l'ECG en 1979, qui met en évidence l'attachement, non seulement d'une partie du corps enseignant, mais aussi des élèves, à la dissertation. Ces derniers demandent en effet que cet exercice soit introduit dès la première année et qu'il fasse l'objet d'un enseignement progressif jusqu'au diplôme.

IV. MÉTHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

L'étude des énoncés de dissertation proposés pour l'épreuve de maturité et de diplôme permet de cerner « la culture que visent à travers leurs exigences les activités disciplinaires dans ce qu'elles ont de plus institutionnel » (Veck, 1994, p. 135). En effet, s'il revient, depuis la loi sur l'instruction publique de 1848, aux professeurs du secondaire à Genève de rédiger les programmes de leur discipline pour leur institution, il leur revient également d'élaborer les énoncés des épreuves de certificat, de maturité ou de diplôme. Les énoncés des épreuves certificatives présentent ainsi le double intérêt d'être en même temps une mise en œuvre des propositions des textes officiels et un reflet des pratiques scolaires en prise directe avec les exigences attendues d'une population donnée d'élèves.

Pour ce faire, nous nous basons sur deux types de sources archivistiques. Il s'agit pour le collège des cinquante-cinq énoncés de dissertation tirés des *Annales du Collège Calvin* entre 1970 et 2004³. Cette sélection étant opérée par les enseignants eux-mêmes, les énoncés retenus constituent un accès direct aux pratiques du collège après l'introduction de la mixité.

Il s'agit du côté de l'ECG de cent-seize énoncés de dissertation de diplôme de l'ECG Henry-Dunant entre 1977⁴ et 2004, sélectionnés à l'intérieur des quatre cents énoncés recueillis pour cette période dans cet établissement. Le fait que le nombre d'énoncés pour l'ECG soit deux fois plus important que pour le collège se justifie par le fait que la sélection est opérée par nous et non par les enseignants eux-mêmes, et de la manière suivante. De 1980 à 1992, dans la mesure où les énoncés sont communs à tous les enseignants de français de l'établissement, il a été décidé de les prendre dans leur totalité. Pour la période allant de 1993 à 2004, dans la mesure où chaque enseignant a ses propres énoncés, nous avons opéré une réduction, en sélectionnant à l'aveugle un énoncé sur quatre. Cette réduction permet ainsi de travailler avec un corpus qui se rapproche de celui du collège pour le nombre, et qui est également plus maniable.

L'analyse de ce double corpus se centre d'abord sur les parties constitutives de l'énoncé, en vue de dégager les pourtours sur le plan formel et les places et fonctions dévolues à chacune d'elles, en particulier à la citation et aux consignes. Elle pose ensuite la focale sur les savoirs convoqués pour la réalisation de cet exercice, à travers le recensement des auteurs et des œuvres desquelles sont tirées les citations, ainsi que des types de sujets proposés.

Pour mettre à jour comment se reconfigure l'exercice de dissertation en français à Genève après les années 1970 au collège et à l'ECG, ces données sont analysées d'un point de vue diachronique, permettant de pointer les moments de continuité et de rupture dans l'élaboration des énoncés à l'intérieur d'une même institution. Elles

3. Les *Annales* sont publiées depuis 1943 par le Collège de Genève. Il s'agit d'un journal édité chaque année par les enseignants qui recense notamment les meilleures dissertations rédigées par les élèves pendant l'année scolaire. Le Collège Calvin étant le premier collège et le plus ancien, il est le lieu archivistique central du collège à Genève.

4. L'ECG Henry-Dunant est, lui aussi, l'établissement le plus ancien et le lieu archivistique central de l'ECG.

sont ensuite analysées d'un point de vue synchronique en comparant l'évolution des énoncés entre les deux institutions, en vue de mettre en évidence les points communs et les différences entre les énoncés des deux institutions. C'est pourquoi, les résultats de ces analyses ne sont pas présentés de façon successive pour chaque établissement, mais conjointement, par le biais d'histogrammes et de figures. Précisons encore que dans la mesure où le corpus de l'ECG est deux fois plus important du point de vue du nombre que celui du collège (116 énoncés contre 55), les analyses se font, dans certains cas, en pourcentage, et dans d'autres, en nombres absolus, en fonction de l'angle d'analyse choisi.

V. UNE ÉVOLUTION CONTRASTÉE DES ÉNONCÉS DE DISSERTATION

Voyons de plus près comment se caractérisent les énoncés au fil du temps dans les deux institutions.

V. 1. L'énoncé : un texte laconique à analyser

D'abord, à l'ECG comme au collège, l'énoncé est un texte laconique qui a une longueur comprise la plupart du temps entre une et cinq lignes, comme le met en évidence le tableau ci-dessous :

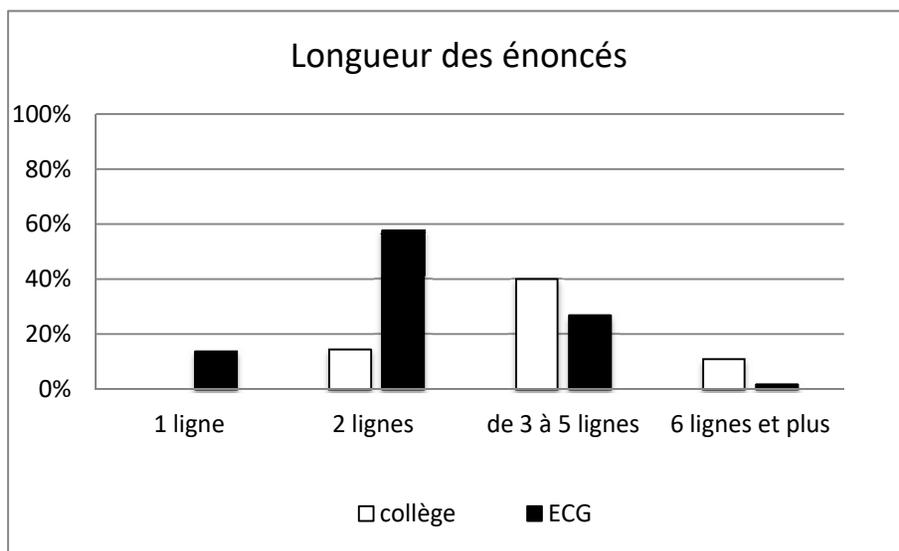


Tableau 1 : Comparaison entre la longueur des énoncés à l'ECG et au collège

Même si ce type de mesure comporte une part d'arbitraire, dans la mesure où la longueur des énoncés dépend de la mise en page choisie et des caractères utilisés, il permet néanmoins de mettre en évidence une tendance : les énoncés de l'ECG tendent à s'étendre sur deux lignes, par opposition à ceux du collège, dont la longueur est plus variable, allant d'une ligne à treize lignes. Comment expliquer cette différence ? Un texte entre deux et cinq lignes est plus facile à analyser qu'une

