

LA DISSERTATION ET LA RECHERCHE DES IDÉES OU : LE RETOUR DE L'*INVENTIO*

Bernard DELFORCE

Des quatre parties de la rhétorique (*inventio, dispositio, elocutio, actio*) censées rendre compte de la genèse du discours ainsi que régler son enseignement, s'il en est une qui, au contraire de toutes les autres, n'a guère été « revisitée » au cours de ces vingt-cinq dernières années, c'est bien l'*inventio*.

S'agirait-il d'une opération mystérieuse par essence, et donc impossible à vraiment élucider ? Ce qui justifierait alors le vide théorique dont elle est l'objet à un moment où les travaux sur l'écriture et la production textuelle ne manquent pourtant pas.

Ne s'agirait-il pas plutôt, au contraire, d'une opération dont le mystère est justement entretenu par un tel vide théorique ?

C'est ce second parti-pris que nous avons adopté dans le travail que nous avons partiellement consacré à la dissertation (B. Delforce, *La notion de difficultés langagières*, Thèse de Doctorat, Université de Lille III, 1991, t. 2).

1. UN IMPÉRATIF DISCUTABLE : TENIR UN DISCOURS PERSONNEL

Si on cherche en vain dans le « discours professoral » (I.O., annales, manuels, etc.) une définition claire du genre « dissertation », toujours présenté comme supposé connu, on peut au moins en dégager un impératif qui concerne l'*inventio*. En effet, s'il est un terme qui sature le discours, c'est bien l'adjectif « personnel ». Il paraît à ce point déterminant qu'on le trouve souvent rappelé dans les sujets eux-mêmes : « selon vous... », « Pour vous... », « En vous appuyant sur votre expérience personnelle et sur vos lectures... ». Cet impératif est, cependant, source d'ambiguïté et de questions.

Ainsi, qu'est-ce qui, au juste, dans la dissertation, doit être personnel ? Tantôt c'est l'*opinion* qu'on soutient : on demandera alors de « présenter son sentiment

personnel », d'« exprimer une opinion personnelle », de « donner son avis », de « formuler des critiques personnelles »... Tantôt, c'est le *savoir* (ou le domaine de connaissances) qui sert de garant à l'opinion développée, qui se voit attribuer cet impératif : on demande alors au candidat de « se référer à son expérience personnelle », on évoque « ses lectures personnelles », sa « culture littéraire personnelle », « la qualité et la richesse de la culture personnelle »... L'adjectif « personnel » s'applique donc à deux domaines distincts et conduit à des impératifs qui ne se recouvrent pas nécessairement : on peut soutenir avec des références personnelles une opinion qui ne l'est pas et, inversement, soutenir sa propre opinion par des références empruntées à d'autres. De ces deux impératifs, quel est le plus déterminant ? Comment les hiérarchiser ?

Mais, par ailleurs, d'autres éléments viennent contredire l'impératif du discours personnel. Ainsi les *I.O.* vont préciser que « le candidat n'est aucunement jugé sur l'opinion qu'il soutient ni sur les convictions dont il peut s'inspirer ». Autre exemple : on fournit au candidat un premier conseil : « Engagez-vous, donnez votre avis, on attend de vous une prise de position claire », pour le rectifier aussitôt : « Ne vous contentez pas d'exprimer une seule opinion, la vôtre... » (Bordas, *Annales Bac* 1991, p. 9). Enfin, un autre ouvrage précise : « Soyez aussi *objectif* que possible. N'employez la *première personne* (de préférence au pluriel) que dans la conclusion [...]. Le reste du temps, analysez posément, sans enthousiasme ni jugement puéril [...] » (Vuibert, *Annales*, Brevet 1987, p. 27).

En fait, l'objectif véritable ne semble être que d'éviter « les développements tout faits », thème sur lequel les *I.O.* reviennent à plusieurs reprises : « le sujet n'est pas une question de cours », « il n'est pas davantage un débat de doctrine », il n'appelle « en aucune manière une réponse unique et prédéterminée à la question posée »... Cet impératif est à la source d'erreurs et de dysfonctionnements que l'on reproche aux apprenants. Ainsi, il renforce le fonctionnement de la recherche d'idées, comme du développement, sur les seuls *exemples concrets* et détourne du même coup de la recherche d'un raisonnement construit.

Or, il faut rappeler que nos idées s'inscrivent, à notre insu, dans un nombre limité de discours sociaux constitués relatifs à des objets ou à des thèmes. L'illusion, répandue, qu'on peut tenir un discours résolument personnel, résulte de la méconnaissance de ces discours sociaux, qui fonctionnent alors comme points aveugles de notre propre discours. Et il serait tout aussi illusoire de vouloir les connaître pour s'en déprendre totalement. Comme le rappelle Judith Schlanger (J. Schlanger, « Dire et connaître », in M. Meyer (éd.), *De la métaphysique à la rhétorique*, Bruxelles, ULB, 1986, pp. 100-101), « si on ne pouvait pas emprunter les notions [...], on ne pourrait pas concevoir autre chose, c'est-à-dire penser [...]. Pour qu'on puisse inaugurer, il faut que d'autres aient déjà parlé. » Et l'on sait bien (Galilée et Newton, mieux que nous) qu'une théorie nouvelle ne peut, un temps, s'exprimer que dans les mots de celle qu'elle combat et qui ne lui sont pourtant plus adéquats. La vraie question, c'est de savoir comment on peut articuler discours social et pensée personnelle, comment on peut s'inscrire de façon personnelle dans un discours social qu'on emprunte et qui emprunte notre voix (notre plume, en l'occurrence). La question qu'il faudrait examiner avec les apprenants, c'est celle des statuts du sujet dans les textes de nature « théorique » et des moyens discursifs par lesquels un texte peut produire l'effet « discours personnel ».

