

Enseigner la dissertation

Apports théoriques et propositions pratiques



Raphaël Micheli & Vincent Verselle
2020

Sommaire

Avant-propos	3
---------------------	---

Chapitre 1

Le genre de la dissertation : une tentative de définition	8
1. Le champ global de l'argumentation	8
2. La dissertation, texte argumentatif d'un genre particulier	9
2.1. Le type de sujet discuté	10
2.2. La visée du texte	11
2.3. Les caractéristiques de l'argumentation	12
2.4. L'auteur	13
2.5. Le destinataire	14
3. Les compétences développées chez les élèves grâce à la dissertation	15

Chapitre 2

Quels énoncés soumettre aux élèves lors des premières étapes de l'apprentissage ?	17
1. Simplicité et focalisation de l'attention	18
2. Complexité et extension de l'univers de référence	23
3. Dix énoncés pour entrer dans l'apprentissage de la dissertation	25

Chapitre 3

Rechercher des arguments : en quête du sens (et du non-sens) de l'énoncé	28
1. Énoncé à discuter, propriétés sémantiques et univers de croyance	28
2. Cohérence, incohérence et arguments : le travail sur le sens des mots	31
3. Rechercher des arguments, puis les construire dans un texte : une illustration	35
4. Propositions pour l'enseignement	40
Activité 1. Argument et exemple	40
Activité 2. Recherche d'arguments : activité d'amorce	42
Activité 3. Recherche d'arguments : travail sur l'épaisseur sémantique des mots	43
Activité 4. Construire un argument : rédaction d'un bref texte argumentatif	45

Chapitre 4

Rédiger les paragraphes du développement	47
1. Les constituants de base du paragraphe argumentatif	47
1.1. La mise en contexte	48
1.2. L'argument (ou idée directrice)	49
1.3. Le développement de l'argument	50
1.4. Les exemples	52

1.5. La référence au contre-discours (contre-arguments et contre-exemples)	54
1.6. La synthèse intermédiaire	56
2. Les principaux types de progression textuelle au sein du paragraphe	58
3. Propositions pour l'enseignement	64
Activité 1. Observer et analyser des paragraphes argumentatifs	64
Activité 2. Rédiger un paragraphe argumentatif	65

Chapitre 5

Construire un problème : de l'analyse de l'énoncé à la rédaction d'une introduction	67
1. Délimiter le cadre du débat : thème, positions contraires et point de désaccord	68
1.1. De quoi parle-t-on ? Qu'est-ce qu'on en dit ?	69
1.2. Poser un problème : le jeu des implicites et l'origine d'un désaccord	72
2. Rédiger une introduction : inviter le lecteur dans le cadre d'un débat	79
3. Propositions pour l'enseignement	83
Activité 1. Reconnaissance des fonctions endossées par une introduction de dissertation	84
Activité 2. Identifier intuitivement le thème de discussion et les positions contraires	86
Activité 3. Identifier des marques de point de vue et reformuler des énoncés en leur(s) contraire(s)	88
Activité 4. Identifier intuitivement un élément de désaccord	92
Activité 5. Identifier les points d'ancrage d'un désaccord : les implicites d'un énoncé	95
Activité 6. Rédiger une introduction	97

Chapitre 6

Elaborer le plan de la dissertation	99
1. Le plan d'une dissertation : considérations générales	99
1.1. Qu'est-ce qu'un plan ?	99
1.2. Comment se présente le plan d'une dissertation ?	100
1.3. Usages et utilité du plan pour l'élève	105
2. Les principaux types de plan	107
2.1. Le plan antithétique	107
2.2. Le plan à controverse constante	113
2.3. Le plan visant à l'expression d'un accord nuancé	118
2.4. Le plan dialectique	123
3. Propositions pour l'enseignement	128
Activité 1. Rédiger un plan complet sur un sujet déjà analysé et problématisé en classe	128
Activité 2. Associer une problématique à un objectif argumentatif ; découvrir et s'appropriier les principaux types de plan	130

Références bibliographiques	132
------------------------------------	-----

Annexe : liste des énoncés utilisés à titre d'exemple	134
--	-----

Avant-propos

Dans l'enseignement du français en Suisse romande, la dissertation a fait son apparition dès la fin du XIX^e siècle, et s'est imposée durant le premier quart du XX^e siècle comme épreuve de maturité par excellence (Monnier 2016 : 4). Si elle a été remise en question, en particulier dans les années 1950-1970 (idem : 10 sqq.), si elle a connu des évolutions, elle reste pour le moment incontournable dans les programmes du secondaire 2 et conserve son statut privilégié d'examen écrit de fin d'études.