pensée ramassée sur une ligne ou au contraire développée sur une dizaine de lignes. Les enseignants de l’ECG auraient-ils ainsi cherché à rendre l’exercice plus accessible au public d’élèves de l’école devant maîtriser la dissertation en un temps plus court (trois ans pour le diplôme) que celui du collège (quatre ans pour la maturité), et ne partant pas des mêmes acquis au départ ? C’est une hypothèse.

Dans l’ensemble de ce double corpus, on relève ensuite cinq types d’énoncés possibles : une proposition sous forme de citation seule ; une prescription ou une question qui suit ou qui précède une citation ; la mise en rapport de deux citations ; une affirmation ou une question qui ne sont pas une citation d’auteur. Or, les types d’énoncés privilégiés en fonction des institutions ne sont pas les mêmes, comme le met en évidence le tableau ci-dessous :

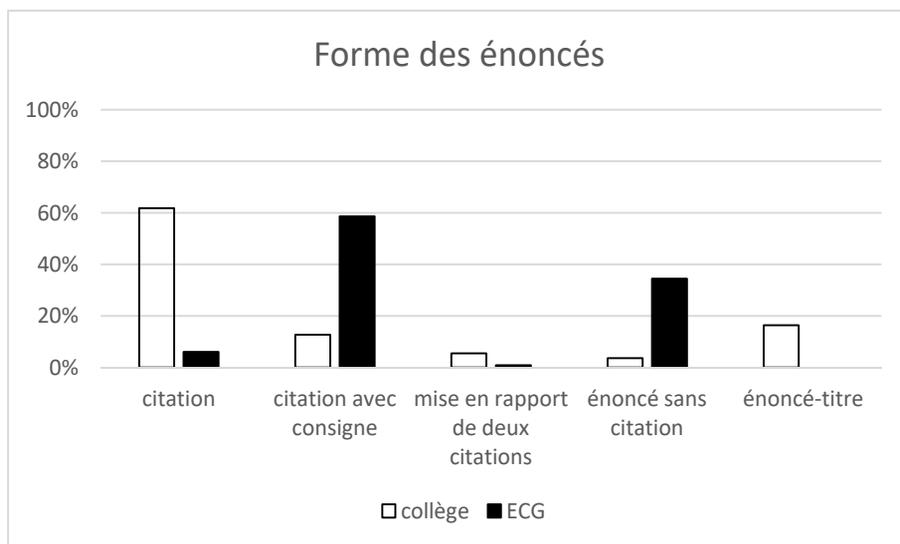


Tableau 2 : Comparaison entre la forme des énoncés à l’ECG et au collège

Contrairement au collège où l’énoncé se réduit dans la plupart des cas à la citation (1985 : « “Le génie n’est qu’une grande aptitude à la patience”, Buffon ».)⁵, à l’ECG, l’énoncé ne comprend pas de citation dans un tiers des cas et comprend presque toujours des consignes (1982 : « Faut-il respecter en autrui le semblable ou l’être différent de nous ? Traitez cette question en vous référant aux œuvres que vous avez lues »). Comme pour la longueur, on constate donc que les enseignants de l’ECG ont tendance à proposer des énoncés plus faciles à analyser et à traiter, dans le sens où la question ou l’affirmation, comprise ou non dans une citation, est suivie d’un « mode d’emploi » pour le traitement de celle-ci.

5. À partir des années 1999, les énoncés des dissertations publiés dans les *Annales* sont condensés sous forme de titres, d’où la dernière colonne du tableau 2.

V. 2. Un rapport différent aux consignes en fonction des publics d'élèves

On pourrait dire que la plus grande différence entre les énoncés du collège et ceux de l'ECG réside dans la place et le statut de la consigne, comme le met en évidence le tableau ci-dessous qui présente, en pourcentage relatif à la totalité des verbes présents dans chaque institution, les verbes d'actions constitutifs des consignes, pour chaque institution :

