

La dissertation; pour quoi faire?

Joseph Melançon

Numéro 96, hiver 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44349ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Melançon, J. (1995). La dissertation; pour quoi faire? *Québec français*, (96), 82-84.

LA DISSERTATION ; POUR QUOI FAIRE?

par Joseph MÉLANÇON

« Dissarter, c'est discourir », dit le dictionnaire. À ce compte, tout le monde disserte, sans trop le savoir. Pourtant, les multiples manuels de dissertation qui encombrant l'histoire de la didactique littéraire continuent de présenter la dissertation comme un exercice difficile, pénible, exigeant, qui demande des connaissances étendues et un apprentissage onéreux. Ils décrivent, en chœur, une même procédure qui commence toujours par la « recherche des idées », comme si celles-ci pouvaient surgir de rien, sans plaisir et sans passion, pour se poursuivre avec leur « disposition en ordre logique », où tout ne serait que raison, et se terminer avec une mise en « style », à croire qu'il puisse exister une technique autonome du style. C'est le modèle typique des concours de baccalauréat littéraire et philosophique qui persistent encore en France.

Ce type de dissertation, que l'on pourrait appeler « scolaire », et dont la vertu est loin d'être purgative, est une création récente. Elle remonte aux années 1880, en France, et 1920, au Québec. Son ancêtre était la composition. Elle était plus modeste, plus simple, plus souple. Son successeur fut le « travail », qui semble définir, de nos jours, toute forme d'exposé écrit qui puisse donner lieu à une évaluation. La dissertation n'est donc qu'un état particulièrement achevé d'un apprentissage de l'argumentation, toujours de première nécessité. Il y a une histoire à écrire des finalités et des formes de cet apprentissage de l'argumentation qui a pris les figures successives de la composition, de la dissertation, de l'exposé, de l'essai, de l'étude et de la critique littéraire.

Il serait sans doute opportun, aujourd'hui, d'inventer une nouvelle figure pour donner sens à cette forme vide nommée « travail » qui nous sert paresseusement de définition pour désigner les exigences écrites de nos cours. Il faut avouer qu'il est bien

commode de parler d'un « travail » dans tous les cours des sciences humaines. Cela ressemble assez au « rapport » qui est exigé dans les autres sciences. Il n'est pas sûr, cependant, que les étudiants s'y retrouvent toujours.

Il y a au moins trois grands types de travaux qui sont demandés dans les cours de français, de littérature, d'histoire ou des disciplines de cet ordre, et il pourrait être utile pour tous que des distinctions puissent être apportées. Il y a d'abord un travail de description (rendre compte d'un récit, d'un événement, d'une situation ou d'une théorie), puis un travail d'analyse (mettre au jour une cohérence, une intentionnalité, une argumentation ou une dialectique), enfin, un travail d'interprétation (donner signification, compréhension, intelligibilité, selon un point de vue particulier). Ces trois types correspondent assez bien, d'ailleurs, aux trois étapes de la recherche : l'inventaire, l'analyse et l'interprétation. Le premier type de travail pourrait s'appeler « compte rendu », le deuxième, « dissertation » et le dernier, « essai ». Dans ce cadre général, la dissertation conserve son sens habituel qui est d'abord et avant tout un « argumentaire ».

La harangue n'est pas une dissertation, en effet, ni les pièces d'éloquence. La dissertation est vouée à la démonstration, non à la séduction. Elle prouve ; elle n'émeut pas. « Nous accordons surtout créance à ce que nous supposons démontré¹ », disait déjà Aristote. À la limite, la dissertation désigne un type particulier d'argumentation qui s'exempte de tout recours allocutif. Le moi y est haïssable. Le destinataire y est anonyme. En un mot, la dissertation est « délocutive », non « allocutive ». Tout, par contre, peut argumenter, y compris le sujet impersonnel (« on », « il », « elle »), qui produit de la véracité en n'intervenant pas dans le processus de démonstra-

tion. L'exposé sera alors d'autant plus convaincant qu'il donnera davantage l'illusion d'une intentionnalité inscrite dans les choses, non dans la locution. On est assez loin du « vécu » et de l'improvisation orale.

Avec les réformes hâtives des programmes scolaires, lors de la « révolution tranquille », on a voulu faire l'économie de cette dissertation, comme des autres exercices d'inventaire et de réflexion écrite, sous prétexte que nous étions parvenus à un stade avancé de la civilisation visuelle et orale. Force est de reconnaître, aujourd'hui, que les techniques visuelles nous renvoient constamment à l'écriture. Les informations télévisées aiguissent notre curiosité pour le journal ; l'ordinateur est branché sur l'imprimante ; le télécopieur remplace le plus souvent le téléphone ; les réseaux interactifs comme « Internet » commandent une conversation écrite. L'écrit semble bien en voie de redevenir hégémonique. Plus que jamais, nous sommes dans une civilisation de l'écrit. Tout doit maintenant s'écrire pour devenir trace, preuve, contrat, attestation, engagement. La dissertation est de cet ordre, qui veut prouver par écrit avec des arguments raisonnés. Nous sommes dans le prolongement de la civilisation du livre, d'origine sémitique.