Une si longue tradition de la dissertation n'a pu que donner naissance à des enseignements de plus en plus structurés, améliorés au fil des années dans leur dimension didactique grâce aux expériences de générations d'enseignants¹. En témoigne notamment le nombre considérable de manuels et de méthodes qui segmentent cet apprentissage en activités ciblées, de manière à organiser un parcours didactique cohérent. Dans le canton de Vaud, les enseignants de français s'appuient notamment sur deux méthodes, *Un parcours vers la dissertation* (Gaillard, Gavillet, Kaempfer & Racine) et *Apprentissage de la dissertation* (Dupuis, Grossen & Rychner), dont la réputation n'est plus à faire. Quel besoin dès lors de proposer un nouvel ouvrage à ce sujet ?

Il se trouve que, malgré la tradition, malgré l'existence d'ouvrages didactiques censés offrir un balisage efficace, les enseignants expriment fréquemment leurs hésitations face à la dissertation et surtout face aux moyens de guider les élèves dans l'apprentissage de cette pratique singulière de l'argumentation. Loin d'être (r)assurés par la persistance même de l'exercice, par l'existence d'un matériel didactique éprouvé, et par le fait d'avoir eux-mêmes dû passer par cet apprentissage, ils se sentent désarmés – et, par effet de symétrie, les difficultés ressenties par les élèves dans cet exercice paraissent en partie liées aux doutes éprouvés par leurs maîtres.

A notre tour, nous avons donc souhaité apporter des éclairages sur la dissertation, dans l'espoir de contribuer à réduire ces hésitations. C'est ainsi prioritairement, si ce n'est exclusivement aux enseignants que cet ouvrage est destiné. Comme l'annonce le sous-titre, on trouvera d'une part dans chaque chapitre des **développements théoriques** relatifs aux principaux mécanismes qui sont en jeu au sein du discours argumenté, et d'une dissertation en particulier : ces mécanismes sont au cœur de la compétence que l'on vise à faire acquérir aux élèves. A la fin de chaque section importante, ces propos théoriques sont condensés dans un encadré (« **L'essentiel en bref** »), pour rendre possible un parcours de lecture plus ciblé, si nécessaire. D'autre part, quatre chapitres (3, 4, 5 et 6) – qui abordent chacun une étape spécifique de la production d'une dissertation – contiennent également une section consacrée à des **propositions didactiques concrètes** pour travailler l'une de ces étapes avec les élèves. Des variations de couleurs dans les en-têtes de page signalent le passage de la partie théorique d'un chapitre à la partie pratique.

¹ Afin de faciliter la lecture du présent ouvrage, nous employons le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes (« enseignants », « élèves »...).

Dans la mesure où notre propos se construit dans le prolongement des ouvrages qui existent déjà – et qui nous ont souvent servi de références ou de sources d’inspiration –, celles et ceux qui sont déjà familiers de ces méthodes ou manuels se reporteront peut-être principalement vers les sections « Propositions pour l’enseignement », où ils trouveront, à côté d’activités bien connues, quelques propositions plus originales. Les enseignants moins expérimentés pourront quant à eux également bénéficier de rappels généraux concernant les paramètres de la dissertation dans les chapitres ou sections théoriques. Toutefois, hormis ces usages modulaires de l’ouvrage, liés à des besoins spécifiques, un parcours global, un aller-retour entre perspectives théoriques et propositions pratiques est lui aussi particulièrement souhaitable. En effet, **notre propos se démarque assez nettement des références déjà disponibles à travers deux aspects importants**, qui structurent fondamentalement sa visée et déterminent ainsi, selon nous, son utilité dernière pour chaque enseignant.