Cette question, les correcteurs ne peuvent l'éviter. Comment juger, en effet,

qu'un discours répond ou non à l'impératif en question ? Faudra-t-il apprécier la sincérité (le terme figure dans les I.O. : « pour que la réponse du candidat soit sincère ») et l'authenticité du travail et admettre alors, sans les juger, toutes les références invoquées par les élèves pourvu qu'elles correspondent à des lectures réellement faites ? Mais comment le savoir ? Et n'utilisons-nous pas, nous aussi, des connaissances « de seconde main » ? En fait, cet impératif va faire distinguer deux types de devoirs : d'un côté, ceux dont les idées vont être jugées « pauvres, banales, stéréotypées » ; de l'autre, ceux où l'on trouvera des appréciations du genre : « Devoir original et personnel. Vous avez su dépasser le sujet pour l'approfondir et vous faites preuve d'esprit critique ». La représentation sous-jacente est, ici, celle de l'originalité comme signe du « génie » créateur qui imprègne les conceptions de l'invention. Or, « banalité », comme « originalité » et « esprit critique », devraient d'abord être analysés pour ce qu'ils sont : des effets produits par un texte sur son lecteur, avant d'être signes de qualités / manques de leur rédacteur.

2. LE DISCOURS DES APPRENANTS : L'INVENTIO, UNE OPÉRATION CAPITALE MAIS MYSTÉRIEUSE

Les données du discours tenu sur la dissertation ont été recueillies auprès d'une dizaine de groupes d'adultes avec lesquels nous avons travaillé comme formateur dans deux organismes du secteur public : un centre de formation professionnelle et un cours de promotion sociale. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agissait d'aider des salariés d'une entreprise à se préparer à un concours de promotion interne dont l'une des épreuves était une dissertation. Ces adultes pour qui la dissertation était soit un objet complètement nouveau et inconnu, soit un objet révélateur d'échec dans un cursus scolaire interrompu, nous semblent être dans une situation proche de celle d'élèves en début d'apprentissage (3^e, seconde).

Les questionnaires utilisés lors de notre investigation sont les suivants :

- Pour vous, faire une dissertation qui soit une bonne dissertation, qu'est-ce que cela suppose ? ou... « cela suppose »...
- Faire une dissertation c'est difficile parce que...
- Quand une dissertation obtient une mauvaise note, on peut penser que c'est peut-être parce que...
- Pour se préparer à réussir la dissertation le jour du concours, on devrait...
- etc.

Si l'on interroge les apprenants, explicitement, sur les procédures de travail à utiliser pour réaliser une dissertation (*comment faut-il s'y prendre ?*), on obtient progressivement un modèle de la tâche calqué, en fait, sur les grands thèmes à partir desquels on appréhende l'objet : chercher des idées et les noter sur une feuille ; puis les classer pour faire un bon plan ; après quoi on peut rédiger au brouillon. On se relit pour corriger ses fautes et améliorer ses phrases, après quoi on recopie. Ce discours ne surprend pas, tant il rappelle le discours professoral. Il appelle cependant une première remarque pour la question que nous avons entrepris d'examiner.

L'opération *analyse du sujet*, pourtant présentée comme capitale dans le

discours professoral, disparaît pratiquement toujours du leur. Sans doute, lire, relire plusieurs fois, bien réfléchir, à quoi se réduit souvent pour eux cette opération, sont des tâches qui ne laissent pas de traces. Autre hypothèse : cette opération est assimilée à celle de recherche des idées. *Si le sujet nous inspire*, sa simple lecture évoque des idées, qu'il faut vite écrire de peur de les perdre ; et les deux opérations sont alors assimilées l'une à l'autre.

Précisons encore. Les « idées » sont, toutes questions confondues, le thème prioritaire, celui qui rassemble le plus d'items. Faire une dissertation qui soit une bonne dissertation, cela suppose, avant tout, pour les apprenants, d'« avoir des idées ». Et quand une dissertation obtient une mauvaise note, leurs hypothèses privilégient aussi, très majoritairement, le domaine des idées.

Soit. Mais on a au moins quelques idées, quel que soit le sujet ?! Ce n'est quand même pas comme en physique ou en mathématiques : là, on sait ou on ne sait pas. Mais ici ? Deux points apparaissent alors nettement qui n'étaient souvent que sous-jacents dans les réponses précédentes : il ne suffit pas d'avoir des idées, il faut, d'abord en avoir de *nombreuses* et il faut, ensuite, qu'elles soient *bonnes*. Il faut de nombreuses idées, « parce qu'il faut beaucoup d'idées pour écrire plusieurs pages » ; et, quand un devoir obtient une mauvaise note, c'est souvent parce que « ça manque d'idées, qu'il y a trop peu d'idées », ou bien parce que « il n'y a pas assez d'exemples », ou encore « parce qu'on n'a développé qu'une seule idée, on n'a pas parlé du pour et du contre ». Mais ce qu'il faut surtout selon eux, c'est de bonnes idées parce que « on peut avoir des idées et qu'elles ne soient pas bonnes ». Mais qu'est-ce, alors, qu'une bonne idée ? Les réponses vont prendre la forme d'exemples d'erreurs ou de « ratés » : « par exemple, on n'a pas été assez précis dans ses idées », ou « le développement manque d'idées essentielles », ou « on n'a pas fait assez ressortir les idées principales et on a trop insisté sur les idées secondaires ». Bref, il y aurait des idées essentielles, les bonnes et les idées secondaires, moins intéressantes.

Remarquons encore, pour finir, que le terme « idées » fonctionne comme un terme global, parfois qualifié (idées principales / essentielles vs secondaires), mais rarement précisé par des hyponymes. Si on trouve quand même « exemples », on rencontre plus rarement « arguments » ou « preuves ». Sans compter que les interviews de groupe font facilement percevoir que ces hyponymes fonctionnent comme quasi équivalents : ainsi, les « arguments ne sont pas bons » pourra, plus loin, être reformulé en « Ben oui, on n'a pas bien choisi ses exemples ».