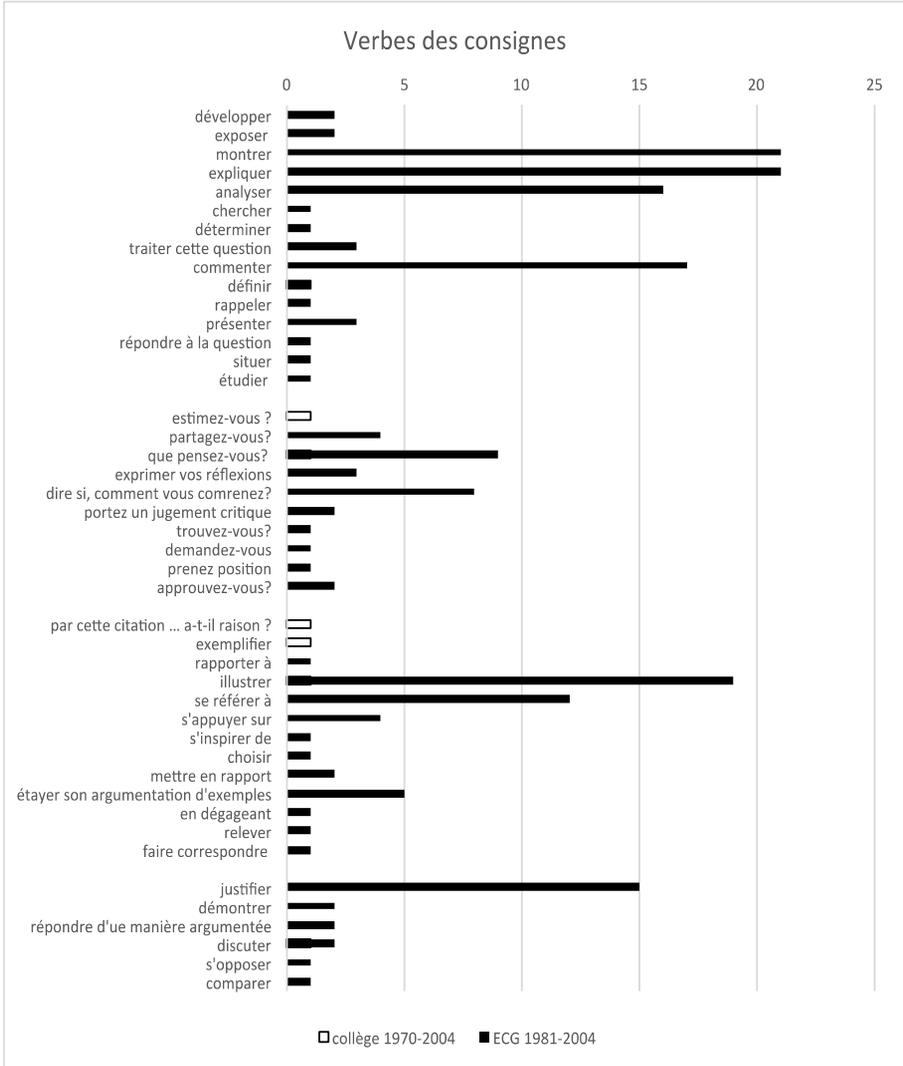


Tableau 3 : Comparaison entre les actions mobilisées dans les consignes des énoncés au collège et à l'ECG

Alors que les verbes d'action sont quasiment inexistant dans les énoncés du collège, ils sont omniprésents dans ceux de l'ECG. Corolairement, la palette des verbes d'action mobilisés est beaucoup plus riche dans les énoncés de l'ECG que

dans ceux du collège, même si certains verbes apparaissent dans les énoncés des deux institutions : « définir », « que pensez-vous », « s'appuyer sur » et « discuter ». Ceux-ci sont regroupés ici de la manière suivante :

- axe 1 : analyse de l'énoncé et traitement du sujet ;
- axe 2 : implication et positionnement de l'énonciateur principal ;
- axe 3 : prise en compte de la pensée et/ou de la parole de l'autre ;
- axe 4 : raisonnement/argumentation.

Si l'on analyse ces axes d'un point de vue chronologique pour chaque institution, on aboutit aux résultats suivants.

Au collège, on ne recense qu'onze verbes d'actions sur les cinquante-cinq énoncés. Quatre concernent l'illustration ou l'exemplification (1975 : « Pouvez-vous [...] trouver, dans *Les Fleurs du Mal*, d'autres expressions de ce sentiment ? » ; 1979 : « Sur la base d'exemples précis, discutez... »), comme si cette exemplification, essentielle dans une dissertation, n'allait pas de soi pour les élèves (Delcambre, 1997). L'axe 1 est également présent avec quatre verbes : « définir », « trouver », « développer », « commenter » ; l'axe 3 est représenté par les formules suivantes « estimez-vous » et « qu'en pensez-vous », l'axe 4, par « discuter ».

Comment expliquer cette absence presque complète de consignes dans les énoncés du collège ? Est-ce en lien avec les exigences de la maturité qui impliquerait de la part de l'élève une grande autonomie, non seulement dans le choix du plan et de la stratégie argumentative la plus pertinente, mais également dans la marche à suivre pour réussir l'épreuve ? Est-ce en lien avec la conception qu'ont les enseignants de ce genre scolaire, et qui transparait dans la forme même des énoncés ? Probablement les deux.

À l'ECG, au contraire, on recense 194 verbes d'action dans les 116 énoncés analysés, répartis de la façon suivante en fonction des années :

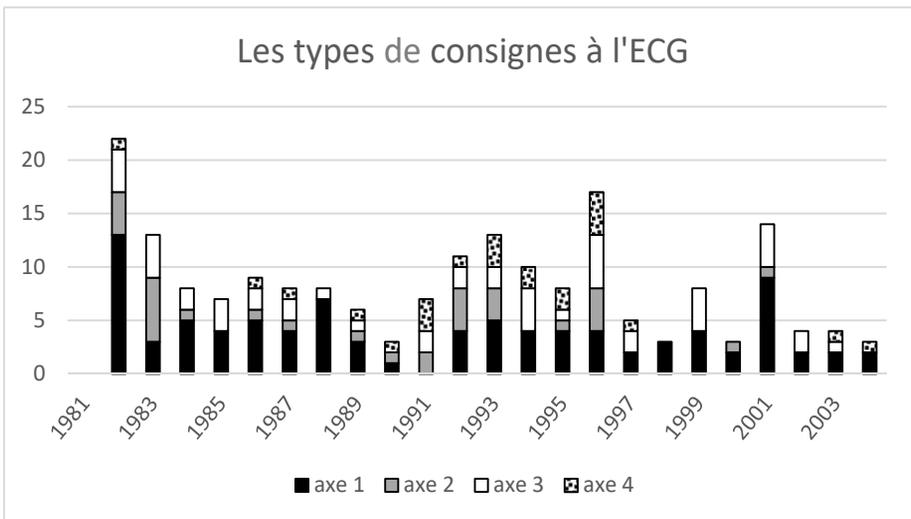


Tableau 4 : Types d'actions mobilisés dans les consignes des énoncés de l'ECG

Quarante-six énoncés comportent une tâche simple – le plus souvent « montrer », « analyser », « expliquer » ou « commenter », et cinquante-six énoncés

contiennent une consigne comportant une série de plusieurs tâches qui constituent de véritables « trames » indiquant à l'élève quelle démarche ou quel raisonnement suivre pour accomplir le travail. Ces trames sont de quatre types :

- la trame *déductive* (2001 : « Après avoir expliqué le sens des mots-clés de cette phrase, dites de quelle façon elle est illustrée par les *Trois Contes* et *Vendredi*, en étayant votre argumentation d'exemples précis tirés des deux textes ») ;

- la trame *inductive* (1986 : « Les écrivains aiment à jeter le trouble chez “leurs” fidèles, et ceux-ci adorent être troublés ; il y a là une complicité elle-même déjà étrange”. À partir des textes étudiés en classe, montrez que cela est particulièrement vrai dans la littérature fantastique ») ;

- la trame *par analogie* (2002 : « Que ce soit Antigone ou Créon dans *Antigone*, Étienne ou La Maheude dans *Germinal*, ne correspondent-ils pas à ce commentaire ? ») ;

- la trame *par opposition* (1995 : « Analysez la position de [...] et opposez-lui d'autres visions du monde, d'une manière argumentée »).