Le premier point qui demande à être souligné touche à **l’organisation du présent ouvrage** et à ce que celle-ci sous-entend en termes de **structuration du processus didactique**. En parcourant le sommaire, on constatera sans surprise que nous repassons par les étapes habituelles qui jalonnent l’enseignement de la dissertation. En revanche, ce coup d’œil au sommaire indique simultanément une rupture avec une certaine « tradition » de cet enseignement. Les manuels ou méthodes couramment employés au secondaire 2 invitent en effet quasi systématiquement – en tout cas par leur structure interne (numérotation de séquences, ordre des chapitres) – à faire entrer les élèves dans cet apprentissage à travers l’étape que l’on désigne sous l’étiquette d’« analyse de l’énoncé » ou d’« analyse du sujet », suivie rapidement par l’étape de rédaction d’un plan. De même, les étapes touchant à la rédaction de la dissertation proprement dite, et notamment la rédaction de paragraphes, sont abordées ultérieurement dans ces ouvrages de référence.

Une telle organisation du parcours didactique se comprend si l’on se projette dans *l’enchaînement des procédures lors d’une production effective d’une dissertation spécifique* – par exemple lors de l’examen écrit de fin d’études. Dans cette situation, on évolue ainsi d’opérations abstraites et schématisantes (balisage d’un cadre de discussion, élaboration d’un plan) vers des opérations concrètes (rédaction d’un brouillon et/ou d’un texte définitif). Or notre pratique d’enseignement nous indique que cette organisation didactique est probablement un des facteurs qui font que l’apprentissage de la dissertation est souvent ressenti comme difficile, rebutant, voire franchement opaque. La dissertation étant une production verbale de type argumentatif, les élèves s’attendent – légitimement – à ce que leur enseignant leur demande, prioritairement, d’argumenter, d’exposer un avis de manière plus ou moins élaborée, autrement dit de proposer « du concret », par oral ou par écrit. C’est d’ailleurs ce à quoi leur parcours scolaire antérieur les a habitués, à travers des activités de débat en classe ou de rédaction de brefs textes argumentatifs (lettre de lecteur, note critique de lecture, pétition, etc.). En faisant entrer les élèves dans l’univers de la dissertation par le biais de l’analyse de l’énoncé, on confine ceux-ci dans le seul domaine de l’abstraction – identifier un contre-énoncé, identifier un problème (mais pourquoi ? est-ce *nécessaire* pour argumenter ?) –, et on les tient éloignés des opérations plus fondamentalement liées à l’activité argumentative telle qu’ils la

(re)connaissent – rechercher un argument, développer celui-ci dans une séquence verbale de brève étendue (comme celle d'un paragraphe). La rupture est trop forte, le basculement dans l'abstraction est précipité.

Le désarroi éprouvé par une grande partie des élèves est ainsi le signe que **ce n'est sans doute pas le processus de fabrication d'une dissertation « en direct » qui doit modeler l'organisation du parcours didactique par lequel on espère mener les élèves vers une maîtrise de ce processus de fabrication**. Il s'agit au contraire que ce parcours soit *structuré en fonction de compétences* à acquérir ou à consolider, dans *une progression qui se concentre d'abord sur des compétences générales et transversales* – qui font office de socle à toute parole argumentée, et sans lesquelles rien ne saurait tenir debout... –, pour se tourner *ensuite vers des compétences spécifiques* à la catégorie de parole argumentée qu'incarne la dissertation.