La recherche des idées se présente, dans ce discours, comme une tâche capitale mais largement mystérieuse. Les idées, c'est quelque chose qu'on a ou qu'on n'a pas, c'est quelque chose qui nous *vient* ou qui ne vient pas ; ce n'est pas quelque chose qu'on fait venir ou qu'on travaille. Cette tâche, ils se la représentent plus comme un *moment* du travail que comme une *activité* précise dont ils pourraient évoquer la nature.

D'ailleurs, on ne sait pas trop comment ça se trouve, des idées (ou se retrouve), ni ce qui se passe pendant ce moment de recherche. Et si certains l'ont bien perçu comme lieu de *pièges* ou de *dérives* (hors-sujet...), ils ne peuvent se les expliquer et ils ne peuvent donc les contrôler.

De la même façon, les apprenants sont convaincus que, pour qu'une dissertation soit bonne, il faut qu'elle plaise au correcteur et qu'en particulier, ce dernier partage *les idées* qu'on y avance. Pour eux, il paraît capital « d'avoir les

mêmes idées que le correcteur ». Le terme « idées », utilisé jusque là au sens de connaissances ou de savoir, se trouve ici investi du sens d'opinion (« défendre ses idées, avoir son idée sur la question... »).

Au total, enfermés entre, d'une part, le soupçon qu'il y aurait une vérité unique à dire (et qui leur serait imposée de l'extérieur par le correcteur) et, d'autre part, la règle explicite (pour eux) du « tout peut se dire pourvu qu'on le pense sincèrement », les apprenants ne peuvent percevoir – ni, a fortiori, penser – le phénomène qui est ici en jeu : selon quels mécanismes, sociaux et culturels, les discours sont-ils évalués dans la société ? à l'école ? Pourquoi accorde-t-on du prix à certaines idées ? Comment peut-on crédibiliser un discours ?

La représentation de la dissertation, telle qu'elle s'esquisse ici, conduit à une véritable perversion de l'exercice : on le perçoit comme imposant de penser *comme* un autre, alors qu'il s'agit d'y construire, au moins, une capacité sociale à penser, c'est-à-dire à penser *avec / contre* la pensée d'un autre.

3. REPROBLÉMATISER LE DISCOURS DES APPRENANTS : LA RECHERCHE DES IDÉES

Il ne s'agit pas pour nous d'ignorer ou d'annuler la problématique spontanée des apprenants pour lui en *substituer* une autre qui serait plus pertinente. Il s'agit d'intégrer cette problématique et de prendre appui sur elle mais pour *déplacer légèrement* son point d'application. On formule alors une nouvelle problématique suffisamment proche de celle des apprenants pour qu'ils s'y reconnaissent, mais suffisamment différente pour qu'elle introduise une rupture et les amène à changer leur façon de voir les choses. On est *proche* ici de la notion de « recadrage » et des techniques d'intervention qu'on construit à partir d'elle dans le cadre de la théorie des systèmes. Pour Watzlawick, *re-cadrer* cela consiste à modifier le contexte conceptuel et / ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux « faits » de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement (Watzlawick *et alii*, *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1975, p. 116).

C'est ainsi qu'on passera de « il faut avoir des idées », de « comment en avoir quand on n'en a pas ? » à « comment *mobiliser* ses idées et comment les *utiliser* pour en tirer le meilleur parti ». On ne conteste donc pas qu'il faille des idées : on part même de ce postulat. Mais on modifie la conclusion qu'en tirent les apprenants : « si on avait des idées, on n'aurait plus de problème, ça irait tout seul ». On recadre sur l'activité immédiatement postérieure : si j'ai des idées, il va encore falloir que je réussisse à les mobiliser et à les utiliser au mieux. Comment faire ? Cette nouvelle question invite, cette fois, à *observer* comment fonctionne la recherche des idées, opération à leurs yeux mystérieuse, et à mesurer les déperditions potentielles entre les idées qu'on trouve et l'utilisation qu'on en fait.

Les activités et les mises en situation concrètes que nous proposerons dans le cadre de cette « re-problématisation » du discours des apprenants auront une double fonction : légitimer l'intérêt et la pertinence des nouvelles problématiques introduites ; fournir à l'enseignant comme aux apprenants des éléments concrets pour l'observation, la réflexion et la recherche de réponses / solutions aux problèmes qu'on s'est posés.

Ces activités se fondent sur deux notions théoriques :

— celle de *dissonance cognitive* proposée par Festinger (voir, par exemple, J.N. Kapferer, *Les chemins de la persuasion*, Paris, Dunod, 1984, pp. 36-38). Par ces activités, on introduit un décalage ou une « dissonance » entre les attentes que le sujet construit sur la base de ses représentations et ce qu'il peut observer qu'il *fait* en réalité. On sait qu'en général, dans un tel cas, le sujet modifie ses attitudes ou ses opinions pour les adapter à ses comportements, car une façon de supprimer la dissonance est de se convaincre que l'on est, après tout, d'accord avec ce que l'on fait (*Ibid*, p. 37). Au minimum, on transforme ainsi la certitude que produit la représentation, en incertitude, qui, à condition qu'on l'empêche de se transformer en angoisse en lui fournissant le moyen de construire des éléments de réponse, favorise les attitudes de questionnement et d'exploration.

— celle de *conflit cognitif* entre pairs (voir A.-N. Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, P. Lang, 1979). Sur la base de leurs représentations, les apprenants s'attendent éventuellement à une solution *unique* aux problèmes qu'on leur pose. L'observation qu'il n'en est rien crée un choc favorable au questionnement. Le désaccord oblige chacun à argumenter ses propres choix et à verbaliser ainsi ce qui d'ordinaire relève pour lui de l'évidence. Les questions cessent ainsi d'être des questions extérieures ; elles sont prises en charge par les sujets qui sont motivés par la recherche de réponses à leurs propres questionnements.