Il faut songer, toutefois, à renouveler ce genre dissertatif qui a été maintes fois décrit par des théoriciens ennuyeux, dans des manuels à recettes soporifiques. Il a été rejeté, au Québec, en même temps que les examens communs de baccalauréat, mais il n'est pas sûr qu'il ait été remplacé par des exercices de même finalité analytique. Toutefois, le renouvellement de la dissertation doit passer, à mon avis, par la dissolution de l'idéologie mimétique.

Cette idéologie mimétique a eu la vie longue et elle continue d'influencer notre perception du discours. Elle est totalement vouée à la représentation. Selon cette idéologie, comme l'a montré Cassirer dans « Le langage et la construction du monde des objets ² », le sens serait dans les choses et le discours ne ferait que le mettre au jour par les signes de la langue. Il n'y aurait ainsi qu'un simple travail de traduction, en passant d'un système à un autre. C'est une telle idéologie qui guidait déjà Aristote quand il affirmait que la réalité était la mesure de la vérité. Elle a maintenu constamment une distinction radicale entre le fond et la forme des textes.

Une perception ainsi feuilletée a conduit à une dissertation tout aussi feuilletée. Il y a des idées à trouver, comme contenu, et une disposition à leur donner comme forme, avant de les mettre en langage. Celui-ci, sur le mode idéal, doit être tenu à son degré zéro. Le style n'est pas affaire de dissertation. Dans ce cadre idéologique, il était tout indiqué que la disser-

tion adopte la position de la rhétorique, avec son « inventio », sa « dispositio » et son « elocutio ».

Nous savons, maintenant, depuis les travaux de Piaget ³ et de son école en génétique cognitive que toutes les perceptions passent par le filtre des schèmes acquis et que les objets de connaissance sont construits par un travail de projections déjà structurées. On perçoit les objets matériels dans leur propre grandeur, alors qu'ils sont à distance ; on comprend la signification des choses en créant des relations entre elles. Les choses n'ont pas de sens en elles-mêmes. Nous leur en donnons en leur ajoutant une forme qui est l'équivalent d'une syntaxe, comme le pensait Humboldt ⁴. Par la forme, un contenu apparaît qui est bien un contenu intelligible, construit par l'entendement. Cette nouvelle idéologie, qui est une idéologie de la forme, correspond assez bien à la tradition didactique québécoise.

L'enseignement classique, jusqu'aux années 1920, ne connaissait, comme argumentaire, que la composition. C'était l'exercice privilégié de la classe de rhétorique. Sa visée était la maîtrise de la forme, celle qui détermine le contenu : forme de pensée, forme de raisonnement, forme d'argumentation, forme d'expression. La finalité de la composition, comme celle de tout le cours classique d'ailleurs, était la formation, non l'information. Son objectif était formel comme l'a montré Claude Galarneau ⁵. Quand les épreuves communes de baccalauréat devinrent obligatoires, en 1880, les sujets de composition littéraire, paradoxalement, touchaient rarement à la littérature. Ils étaient de tout ordre, le plus souvent historiques.

À la lecture des 763 compositions littéraires des étudiants du XIX^e siècle, au Petit Séminaire de Québec, par exemple, on peut constater à quel point les sujets pouvaient être hétéroclites. Ils ne retenaient guère l'attention des enseignants. Ils étaient des prétextes pour écrire littérairement. On pouvait faire écrire les élèves sur le génie de Démosthène, mais aussi sur l'orpheline, sur *Le Cid*, mais aussi sur les loups-garous, sur Charles Martel, mais aussi sur un revenant, sur l'incendie de Rome, mais aussi sur la chute du pont de Québec, sur Bonaparte, mais aussi sur l'anguille, sur Jeanne d'Arc, mais aussi sur le chien fidèle. Je n'invente rien. La composition littéraire était le lieu de l'invention et elle n'était pas encore soumise aux règles de la disposition.

La dissertation a introduit de l'ordre dans cet exercice. Elle a coïncidé avec un changement d'orientation de la didactique classique. L'apprentissage de l'écriture a cédé la place à l'apprentissage de la lecture. La réforme des lycées, en 1880, a introduit l'histoire littéraire dans l'enseignement du français et les autres

réformes subséquentes de 1885, de 1890 et de 1902 ont consolidé, en France, ce tournant vers un art de lire, plutôt qu'un art d'écrire. C'est dans cette tourmente, fort bien décrite par Philippe Lejeune⁶, que Camille Roy a fait ses études à La Sorbonne. Il a composé son premier manuel de littérature canadienne, en 1907. Les sujets ont pu devenir de plus en plus littéraires et québécois. Dans la foulée des manuels que Camille Roy a produits, la dissertation a progressivement remplacé l'imitation, l'amplification et la composition. En 1924, au Québec, elle était devenue souveraine. Mais elle gardait un souci de la forme, au point de placer la réalité dans le discours. « Le concret en littérature, disait Georges Courchesne, c'est le modèle 7. »

Il faut se garder, toutefois, de réduire cette idéologie au « formalisme » ou au « nominalisme ». La forme qui est en cause n'est pas une entité autonome et elle ne peut exister sans un contenu. Elle découpe le contenu à la façon du signe qui découpe le référent, mais selon son propre système. C'est la forme de la dissertation qui doit déterminer la recherche des idées. Une dissertation de forme dialectique, sur le modèle hégélien commande une quête d'idées toute différente de celle de forme analogique. L'une recherche les oppositions, l'autre, les associations. Si on peut dissenter sur n'importe quoi, on ne peut dissenter n'importe comment. Et sa pédagogie doit en tenir compte.