Voilà pourquoi le présent ouvrage, par sa structure même, et après quelques aspects généraux relatifs à la dissertation et à son enseignement (chapitres 1 et 2), « délaisse » (momentanément) l'analyse de l'énoncé ou la planification pour donner la première place aux opérations de recherche d'arguments et de rédaction de paragraphes argumentatifs (chapitres 3 et 4). Si les nécessités propres aux discours explicatifs et analytiques nous ont conduits à consacrer deux chapitres distincts pour ces deux aspects, et à proposer de même des activités didactiques ciblées sur la recherche d'arguments ou bien sur la rédaction, cela ne doit pas induire pour autant que ce sont là deux étapes à aborder séparément et successivement. Au contraire, afin que le parcours didactique vise toujours à associer abstrait et concret (pour que le concret *donne sens* à l'abstrait), il est plus pertinent de les considérer comme deux volets d'une même macro-étape, à explorer en quasi-simultanéité (ou du moins de façon très rapprochée). Comme on le verra, les opérations de recherche d'arguments telles que nous les exposons font en effet évoluer les élèves dans un domaine particulièrement abstrait – celui des significations plurielles des termes clés d'un énoncé –, et elles ne sont en réalité pas très éloignées d'une analyse visant à poser le cadre d'une discussion (ainsi, en cherchant des arguments contre l'opinion formulée au moyen de l'énoncé, on est amené à rétablir plus ou moins explicitement un contre-énoncé). Il est alors important que les élèves aient l'occasion d'utiliser le fruit de ces opérations abstraites dans une activité de rédaction d'une cellule argumentative (paragraphe ou ensemble de paragraphes), parce que *cette articulation de l'abstrait avec le concret permet d'affiner la compréhension du fonctionnement d'un argument*, que ce soit dans son déploiement à travers une ou deux phrases, ou dans ses liens avec un ou plusieurs exemples.

On l'a dit, les élèves ont normalement déjà développé des compétences en termes de recherche ou de rédaction d'arguments. Le processus didactique vise ici à tisser une continuité dans les apprentissages entre le secondaire 1 et le secondaire 2, afin de consolider certains acquis, et plus encore d'affiner la compréhension des procédures à mettre en œuvre pour que le discours gagne en pertinence et en cohérence. Par ailleurs, comme ces compétences sont transversales, elles sont utiles dans d'autres situations que celles d'une production de dissertation, ce qui est une raison supplémentaire pour les exercer en premier lieu. Dans un second temps, on peut alors commencer à développer les compétences spécifiques à la dissertation, c'est-à-dire d'une part la construction d'un cadre de discussion exigeant de mettre au jour des thèses opposées et, plus encore, un problème motivant le débat qui sera « mis en acte » au moyen de la

dissertation, et d'autre part une schématisation préalable de cette « mise en acte » par le biais d'un plan. Mais là encore, si ces deux aspects sont éclairés dans des chapitres distincts (5 et 6) et font l'objet de propositions didactiques ciblées, ils demandent à être appréhendés comme deux pans d'une autre macro-étape, touchant globalement à *la définition de l'architecture de la dissertation*. De fait, comme on le découvrira plus loin, la délimitation des thèses contraires (positions franchement opposées, ou plutôt nuancées) et la façon de décomposer le problème en une série d'aspects (pour exposer une problématique) déterminent de manière préférentielle quel est le plan à adopter. En outre, les procédures d'analyse de l'énoncé et d'élaboration d'un plan demandent à être associées avec une autre activité de rédaction, celle de l'introduction, où l'abstraction analytique et schématisante se concrétise dans un segment textuel précis.

A côté de ce changement de regard quant à la structure du parcours didactique, cet ouvrage a pour principale particularité de **ménager une part importante au traitement théorique des diverses étapes qui forment le processus d'élaboration d'une dissertation**. En effet, si certains développements théoriques ne font que revenir brièvement sur des paramètres familiers pour chaque enseignant, d'autres vont nettement plus en profondeur, afin de mettre au jour le plus précisément possible les composantes sémantiques et logiques qui sont au cœur de tel aspect spécifique d'un discours argumenté (ou du discours en général). Un processus didactique étant a priori conçu comme la segmentation d'un apprentissage en activités concrètes, plus que comme la transmission d'un savoir spécialisé de type académique, on peut se demander s'il est approprié d'avoir accordé ici une telle place à la théorie. Si nous avons jugé utile voire nécessaire de le faire, c'est que nous partons du principe que, *pour que quiconque se sente véritablement capable d'enseigner un objet, il faut qu'il en ait acquis une connaissance suffisamment précise* – quand bien même on ne livre ensuite aux élèves qu'une petite part « vulgarisée » de cette connaissance.