Enfin et surtout, si ces trames jusqu'au début des années 1990 ramènent la dissertation du côté d'une « rhétorique implicite » pour reprendre l'expression de Genette (1966), il ressort que la dissertation s'appuie dès les années 1990 sur un nouveau domaine de savoir, l'argumentation, en lien avec l'arrivée de finalités communicationnelles assignées au français. Il s'agit désormais pour les élèves de répondre « d'une manière argumentée » (1991 ; 1995), « en étayant votre argumentation » (4 occurrences en 2001), « en argumentant » (2004).

V. 3. La citation sous la loupe

Si l'on pose à présent la focale sur la citation, on constate qu'elles ne sont pas toutes de même facture. Son contenu peut en effet être pris en charge par la *doxa* à travers une maxime ou un adage, par un auteur, ou encore par un narrateur ou un personnage d'une œuvre étudiée en classe, comme le met en évidence le schéma ci-dessous :

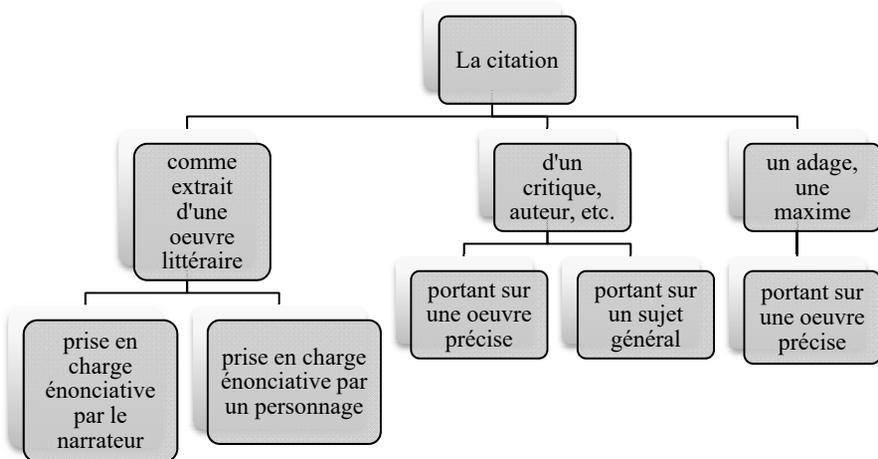


Tableau 5 : Types possibles de citation dans les énoncés de dissertation

Force est de constater que si ces différentes variantes sont présentes dans les énoncés des deux institutions, des tendances spécifiques se dessinent cependant entre les deux. Au collège, la citation est le plus souvent celle d'un auteur qui fait autorité à propos d'un sujet général (1979 : « "Le sport est l'art par lequel l'homme se libère de lui-même", Giraudoux ») ou d'un critique qui émet une interprétation sur une œuvre (1988 : « Marcel Proust, auteur, selon le critique Jean Rousset, d'un "roman policier mais dont l'inconnue serait de nature métaphysique", oblige lecteur de la *Recherche* à se changer en un véritable détective ; ce n'est que peu à peu que lui apparaîtront le sens et la vérité cachée dans le texte »).

À l'ECG, c'est davantage la citation d'un critique portant sur une thématique étudiée en classe (1981 : « "Le fantastique est rupture de l'ordre reconnu et irruption de l'inadmissible au sein de la banale réalité quotidienne". Commentez cette définition en vous référant aux œuvres fantastiques que vous avez lues. ») ou la citation d'un texte travaillé en classe qui est plébiscitée, et qui sert de point de départ pour une analyse de celui-ci (1993 : « "Sans la petite Antigone, vous auriez été bien tranquilles". Montrez en quoi Antigone dérange le confort des autres personnages et peut-être celui du lecteur »).

L'adage ou la maxime sont très peu présents et ce, dans les deux institutions, ou alors servent de point de départ pour analyser un texte étudié en cours, comme dans cet énoncé de l'ECG proposé en 1992 : « "Le ridicule tue". Montrez comment cet adage populaire pourrait illustrer le destin d'Amédée Fleurissoire ».

Ensuite, on note une évolution dans le choix de l'auteur de la citation, mais sensiblement différente dans les deux institutions. Au collège, jusqu'au milieu des années 1980, la citation est le plus souvent celle d'un auteur que l'élève n'a pas nécessairement étudié en classe et qui se positionne sur un sujet qui n'est pas forcément en lien avec la littérature. Après le milieu des années 1980, les citations sont davantage celles d'un critique et elles portent sur une œuvre que l'élève a étudiée en classe et sur laquelle il doit s'appuyer pour traiter le sujet. À l'ECG, la perspective est différente. Si l'on trouve les premières années des citations d'auteurs ou de critiques à propos souvent d'une thématique précise, la citation tend à devenir, dès le milieu des années 1980, un extrait d'une œuvre travaillée en classe. L'élève dialogue désormais moins avec un auteur qu'avec une œuvre qui lui sert en même temps de réservoir pour le choix des arguments et des exemples.

Afin de mieux cerner les types de citation, il convient de voir, d'une part qui sont les auteurs et/ou les textes des citations, et si certains reviennent, devenant ainsi des *classiques* de la dissertation au collège et/ou à l'ECG, d'autre part si une évolution ou un déplacement se dessine dans ce double choix.