On s'appuie aussi dans ce travail sur les observations de Moscovici : il met en relation la nature des représentations sociales avec la *quantité d'informations* dont dispose le sujet sur l'objet de sa représentation. On peut faire ici l'hypothèse que les représentations des apprenants ont partiellement pour origine une information trop peu élaborée et très peu diversifiée sur la dissertation comme texte et comme tâche. L'une des conditions d'élaboration d'une représentation sociale est justement « la dispersion de l'information [...] et le décalage entre celle effectivement présente et celle nécessaire pour constituer le fondement solide de la connaissance » (C. Herzlich, « La représentation sociale », in S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1973). Les mises en situation devraient avoir pour effet de susciter des *observations* qui viennent *accroître l'information disponible*.

On propose d'abord aux apprenants d'accepter, *au moins à titre provisoire*, qu'on formule le problème qu'ils posent dans d'autres termes.

Si on admet – au moins provisoirement – le double postulat suivant : d'une part, il faut effectivement des idées, d'autre part, ils en ont, le problème devient alors le suivant le jour du concours : d'abord, comment *mobiliser* toutes les idées qu'on a, ensuite, comment en tirer tout le parti possible.

Pour renforcer le crédit qu'on peut apporter à cette proposition, on peut faire appel à deux observations :

— du point de vue d'une analyse de la tâche, cette nouvelle formulation n'est, pour l'instant, pas contradictoire avec leur représentation préalable. Elle en signale seulement l'étape ultérieure : si j'ai effectivement de la chance le jour du concours (un sujet connu sur lequel j'ai l'impression d'avoir des idées), il me restera quand même à remobiliser ces idées pendant le temps de l'épreuve et à en faire le meilleur usage possible.

— qui n'a pas, d'autre part, l'expérience de s'être dit, au sortir d'un examen

(ou d'un entretien, d'une réunion, voire d'une simple conversation) : « j'aurais pu / dû aussi parler de ça et ça... » Preuve qu'il s'agissait bien d'idées dont on était potentiellement détenteur, mais qu'on n'a pas pu mobiliser à temps.

Muni de cette problématique, qui ne déplace qu'un peu la problématique initiale des apprenants, on va donc chercher à comprendre comment fonctionne la recherche des idées et comment on utilise les idées qu'on mobilise. Pour ce faire, on met en place des activités qui permettront d'observer les procédures de travail concrètement mises en œuvre par les apprenants et, surtout, de les leur faire observer. En d'autres termes, on cherche à augmenter le volume d'informations dont ils disposent sur la nature de la tâche, pour modifier la représentation qu'ils s'en construisent.

De cette observation des procédures de travail, on peut dégager un certain nombre de remarques et autant de *pistes de travail*.

D'abord, *la recherche des idées s'effectue souvent en référence au thème (plutôt qu'au sujet)* : on cherche des idées sur... ou à propos de... On peut chercher à leur faire observer qu'ils mobilisent aussi dans cette recherche, mais sans le savoir, une représentation de ce que devra être selon eux, le *texte d'arrivée*. Cette activité est donc l'objet d'une double détermination : d'une part, par un thème de référence, d'autre part, par l'idée qu'on se fait du texte dans lequel on va utiliser les idées trouvées (sa nature, ses contraintes, sa dimension...). Le texte n'est donc pas seulement une étape ultérieure du travail, la recherche des idées n'est pas un moment préalable, clos et isolé du reste de l'activité : la représentation qu'on se fait du texte est présente, comme anticipation, dès le début de l'activité. Ce point, en apparence négligeable, n'est pas, pour nous, sans importance : il commence à accréditer l'idée que le travail de construction de schémas de texte n'est pas sans incidences, quoi qu'il y paraisse, sur l'activité essentielle pour eux : la recherche des idées. On trouve mieux et plus quand on sait exactement ce qu'on cherche parce qu'on sait où et comment on va pouvoir / devoir l'utiliser. Notre proposition ultérieure de recherche des idées *à partir d'un schéma de texte* pourra être présentée non comme une rupture avec leur fonctionnement spontané, mais comme un rééquilibrage entre ses deux déterminations. Pour faire observer ces phénomènes, on peut mettre en place une situation simple. On propose un *thème* (par exemple, « la faim dans le monde ») : la consigne étant de trouver le maximum d'idées relatives à ce thème. On leur annonce, ensuite seulement, le texte auquel ils devront aboutir (par exemple, un publipostage pour un organisme humanitaire qui cherche à récolter des fonds et non, comme ils l'avaient spontanément cru – et à quoi les invitait notre cadre de travail – une dissertation). Passé le moment se stupéfaction et de réactions vives (« Vous auriez pu nous le dire avant ! »), la conclusion commence à s'imposer : on cherche en fonction d'un type de texte à produire, et, si on change sa nature, certaines « idées » n'ont plus d'utilité, quand d'autres, qui seraient indispensables, font défaut.

Deuxième observation, courante : *la recherche des idées fonctionne, par association, d'un exemple à un autre exemple, et à l'intérieur d'une délimitation immédiate du champ*. Tout se passe, en effet, comme si le thème de référence (ou le sujet qu'ils ont élargi en thème) évoquait spontanément pour eux un champ à l'intérieur duquel ils se déplacent par associations : un exemple en évoquant un autre. Une telle stratégie peut se révéler féconde. Mais c'est à la condition que soit contrôlée la pertinence de la délimitation initiale et des délimitations de