Quelle que soit sa forme, la dissertation doit naître du plaisir comme toute création et être alimentée par la passion. C'est dans la défense d'une idée, d'une cause, d'un point de vue ou de toute forme de parti pris, en particulier, que l'on prend goût à la dissertation. « La leçon traite un sujet, disait Gérard Genette, la dissertation discute une opinion 8 ». Le reste vient avec l'habitude, l'exercice ou l'apprentissage. Au premier rang, cependant, échoit la passion de dire, de s'exprimer, de convaincre. Les idées alors viennent d'elles-mêmes, avec cette jouissance toujours communicative, par nature. Il suffit de relire des textes percutants comme celui de Maheu dans *Parti pris* pour communier à son plaisir de dissenter. L'ordre, la disposition ou la progression se travaillent par la suite, surtout que les ordinateurs nous permettent actuellement de déplacer facilement des mots, des phrases, des paragraphes, des arguments pour les ordonner autrement, au vue d'une argumentation efficace. Dans notre monde du savoir, la dissertation a inventé une nouvelle finalité. Elle est devenue documentaire. La démonstration est peut-être toujours la meilleure façon de convaincre, mais on ne peut plus démontrer sans se documenter.

Mais c'est surtout l'évolution de l'écriture journalistique qui a conduit à repenser en profondeur la rhétorique de la dissertation. Personne ne lit un article de journal ou de revue si l'exposé ne réussit pas à captiver son attention, dès les premières phrases. Nul n'étant obligé de lire de tels textes, seule la curiosité d'apprendre que suscite le début motive la poursuite de la lecture. Il y faut un fait, un événement, un paradoxe, une figure. À cet égard, il faut se référer à la méthode CIMA que présente Armand Daigneault dans son *Cours de français, méthode et technique du savoir écrire*⁹. C'est, à mon sens, la démarche la plus pédagogique que l'on puisse proposer, aujourd'hui, pour pratiquer la dissertation avec plaisir, enthousiasme et efficacité. Mais, on ne saurait trop proposer, comme lui, des modèles qui réussiront mieux que tous les manuels à enseigner sans scléroser, à stimuler sans égarer, à convaincre sans ennuyer.

La dissertation, finalement, n'est pas loin de la création. Tout créateur, en effet, définit d'abord la forme générale de sa création, du moins en littérature. Elle sera celle d'une nouvelle, d'un roman, d'un poème, d'une pièce de théâtre ou autre. Son choix formel déterminera déjà la forme du contenu et l'un ne pourra s'analyser sans l'autre. La forme, en quelque sorte, trouve son contenu. Ce sont tantôt les phrases qui s'appellent, tantôt les acteurs fictifs qui entraînent leur auteur loin de ses attentes. Quel romancier ne reconnaît pas que ses personnages lui échappent, même Flaubert qui pourtant construisait des plans fort détaillés. Il faudrait nuancer ces propos et leur enlever toute dimension magique. Mais il ne fait pas de doute que la dissertation comme tout texte de création se met en marche en choisissant d'abord une forme délibérative, dialectique, comparative, épithétique ou autre qui va forcément « informer » le contenu argumentatif. Un seul mot comme « néanmoins » ou « pourtant » peut suffire à déclencher un travail de dissertation très fructueux. Foi de professeur aguerri !

NOTES

1. Aristote, *Rhétorique*, livre I, « Les Belles-Lettres », Paris, 1967, p. 5-6.
2. Ernst Cassirer, « Le langage et la construction du monde des objets », *Essais sur le langage*, Minuit, Paris, 1969, p. 36-68.
3. Jean Piaget, *Introduction à l'épistémologie générique*, PUF, Paris, 1950.
4. Wilhelm Humboldt, *De l'origine des formes grammaticales*, Ducros, Bordeaux, 1969.
5. Claude Galarneau, *Les Collèges classiques au Canada français*, Fides, Montréal, 1978.
6. Philippe Lejeune, « L'enseignement de la littérature au Lycée au siècle dernier », *Le français aujourd'hui*, A.F.E.F., Sèvres, n° 28, janvier 1975, p. 15-24.
7. Georges Courchesne, *Nos humanités*, Procure de l'École normale, Nicolet, 1927, p. 458.
8. Gérard Genette, *Figures II*, Seuil, Paris, 1969, p. 34.
9. Armand Daigneault, *Cours de français, méthode et technique du savoir écrire*, Guérin, Montréal, 1979.