V. 4. Des auteurs aux œuvres de la citation

D'abord, on relève dans les deux cas une propension pour les auteurs du XX^e siècle, même si on constate une évolution différente dans le choix des auteurs en fonction des siècles. Les deux tableaux ci-dessous placés en regard l'un de l'autre montrent qu'au collège, tous les siècles sont représentés, avec un resserrement progressif dès le milieu des années 1980 vers les auteurs du XIX^e et du XX^e siècle. Au contraire, à l'ECG, le corpus littéraire dans lequel les enseignants vont puiser pour les citations est exclusivement celui du XX^e siècle jusqu'en 1985,

puis s'élargit au XIX^e, au XVIII^e et au XVII^e, comme le mettent en évidence les deux tableaux ci-dessous :

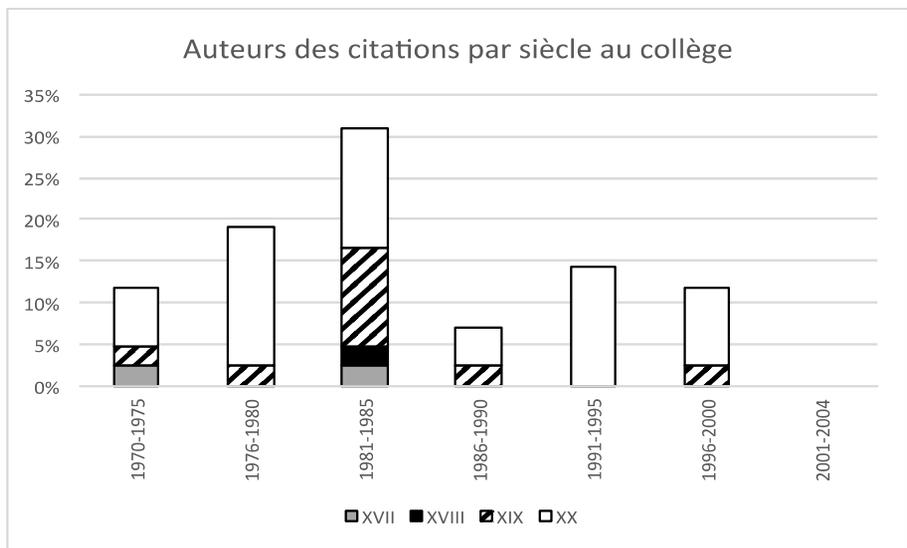


Tableau 6 : Évolution diachronique des auteurs en fonction des siècles au collège

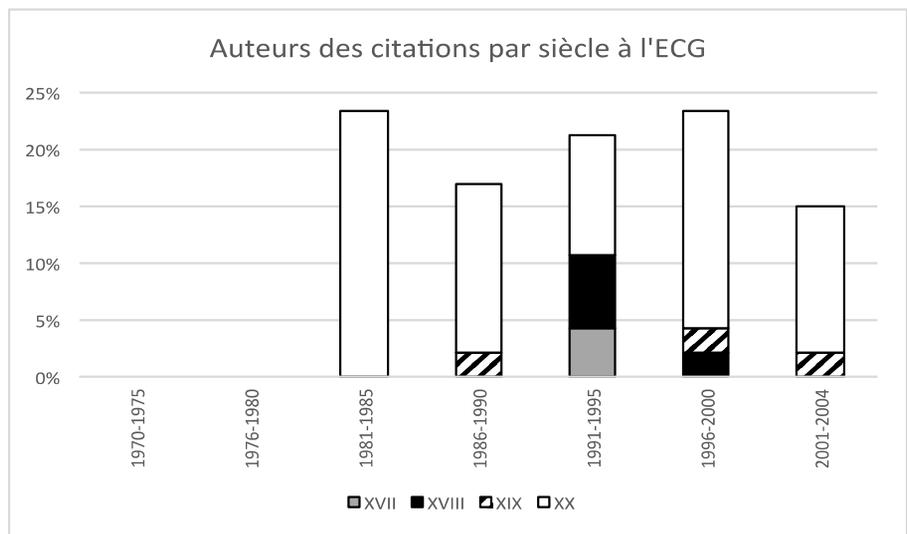


Tableau 7 : Évolution diachronique des auteurs en fonction des siècles à l'ECG

Comment expliquer cette évolution contrastée ? Au collège, la prépondérance des auteurs des XIX^e et XX^e siècles, dès le milieu des années quatre-vingt, est en lien direct avec l'évolution des sujets proposés qui tendent à porter davantage sur des œuvres au programme de la dernière année de maturité. Au contraire, à l'ECG, les enseignants cherchent à élargir progressivement le corpus pour apporter aux

élèves une culture littéraire plus large que celle centrée sur le XX^e siècle, qui incarnait, au moment de la création de cette institution, la fin de l'approche de la littérature par l'histoire littéraire.

Si l'on se centre ensuite sur les auteurs eux-mêmes, on constate d'abord une très grande diversité dans les auteurs sélectionnés, et ce, non seulement à l'intérieur de chaque école, mais également entre les institutions (voir annexe).

Seul un petit nombre d'auteurs est présent aussi bien dans les énoncés du collège que de l'ECG. Il s'agit de Molière, Rousseau, Flaubert, Sartre, Malraux, Tournier, qui peuvent être rangés du côté des auteurs classiques. Prendraient-ils ici le statut de « classiques » pour la dissertation, dans le sens où, si l'on reprend les critères de Viala (1993), leur pensée n'a pas besoin d'être contextualisée pour être discutée, et peut être comprise et traitée à des niveaux différents par des publics d'élèves différents ?

Au-delà de ces points communs, les choix des auteurs et des œuvres obéissent à des critères relativement différents.

Au collège, on trouve en décroissant vingt-quatre auteurs du XX^e siècle, sept auteurs du XIX^e, deux du XVIII^e, et un de l'Antiquité. Parmi ces auteurs, certains reviennent plusieurs fois : Baudelaire, Malraux et Proust, trois grandes références du patrimoine littéraire du français. Notons également la présence de deux auteurs suisses romands : Ramuz et Denis de Rougemont.

L'introduction de la mixité au niveau du public d'élèves n'a pas d'impact sur le choix des auteurs qui restent exclusivement masculin : pas d'auteurs femmes. Par contre, on note une évolution qui va des poètes et des moralistes vers les romanciers et les dramaturges. Parallèlement, le corpus s'ouvre vers des autorités d'autres domaines que la littérature, qu'il s'agisse d'hommes politiques (Giscard d'Estaing), de journalistes (Duhamel), de peintres (Degas) ou de scientifiques (Louis Armand). Enfin et surtout, à partir du début des années 1980, les critiques littéraires et les professeurs de littérature (Fraisie, Rousset, Tadié) font une entrée en scène plus marquée, dont les citations infléchissent la dissertation vers l'analyse d'une œuvre étudiée en classe.