plus en plus restrictives du champ que produisent les associations d'exemples. En effet, s'agissant d'exemples, chaque nouvel exemple est spontanément perçu comme différent du précédent. Ce que les apprenants ne voient plus, c'est que les exemples successifs peuvent n'illustrer qu'un même aspect de la question ; les associations, fonctionnant par similitude, les enferment progressivement dans cet aspect. Pour leur faire observer ces phénomènes et attirer leur attention sur la nécessité d'un contrôle, à intervalles réguliers, sur le résultat des associations auxquelles ils procèdent, on peut mettre en place une situation simple. On propose un thème de recherche d'idées susceptible d'évoquer des exemples (par exemple : « si je vous dis " la télévision conditionne les esprits ", à quoi pensez-vous, quelles images concrètes vous viennent à l'esprit ? Notez-les dans l'ordre où elles viennent »). Il n'est pas difficile de faire observer alors que, tant au niveau du groupe qu'au niveau individuel, les nombreux exemples évoqués n'illustrent jamais que deux aspects du problème : la publicité et les émissions d'information. Après cette observation, un nouveau temps de recherche va faire apparaître que le phénomène peut concerner aussi les émissions de variétés (« où on voit toujours les mêmes »), les émissions sportives (« où c'est toujours les mêmes sports »)... L'observation de l'ordre dans lequel sont évoqués les différents domaines d'exemples (publicité et information, auxquels tout le monde pense tout de suite, puis les autres domaines) peut fournir des indications sur l'ordre dans lequel il est préférable de les utiliser dans un texte : d'abord ceux auxquels tout le monde pense spontanément, puis les autres qui produisent alors un effet d'ouverture, d'élargissement, d'approfondissement...

Si l'évocation des exemples est peu contrôlée, par contre, *l'évocation des « idées »* ou des opinions est, par contre, l'objet d'une *opération de sélection draconienne* : la moitié des idées, pourtant mobilisées, finit en quelque sorte dans la corbeille à papiers. Toute idée évoquée se trouve, en effet, systématiquement rejetée dès qu'on perçoit la plus minime objection qu'on pourrait lui faire. L'opération de recherche d'idées est sous l'emprise d'une double représentation de la dissertation : perçue comme *discours personnel*, on s'y limite aux idées qu'on accepte d'endosser ; perçue aussi comme *discours qui doit dire vrai*, on cherche à le rendre incontestable en éliminant tout ce dont on voit qu'il pourrait être l'objet d'une réfutation (une telle représentation conduisant les plus sagaces.. à être parfois aussi les plus pauvres).

On peut tout d'abord chercher à faire percevoir que l'objection ne porte pas tant sur une « idée » que sur un énoncé : modifier l'énoncé, plutôt qu'éliminer l'idée, peut suffire à lever l'objection. Ainsi, un énoncé comme « les sources d'énergie traditionnelles sont épuisées » se prête facilement à la réfutation, tandis que « les sources d'énergie traditionnelles s'épuisent » est moins facilement contestable.

On peut aussi chercher à montrer que l'objection, au lieu d'appauvrir le stock d'idées évoquées pourrait au contraire venir l'accroître : en effet, l'objection peut pousser à contre-argumenter et permettre alors de développer et préciser les idées. Pour faire apparaître combien la connaissance des arguments adverses peut faciliter la recherche des idées, on peut mettre en place une situation simple. A propos d'un thème (par exemple, le tennis de table), on propose de « chercher des idées » pour développer *l'un* des deux sujets suivants : « Pour certains le tennis de table n'est pas un vrai sport, répondez-leur » ou « Certains prétendent que le tennis de table est un sport à part entière, répondez-leur ». Quand on voit que la production d'idées nouvelles commence à s'épuiser, on

fournit à chacun une liste des arguments essentiels que peut mobiliser le discours auquel il répond. Les apprenants s'aperçoivent alors que cette information fait redémarrer la production d'idées et que des idées nouvelles leur viennent qu'ils n'avaient pas réussi à mobiliser dans la première phase : on peut alors les inviter à identifier et à construire systématiquement le (ou les) discours qui peuvent fonctionner comme discours adverse(s) de celui qu'ils tiennent. Ils peuvent alors y répondre plutôt que s'en défier.

On peut aussi leur faire observer que dans l'exercice relatif au thème « la télévision conditionne les esprits », tous leurs exemples venaient confirmer l'opinion proposée. Si on leur propose de poursuivre la recherche d'exemples à partir de l'opinion « la télévision conditionne les esprits et c'est parfois positif », passé un premier moment de flottement, plusieurs d'entre eux évoquent le « téléthon », « les campagnes de lutte pour l'alcoolisme, le sida, les accidents de la route, les enfants maltraités... » ; preuve à nouveau, qu'ils disposaient de ces exemples à condition de trouver un discours, adverse en quelque sorte de leur discours spontané, pour les révéler. Ces moyens permettent donc, à la fois, de lutter contre la déperdition entre idées évoquées et idées retenues, mais aussi de multiplier les idées évoquées.

Mais il ne suffit pas de travailler sur le moment où on mobilise les idées ; il faut aussi observer ce qui se passe quand les *utilise*. De nouveaux phénomènes de *déperdition* sévissent souvent au moment de l'élaboration du plan et de l'écriture du texte.

Pour faire prendre conscience, globalement, de ces phénomènes de déperdition, on peut mettre en place la situation suivante. On propose un sujet simple et on fournit une liste d'idées. Les apprenants vont travailler par groupes de deux : l'un fait le travail (faire un plan puis rédiger), tandis que l'autre l'observe et peut, à sa demande, lui venir en aide. On impose une double consigne : utiliser toutes les idées qui figurent dans la liste fournie, ne pas en utiliser de nouvelles. Cette consigne est difficile, voire impossible à respecter. Mais elle va permettre d'attirer l'attention des apprenants sur deux phénomènes. D'abord, il ne suffit pas d'avoir des idées, il faut aussi réussir à les utiliser : pour cela, il faut pouvoir les intégrer dans un plan et dans un texte. Ce qui n'est pas toujours commode. D'autre part, la construction du plan et la rédaction du texte vont faire naître d'autres idées : on en sera d'autant plus conscient qu'il nous sera, ici, interdit de les utiliser. C'est donc à un double phénomène de déperdition qu'on assiste : on n'utilise pas tout ce qu'on avait initialement trouvé, on risque de ne pas tirer parti des idées nouvelles que l'élaboration du texte fait surgir.