Les titres des œuvres desquelles sont tirées les citations renforcent cette diversité. Les genres sont en effet très divers : maxime (*37^e maxime* de La Rochefoucault), plaidoyer (*Plaidoyer pour l'avenir* de Louis Armand), lettres (*Lettre à Paul Demeny* de Rimbaud et *Lettres au Patagon* de Duhamel), poésie (*Alcools* et *Cortège*, *Les Fleurs du Mal*), romans (*La Débâcle*, *Le Lys de la vallée*, *Le Temps retrouvé*, *Vie de Samuel Belet*, *La Condition humaine* et *Les Voix du silence*) et œuvres critiques (*Proust ou l'architecture médiévale* de Fraisie).

Ainsi, au collège, le corpus, tout en se déplaçant vers les œuvres et auteurs du XX^e siècle et vers d'autres champs de savoir, garde un lien fort avec les auteurs et les œuvres classiques. On ne se sépare pas si facilement de la tradition.

Qu'en est-il donc à l'ECG qui est une école nouvelle, et qui cherche à faire table rase du passé ? Comme au collège, on y trouve non seulement des philosophes et des écrivains (15 cas), mais également des critiques et historiens de la littérature (5 cas), des dramaturges (3 cas) et des journalistes (2 cas). Pas de poètes, pas de moralistes. Les auteurs suisses sont également présents, avec Rousseau et Ramuz qui constituent des incontournables aussi bien au collège qu'à l'ECG, ainsi que Dürrenmatt qui incarne une ouverture vers la littérature suisse en langue allemande.

Ensuite, force est de constater que les enseignants de l'ECG n'hésitent pas, contrairement à ceux du collège, à puiser chez les auteures femmes, que celles-ci soient des écrivaines (Annie Ernaux, Nancy Huston, Amélie Nothomb) ou des philosophes (Simone de Beauvoir). Peut-être est-ce en lien avec le droit de vote des femmes qui arrive en Suisse en 1971 : les femmes sont désormais considérées comme des autorités dont l'avis, le précepte ou la définition sont dignes d'être soumis à discussion dans une dissertation.

Mais surtout, l'élève de l'ECG est invité dans la moitié des cas à interagir non plus directement avec un auteur, mais avec un des textes littéraires étudiés pendant l'année. Ces textes couvrent les genres suivants : le roman (*Germinal*, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*, *La Peste*, *Le Nœud de Vipères*, *Si le Soleil ne revenait pas*, *L'Empreinte de l'Ange*, *Les Catilinaires*) ; le théâtre (*Antigone*⁶, *La Visite de la vieille dame*, *Électre*) ; l'autobiographie (*Les Confessions*, *Les Mots*, *Les Années*). Seul un texte relève de la critique littéraire (*Qu'est-ce que la littérature ?*). Certains de ces textes reviennent d'ailleurs plusieurs fois au cours des quarante ans. Ainsi, *Antigone* d'Anouilh revient sept fois, *Le Nœud de Vipères* quatre fois, *Les Années* deux fois. Enfin, par opposition au collège, le corpus s'ouvre à d'autres textes que ceux issus du patrimoine littéraire français, avec l'arrivée notamment des traductions : *La Visite de la vieille dame*, *L'Empreinte de l'Ange*.

Ainsi, comme pour les auteurs, les œuvres desquelles sont tirées les citations à l'ECG ne sont pas tout à fait pas les mêmes qu'au collège, dans la mesure où on est plutôt du côté d'une culture littéraire du présent qui ne pose pas de hiérarchie entre les auteurs et les genres littéraires.

V. 5. Des sujets de culture générale aux sujets littéraires spécifiques

Enfin, si l'on rassemble les différents éléments de l'énoncé et qu'on appréhende celui-ci en fonction du contenu, on constate que l'énoncé induit un type particulier de dissertation.

Au collège, on peut classer les énoncés en deux catégories : les sujets généraux, subdivisés en sujets philosophiques, moraux, politiques, sociaux, esthétiques et littéraires ; les sujets littéraires portant sur une œuvre ou un auteur.

Or, une évolution se dessine au fil des années. Si les énoncés entre 1970 et 1980 portent avant tout sur des sujets généraux, à partir de 1980, les sujets littéraires prennent progressivement le dessus, comme le met en évidence le tableau ci-dessous :

6. Il fait partie de ces textes omniprésents dans les énoncés, pour lesquels les citations sont posées sans référence à l'auteur ni à l'œuvre, mais directement aux personnages de la pièce.

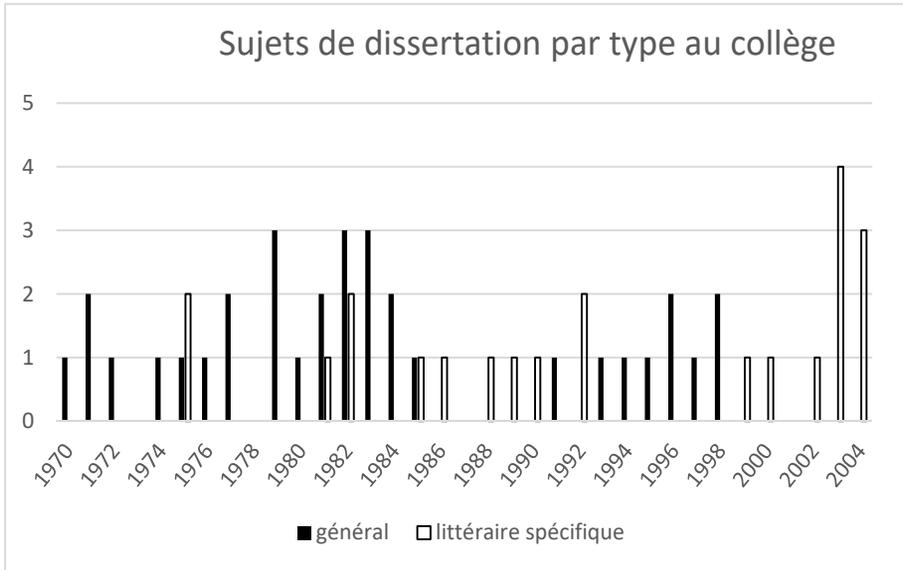


Tableau 8 : Évolution des types de sujets de dissertation au collège

Ce basculement progressif de la dissertation générale du côté de la dissertation littéraire s'explique par le passage d'une approche de la littérature par le biais de l'histoire littéraire à une approche centrée sur le texte, analysé à l'aide des notions de narratologie, comme le met en évidence cet énoncé du collègue :

La révolution technique qui annonce le roman contemporain [c'est] la soumission de tout le récit au point de vue, à la perspective d'un personnage, et non plus à un narrateur omniprésent et omniscient. Les paysages, les personnages, les événements ne sont vus et décrits qu'à mesure qu'ils apparaissent au personnage, dans l'ordre de leur découverte. (1992)

Au niveau des sujets, certaines thématiques, qui reviennent d'ailleurs plusieurs fois, permettent d'établir des ponts avec les questions vives posées dans la société à un moment donné ; c'est le cas en particulier des sujets politiques et sociaux : l'homme comme citoyen du monde, le rôle de l'ordre et de la sécurité dans la société, la guerre, ou le sport. Qui plus est, en ce qui concerne les sujets d'ordre philosophique et moral, on observe une centration vers des sujets qui touchent plus directement à la personne en écho peut-être avec une société qui tend à partir des années 1980 à valoriser davantage l'individu.

Quant aux sujets littéraires qui constituent le tiers des sujets, et les seuls proposés dès 1999, ils portent sur des textes comme *Rhinocéros*, *Hernani*, *Le Temps retrouvé* ou *Alcools*, soit sur le roman et le théâtre du XIX^e et du XX^e siècles. Autrement dit, à partir du milieu des années 1980, la dissertation au collège vise moins à évaluer la culture générale de l'élève que la culture scolaire ; une culture scolaire qui repose sur une analyse des textes littéraires par le biais des outils de narratologie. Ce basculement ne remet cependant pas en cause la culture littéraire qui prend simplement une forme différente.

Le type des énoncés de dissertation de l'ECG est relativement différent de celui des énoncés du collège. Les enseignants de l'ECG, contrairement à leurs collègues du collège qui continuent à privilégier une approche par l'histoire de la littérature, proposent une approche thématique des textes.

C'est pourquoi, les sujets des énoncés de l'ECG comportent trois catégories : les sujets généraux, les sujets thématiques, et les sujets littéraires spécifiques, comme le met en évidence le tableau ci-dessous, où les sujets sont classés chronologiquement :

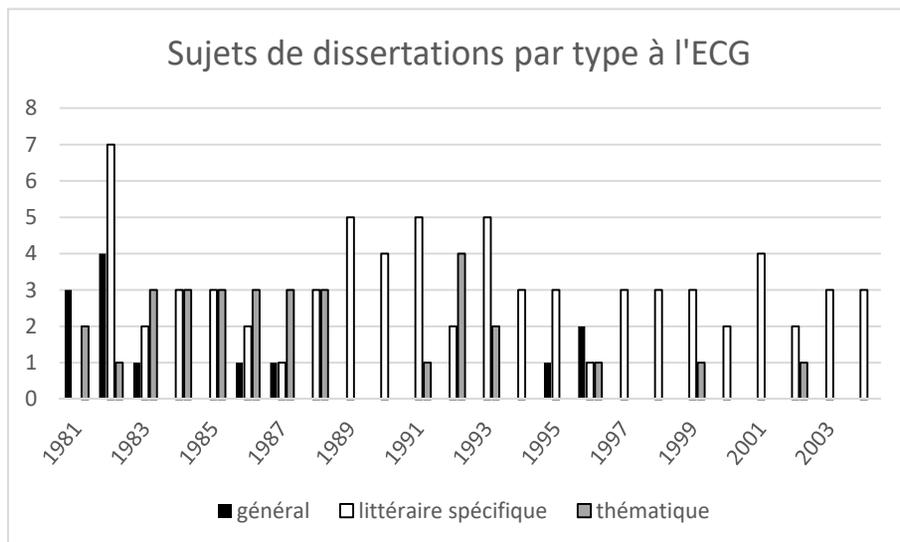


Tableau 9 : Évolution des types de sujet de dissertation à l'ECG

Comme au collège où les sujets généraux sont largement majoritaires jusque dans les années 1980, les sujets généraux à l'ECG, relativement minoritaires (13 sur 116 énoncés), sont présents surtout dans les années 1980 : trop difficiles pour les élèves, moins en cohérence avec certaines des thématiques choisies (évasion et fantastique, ironie et comique), ils sont vite supplantés par des sujets portant sur un texte étudié en classe et qui invitent l'élève à se positionner avant tout en lecteur critique, comme dans cet énoncé de 1989 : « Je ne nie pas qu'il y ait à rire et beaucoup à rire dans *Tartuffe* mais *Tartuffe* est un drame". Que pensez-vous de cette opinion sur *Le Tartuffe* ? Justifiez votre point de vue en vous référant à la pièce. »

VI. CONCLUSION

Ainsi, un basculement des sujets s'opère dès 1985 et ce, aussi bien au collège qu'à l'ECG, mais de façon différente et pour des raisons différentes.

Tout en choisissant de rester du côté de la tradition, les enseignants du collège font évoluer la dissertation pour prendre en compte l'arrivée de savoirs nouveaux, issus de la narratologie. C'est ce qui explique la propension de ces enseignants à puiser dans le corpus des critiques littéraires contemporains pour les citations. La

démocratisation du secondaire, qui se traduit en 1970 par une ouverture du collège à un public d'élèves mixte et plus large, n'a que peu d'impact sur la forme et le contenu des énoncés, dans la mesure où les exigences de l'examen de maturité restent les mêmes.

Si l'on constate également une rupture dans les énoncés de l'ECG à partir de 1985, cette rupture n'a pas la même origine. Comme cela a été montré, les enseignants de l'ECG se démarquent en effet de leurs collègues du collège, par leur volonté, d'une part de faire table rase de la tradition, d'autre part de rendre accessible l'exercice à ce nouveau public d'élèves ; les raisons sont dues au statut différent de ces deux institutions dans le paysage scolaire, l'une restant au service de la formation des élites, l'autre permettant à des élèves de milieu plus modestes de compléter leur culture générale avant d'entrer dans le monde professionnel. Ce sont ces deux facteurs qui expliquent le choix des enseignants d'une approche thématique (et non plus chronologique) pour l'analyse des textes littéraires, mais également la prise en compte, dès les années 1990, de l'argumentation. Ce nouveau champ de savoir, loin d'évincer la dissertation, devient un des savoirs constitutifs de celle-ci, et de fait une aide à l'apprentissage de la dissertation pour les élèves.