Pour observer (et faire observer) plus finement le phénomène et tenter de l'amoinrir, on peut faire appel à toute une série d'exercices dans lesquels on va proposer d'intégrer un ou plusieurs éléments nouveaux à un texte qu'on fournit. Pour diversifier les démarches de travail et les observations qui en résultent, on peut jouer sur plusieurs paramètres. On peut d'abord jouer sur la *nature* et le *statut* de l'élément à introduire : intégrer des exemples dans un texte qui en comporte déjà, voire qui en comporte déjà en assez grand nombre ; intégrer des arguments qui vont dans le sens de la conclusion visée par le texte ou dans le sens contraire... On peut aussi jouer sur les *emplacements* du texte où il va falloir introduire les éléments nouveaux : imposer des localisations précises, soit parce qu'elles se révèlent commodes, soit parce qu'elles sont délicates à opérer ; laisser totalement le choix et comparer ainsi l'intérêt des différentes solutions proposées ; laisser le choix entre plusieurs solutions...

D'autres exercices, enfin, peuvent contraindre, avant d'insérer l'élément nouveau, à le *modifier* ou à modifier, dans le texte, son contexte proche.

On peut enfin attirer l'attention sur un autre phénomène, fréquent dans l'écriture des novices, et qui les empêche de tirer le meilleur parti des idées qu'ils ont trouvées : on *amalgame* en une phrase unique des idées qui gagneraient à être dissociées. Ainsi, par exemple, dans un texte relatif au nucléaire, un apprenant évoque la perspective d'une catastrophe et il ajoute : « que pourrait-on faire pour l'enrayer ? Pas grand chose [...]. Certes, il y a bien sûr les abris, mais ils sont rares et les quelques personnes qui y trouveraient place pourraient-elles y rester des années durant ? » Cette dernière phrase amalgame trois arguments différents qui, dissociés, pourraient être développés et articulés entre eux : d'abord, ces abris sont rares... En outre, ils ne peuvent accueillir que quelques personnes... Enfin, celles-ci ne pourront pas y séjourner durant des années... Un tel procédé est fréquent aussi en début de paragraphe. Par crainte de l'objection qu'on pourrait leur faire, sans doute, les apprenants affirment et justifient aussitôt, dans la même phrase, ce qu'ils viennent d'affirmer : « le nucléaire nous apporte une indépendance énergétique *car* une centrale produit une quantité d'énergie supérieure ». L'affirmation ayant ainsi été « protégée », il ne paraît plus nécessaire à l'apprenant de développer davantage. Et quand bien même il le ferait, il ne pourrait poursuivre cette première phrase que de façon maladroite. Essayez-donc d'ajouter un nouvel argument à cette première phrase. En imposant de dissocier l'affirmation et sa justification, on rend possible et la recherche de plusieurs arguments, au lieu d'un seul, et leur développement : le nucléaire nous apporte une indépendance énergétique. D'abord, parce que... ; ensuite, parce que... Enfin...

Le problème n'est donc pas nécessairement et inéluctablement d'avoir ou de ne pas avoir d'idées. Les idées qu'on a dépendent, en fait, des moyens qu'on utilise pour les mobiliser. En outre, ce qui peut être jugé « pauvre ou banal », ce ne sont pas les idées qu'on a, mais les idées qu'on *exprime*. Or il y a entre les deux réalités des phénomènes de déperdition qu'on a pu observer concrètement et qu'on peut désormais s'efforcer de contrôler.

4. L'ANALYSE DU SUJET ET LA DISSERTATION COMME GENRE

Qu'est-ce maintenant qu'« analyser un sujet », opération dont nous avons vu qu'elle constituait l'une des apories du discours professoral et qu'elle n'était plus même vraiment identifiée dans le discours des apprenants ?

Par ailleurs, la *recherche des idées* consiste-t-elle surtout et avant tout à *trouver des arguments et des exemples* comme on le croit généralement et comme y invite de plus en plus la présentation de la dissertation comme texte argumentatif ?

Pour répondre à ces questions, il nous faudra, au préalable, redéfinir le *genre dissertation*. Dans le cadre du présent travail, nous nous appuierons sur deux caractéristiques majeures, selon nous, du genre : d'une part, celle d'être constitué de *séquences question-réponse* successives ; d'autre part, celle qui impose que le passage d'une question à une réponse s'effectue sous la forme d'un *moment d'examen*.

Ces deux notions nous permettront de mettre en évidence deux des opéra-

tions principales en quoi consiste le « travail dissertatif » (*construire une problématique ; construire une opinion*). Celles-ci nous aideront à clarifier la tâche *d'analyse du sujet* et à proposer des façons plus méthodiques d'organiser la *recherche des idées* sur un sujet donné.

4.1. Construire une problématique : l'invention des questions

La notion de problématique sur laquelle on met parfois l'accent dans le discours professoral est donc une notion juste, mais qui reste encore trop approximative : elle signale le lieu d'un vrai problème, mais elle ne le formule pas de façon adéquate. On l'obscurcit, en effet, en invitant les élèves à chercher la problématique *dans* le sujet tel qu'il est formulé, alors qu'elle se situe d'abord *en dehors* de lui, dans l'espace de questionnement qui l'englobe. Le sujet est moins une série de questions qui y seraient cachées et qu'il faudrait découvrir par une analyse des mots, qu'une *réponse* qui fait question, qui appelle ou soulève des questions qu'il faut examiner. Le sujet sur lequel on invite à réfléchir n'est, en fait, qu'une des réponses possibles à une question qui, le plus souvent, n'est pas formulée. Cette réponse, il faudra évaluer son degré et ses conditions de validité en la confrontant à la réalité qu'elle prétend décrire et aux autres réponses potentielles que peut recevoir la question sous-jacente.

Comment construire, alors, de façon systématique, une telle problématique ?

L'invention des questions peut intervenir à, au moins, quatre niveaux :

1. D'abord, la réponse proposée par le sujet *appelle* une ou des questions. Qu'est-ce qu'une question appelée par une réponse ? Si je dis « Il fait beau » et si je considère cette assertion comme une réponse, cette phrase peut répondre à des questions différentes, dont nous mentionnons quelques-unes : « Quel temps fait-il ? Pourquoi es-tu joyeux ? Qu'est-ce qui approfondit encore ta tristesse ? Le temps est-il en train de changer ? Pouvons-nous sortir ? etc » Toutefois, certaines de ces questions sont plus probables que d'autres (L. Apostel, « De l'interrogation en tant qu'action », *Langue Française*, N° 52, déc. 1981, p. 26). Ainsi, une assertion comme « Le livre est une arme » peut se présenter comme une réponse pour les questions suivantes : « Qu'est-ce qu'un livre ? A quoi sert le livre ? Quelles sont les fonctions de la littérature ? Quelles sont les finalités sociales de la culture ? » Et elle n'est, pour toutes ces questions, qu'une réponse parmi d'autres également possibles.

2. Mais une réponse peut aussi *soulever* une autre question. Ce que Léo Apostel va expliquer ainsi : « La réponse *r* soulève la question *q* » se réfère à des situations analogues aux suivantes : « La victoire sera obtenue demain » soulève les questions : « qu'est-ce qu'on fera de l'ennemi une fois cette victoire obtenue ? Quelles sont les causes de la victoire et comment récompenserons-nous nos alliés ? Une fois la machine de guerre devenue inutile, comment transformerons-nous l'économie nationale ? etc. ». La relation « *r* soulève *q* » est aussi *probabiliste* que la relation « *r* appelle *q* », c'est-à-dire qu'elle n'est ni totalement contrainte, ni complètement aléatoire. On est proche ici, semble-t-il, de la notion de questions qui s'impliquent mutuellement : une réponse comme « *X* est un *A* » peut soulever la question « Est-il bien / mal qu'il en soit ainsi ? » Une réponse comme « *X* est un *A*, et c'est négatif » peut, à son tour, soulever la question « que faut-il faire pour que cela change ? » Pour reprendre notre exemple précédent, à une question comme « le livre est-il une arme ? », la

réponse « le livre est effectivement une arme » peut soulever de nouvelles questions : « est-il toujours positif qu'il en soit ainsi ? Le livre doit-il être une arme ? Si le livre est une arme, alors quelle est la fonction de l'écrivain ? »

3. Mais les réponses peuvent aussi *inviter à remettre en question les présupposés* de la question (ou des questions) à laquelle elles renvoient. Ainsi la question « le livre est-il une arme ? » présuppose, par exemple, que le livre remplit une / des fonctions par rapport à une société et que écrire comme lire, par exemple, ne sont donc pas des activités gratuites ou strictement individuelles. De même, observons des assertions comme « Vous voilà armés pour la lutte, a fait mon professeur en me disant adieu. Qui triomphe au collège entre en vainqueur dans la carrière » (J. Vallès, *Le Bachelier*, Bac 1988) ou « ceux qui dominent la norme écrite sont le plus souvent assurés des meilleurs emplois, sinon de l'autorité » (C. Hagège, *Le Français et les siècles*, Bac 1988). L'une et l'autre de ces deux assertions présupposent également, par exemple, que la réussite sociale et / ou professionnelle est désirable ; qu'elle n'est pas forcément acquise pour tous, qu'elle est donc une « lutte » ; qu'on peut ou qu'on doit s'y préparer ; que les disciplines scolaires ont pour fonction, ou pour effet, d'y préparer ; qu'elles s'y révèlent efficaces...

4. Enfin, comme nous sommes dans l'espace de la controverse, c'est d'abord, bien sûr, l'assertion que contient le sujet qui devra elle-même être transformée en *question* qui sera susceptible d'admettre une *pluralité de réponses*. L'assertion du sujet n'étant que l'une des réponses possibles.

4.2. Les séquences « question-réponse » comme caractéristiques de la dissertation

Considérer sous cet angle les relations entre questions et réponses, c'est se situer dans une conception problématologique du langage qui modifie la relation qu'on introduit habituellement entre assertion et interrogation.

On n'est plus, en effet, dans un espace fondé sur des *couples* « question-réponse » isolés : ce sont « les *séquences* “ question-réponse ” générées par les tentatives de reformuler et de compléter les réponses, qui sont fondamentales » (L. Apostel, *loc. cit.*, p. 27). Dès lors, au lieu de concevoir l'interrogation « comme une interruption temporaire et locale de la chaîne des affirmations et des négations, il faut au contraire « *insérer* la chaîne des assertions *dans* celle des interrogations » (*Ibid.*, p. 27).

La dissertation pourrait donc être caractérisée comme un texte où l'activité énonciative fondamentale ne consisterait donc pas tant à affirmer ou à réfuter – c'est-à-dire à trouver des arguments – qu'à *interroger* : ce sont les séquences « question-réponse » qui sont le moteur du texte, qui marquent ses lieux d'ouverture / clôture, même si ces derniers restent implicites ; c'est sans doute d'ailleurs pour cette raison qu'ils peuvent le rester : comme ils sont absolument nécessaires à la compréhension et qu'ils ne sont jamais totalement aléatoires, le lecteur les *restitue* de lui-même. Les affirmations et les négations-réfutations se trouvent alors incluses dans le *moment d'examen* qui permet de passer de la question à la réponse.

Si les réponses soulèvent de nouvelles questions, on ne peut plus considérer non plus que « les chaînes “ question-réponse ” ont des fermetures naturelles. Elles seront simplement interrompues de fait, mais elles peuvent toujours, à des

moments futurs, être ouvertes à nouveau » (L. Apostel, *loc. cit.*, p. 27). On comprend mieux alors la fonction que peut remplir, dans la conclusion, ce qu'on appelle « ouverture » : la *réponse* qui la précède (*i.e.*, la reformulation de l'ensemble du texte comme réponse globale à la question initialement posée dans l'introduction) est de nature à *soulever* de nouvelles questions, qu'on va simplement indiquer avant d'interrompre, au moins momentanément, la chaîne des questions et des réponses. Sans compter que le terme « dissertar », pris péjorativement au sens de « discussion sans fin, qui ne débouche pas sur des affirmations décisives » peut trouver, dans ce phénomène, l'une de ses origines possibles.