Parallèlement, les enseignants de l'ECG, dans leur souci de réduire les obstacles potentiels auxquels leurs élèves risquent d'être confrontés avec l'exercice de dissertation, opèrent un travail de didactisation des énoncés à plusieurs niveaux. D'abord, les citations dans les énoncés – moins nombreuses qu'au collège où l'énoncé se réduit le plus souvent à celles-ci – sont tirées pour la plupart des ouvrages travaillés en classe, et portent sur ceux-ci, permettant de neutraliser les problèmes d'*inventio*. Ensuite, les ouvrages choisis sont relativement accessibles, dans la mesure où ils appartiennent à des genres comme le roman ou le théâtre du XX^e siècle, et portent sur des thématiques (moi et les autres, les voyages, le fantastique, etc.) permettant aux élèves de faire des ponts avec leur vie, leurs questions, leurs idéaux et leurs valeurs. Enfin, les énoncés proposent dans la majorité des cas une marche à suivre pour traiter le sujet à travers une consigne qui comporte dans plus de la moitié des cas plusieurs verbes d'action.

Avec l'arrivée des finalités communicationnelles du français, les enseignants auraient pu en profiter pour supprimer la dissertation, ou alors – pourquoi pas ? – la rapprocher de l'ancienne pratique sociale, en réinjectant la situation de communication. En choisissant de passer de la dissertation générale à la dissertation littéraire portant sur un texte étudié, les enseignants, en particulier à l'ECG, la rapprochent au contraire de l'explication de texte et du commentaire composé, soit d'autres genres scolaires, tout en l'inscrivant comme un genre argumentatif. Comment expliquer ce choix ? Selon nous, il s'agit désormais de pouvoir évaluer ce qui a été enseigné, ce qui renforce encore la dimension scolaire du genre.

Il apparaît donc qu'à l'ECG, c'est la dimension « démocratique » de l'exercice qui prime pour les enseignants. De ce point de vue, leur position rejoint dans une certaine mesure celle qui a présidé à l'introduction du genre scolaire dans les classes du collège, mais aussi du lycée à la fin du XIX^e, en lieu et place du discours, trop

élitiste et associé à la formation de l'orateur. La dissertation était considérée comme accessible à tous les publics d'élèves, moyennant des ajustements au niveau de l'énoncé et du sujet⁷.

Enfin, que nous apprend cette étude de cas sur l'évolution des genres scolaires ? D'abord, parce qu'un genre scolaire est constitutif d'une discipline scolaire, il évolue avec l'évolution de celle-ci. Pour le dire autrement, il s'adapte aux nouvelles finalités de la discipline, tout en contribuant en retour à l'évolution de celle-ci. À une échelle plus grande, il est partie prenante de l'évolution du système scolaire qui va de pair avec l'orientation-sélection des publics d'élèves. Cela est particulièrement marquant avec la dissertation qui vient clore le parcours des élèves avant l'entrée dans une formation tertiaire. Enfin, si un genre scolaire se développe au sein du système scolaire, c'est indépendamment des pratiques sociales du moment, contrairement aux genres scolarisés qui restent, eux, proches des pratiques sociales et s'adaptent en continu à celles-ci.

L'enseignant joue un rôle clé dans ce triple processus. Aux prises quotidiennement avec les élèves d'une part, aux prises également avec les programmes et les manuels qu'il élabore ou qui lui sont donnés, c'est *in fine* lui qui infléchit le cours des genres scolaires et décide de leur devenir.

SOURCES ARCHIVISTIQUES

Annales du Collège Calvin, 1970-2004, Genève, DIP, Archives de la Bibliothèque de Genève.

Libellés d'examen de l'ECG Henri-Dunant, 1977-2004, Archives de l'ECG Henri-Dunant, Genève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

Boileau N. (1665/1735), *Œuvres de Boileau Despreaux avec des éclaircissements historiques*, tome 2, Paris, Barthélémy Alix, p. 284-303.

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

Charolles M. (1990), « La dissertation quand même », *Pratiques* n° 68, p. 5-16.

Chervel A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

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

7. On se réfère ici notamment à *La composition française, méthode et programme d'enseignement* (1895) d'Émile Redard, professeur de littérature et de composition au moment de l'introduction de la dissertation au collège de Genève. Dans cette méthode, la dissertation est proposée à tous les publics d'élèves du secondaire, moyennant une adaptation des sujets.

- Denizot N. (2013), « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques* n° 157-158, p. 165-176.
- Douay-Soublin F. (2005), « Du discours à la dissertation : aspect du passage de la Rhétorique à la Littérature en France au XIX^e », dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, p. 129-150.
- Genette G. (1966), « Enseignement et rhétorique au XX^e siècle », *Annales, Économies, sociétés et civilisations* (21^e année), n° 2, p. 292-305.
- Monnier A. (2015), *Le temps des dissertations. Fabrication d'un exercice scolaire au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et jeunes filles à Genève et en Suisse romande, de 1836 à 2004*, Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Redard É. (1895), *La composition française, méthode et programme d'enseignement*, Genève, Georg.
- Saint-Évremond Ch. (1677), *Dissertation sur le mot « vaste »*, https://fr.wikisource.org/wiki/Dissertation_sur_le_mot_vaste
- Saint-Évremond Ch. (1668), *Dissertation sur la tragédie de Racine, intitulée : Alexandre le Grand*, https://fr.wikisource.org/wiki/Dissertation_sur_la_tragédie_de_Racine_intitulée:_Alexandre_le_Grand.
- Schneuwly B. & Dolz, J. (dir.) (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- Veck B. (dir.) (1990), *Trois savoirs pour une discipline, Histoire littéraire, Rhétorique, Argumentation*, Paris, INRP.
- Viala A. (1992, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Bull. Bibl. France*, t. 37, n° 1, p. 6-15.
- Weiss L., Monnier A. & Strasser B. (2013), « Le travail enseignant vis-à-vis d'un savoir nouveau. Le cas de l'argumentation en français et en physique », dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques. Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 181-199.

ANNEXE

Les auteurs des citations plébiscités au collège et à l'ECG