4.3. Construire une opinion ou trouver des arguments ?

On pourrait déduire de ce qui précède que le moment d'examen qui permet de passer d'une question à une réponse, n'est qu'un moment secondaire dans l'économie globale du discours dissertatif. Il n'en est rien.

4.3.1. *Le moment d'examen comme caractéristique de la dissertation*

En effet, les séquences « question-réponse » constituent un mécanisme général susceptible de faire fonctionner des types de discours différents (la dissertation, mais aussi l'interview...). Ce seraient alors les façons diverses dont peut s'opérer le passage de l'une à l'autre qui permettraient de différencier entre eux ces différents types de discours. Et c'est *l'impératif du moment d'examen* pour pouvoir passer de l'une à l'autre qui viendrait spécifier le genre dissertation, à la différence, par exemple, du sondage d'opinion ou de l'interview où la réponse à la question ne doit pas être *différée* mais immédiate et où l'argumentation peut venir ultérieurement *justifier* la réponse donnée et non la *construire* progressivement au cours d'un examen serré de la question posée, comme c'est le cas dans la dissertation.

Tout se passe en effet comme si, dans la dissertation, on signifiait fortement que la question *mérite un véritable examen* et qu'il serait donc *inconvenant* d'y apporter *immédiatement* réponse. D'autre part, après la question initiale qui lui est posée, et dont il n'est pas le maître, c'est le questionné qui (contrairement à la situation d'interview) prend lui-même l'initiative des questions successives qu'il examine. Et il n'est pas exclu, enfin, qu'il puisse – à l'issue d'un premier moment d'examen, certes, et non d'emblée – récuser la formulation initiale de la question, pour montrer que le vrai problème n'est pas celui que posait cette question ou qu'il ne se posait pas exactement dans les termes où elle le formulait. Non seulement une telle démarche n'est pas exclue, ici, mais elle est même souvent attendue et, en tout cas, fortement valorisée quand elle est correctement mise en œuvre. Ce sont de telles démarches qui valent au scripteur le mérite d'avoir fait preuve d'« esprit critique », de n'avoir ignoré « aucun aspect important du problème »... Dans la séquence « question-réponse », c'est ici le premier terme qui importe le plus : l'essentiel n'est pas l'opinion-réponse qu'on énonce ou la justification-argumentation qu'on en propose, mais le *fait* même de *construire* une opinion au cours d'un *examen* serré de la question.

4.3.2. *Le moment d'examen comme construction d'une opinion*

Cette opinion, on la construit en examinant d'abord, avant de se prononcer, toutes les opinions-réponses que la question initiale, *controversée*, rend possibles : on évalue leur pertinence et leur validité respective. C'est la raison pour laquelle les sujets, même quand ils ne sont pas de nature polémique et n'empruntent pas le schéma du même nom, se prêtent à des *moments polémiques*. C'est aussi la raison pour laquelle on examine volontiers des *discours déjà tenus* : les questions que posent les sujets sont suffisamment générales pour avoir déjà donné lieu à des réponses diverses. On peut tirer de ces remarques deux conclusions relatives à l'usage scolaire du genre. On éloigne les apprenants de l'essentiel avec l'exigence – mal comprise – d'*énoncer* une opinion *personnelle*, quand il s'agit, en fait, de la *construire avec / contre des discours sociaux*. De même, quand on impose l'éternel « thèse, antithèse, synthèse », on hypertrophie ce qui n'est, dans la dissertation, qu'une caractéristique dérivée (l'aspect polémique) et non la caractéristique fondamentale.

Cette opinion, on la reconstruit aussi en examinant successivement les questions que soulève, en aval, toute nouvelle réponse. On y fait voir enfin la manière légitime dont on raisonne dans la conduite de l'examen pour valider le résultat-opinion auquel on parvient. Bref, ce qu'on met en évidence, ce sont précisément les *préalables* qu'exige toute vraie réponse.

On peut dès lors mieux comprendre les erreurs – ou les incompréhensions – fréquentes chez les apprenants les plus novices : la tentation de tout de suite répondre à l'injonction initiale et de fournir quelques « arguments » à l'appui de l'opinion qu'ils expriment (on donne « ses raisons »). Cette stratégie n'est pas absurdité, ni nécessairement signe d'incompétence. Elle convient simplement à un *autre rituel discursif* – celui de l'interview, notamment – sans doute mieux connu des apprenants, dans la mesure où il peut faire partie de leur univers quotidien (à la télévision, par exemple). Il importe donc de bien distinguer des genres, en les faisant, par exemple, pratiquer l'un et l'autre. Après quoi, il restera sans doute à *fonder* aussi les contraintes qu'impose le genre dissertatif : elles ne bénéficieront pas, a priori, de l'effet d'évidence que produit la familiarité avec un genre de discours.

De ce point de vue, les *Instructions Officielles* ne facilitent guère les choses en accroissant hors de raison les risques de confusion entre les genres par un appel explicite à l'*expression* d'une *opinion personnelle* plutôt qu'à l'*examen* d'une opinion *proposée* et par l'exigence appuyée d'une *réponse sincère* et *personnelle* à la question. Les habituels « Qu'en pensez-vous ? » ou « Dites sincèrement ce que vous pensez de... » devraient au moins être reformulés en « Peut-on dire que... ? » ou « Dans quelle mesure peut-on dire que... ? » On verrait mieux alors que l'exercice consiste plutôt à se construire une opinion personnelle, socialement recevable, parce qu'on examine la pertinence et la validité de l'ensemble des réponses socialement disponibles à la question qu'appelle l'assertion initiale.