C'est la critique majeure que nous oserions adresser aux méthodes et aux manuels que nous avons consultés : ceux-ci n'offrent quasiment pas de perspectives théoriques sur des aspects qui, pourtant, sont souvent complexes, et ce manque est très souvent gênant. Une telle réduction à l'extrême de la théorie est bien entendu motivée par le fait de proposer une « méthode », précisément, c'est-à-dire un outil censé être efficace pour entrer « directement » dans des activités segmentées, où quelques consignes suffisent. C'est donc une réduction qui convient probablement à un apprenant... mais non pas à un enseignant. En effet, elle est à la source de flottements dans le discours explicatif, et parfois même d'erreurs – ce qui risque donc d'avoir de fâcheuses conséquences dans le discours que l'enseignant adresse à son tour à ses élèves. Surtout, cette réduction de la théorie n'offre pas de moyens pour l'enseignant – et au bout du compte pour l'élève – de *comprendre quels sont les mécanismes que l'on cherche à mettre en œuvre, et pourquoi il est important de les mettre en œuvre*. Autrement dit, s'il est important d'adopter également une perspective théorique sur l'enseignement de la dissertation, c'est parce qu'*une connaissance théorique suffisamment approfondie* permet en définitive de *donner du sens aux activités didactiques*. Avant qu'un enseignant demande à un élève de chercher dans le dictionnaire la signification de certains mots clés d'un énoncé, il faut que cet enseignant sache quels liens il peut bien exister entre signification linguistique et

argumentation ; avant de demander à l'élève d'identifier dans cet énoncé un thème et un propos, il faut que l'enseignant connaisse ce qui permet d'identifier effectivement un « thème » et un « propos » ; avant de suggérer à l'élève d'adopter telle ou telle structure dans un paragraphe argumentatif, il faut que l'enseignant ait une idée précise des avantages (et des inconvénients) de chaque structure ; etc. C'est en fonction de connaissances théoriques solides que l'on peut *motiver* l'exécution de telle ou telle activité segmentée, que l'on peut *évaluer* les difficultés rencontrées par les élèves ou que l'on peut *donner des explications* certes « simplifiées » mais précises et correctes.

Les développements théoriques que nous proposons visent ainsi à un maximum de clarté dans la définition des mécanismes qui sont à l'œuvre tant dans des procédures analytiques « en amont » – recherche d'arguments, analyse de l'énoncé – que dans des procédures « en aval » de mise en texte – planification, rédaction de paragraphes. Evidemment, ces développements ne sont pas du tout destinés à être livrés tels quels aux élèves. Il s'agit de transposer ces savoirs afin que les élèves puissent les appréhender ; on pourra d'ailleurs, si on le souhaite, reprendre certaines formulations plus synthétiques que nous proposons à la fin de chaque section théorique importante dans les encadrés « L'essentiel en bref », ou bien certains schémas et tableaux qui jalonnent l'ouvrage. Dans certains cas, ces savoirs doivent même demeurer à l'état d'implicite dans le travail et les échanges qui se déroulent en classe. En revanche, **chaque enseignant trouvera dans les sections théoriques de quoi consolider ou approfondir sa propre compréhension des divers paramètres d'une dissertation et des différentes procédures requises par l'élaboration d'un texte relevant de ce genre singulier.** Il est alors envisageable de *s'approprier réellement l'enseignement de la dissertation*, de le faire sien (sans avoir le sentiment pénible de suivre une « méthode »), et de proposer à son tour des activités didactiques « personnalisées » et peut-être plus efficaces que celles que nous donnons dans les chapitres suivants ou celles que l'on trouve dans d'autres ouvrages didactiques – parce que l'on s'accorde à sa sensibilité, ou à celle des élèves, et parce que l'on a suffisamment de connaissances pour évaluer le bien-fondé de ces activités.

En somme, l'importance que nous avons accordée aux perspectives théoriques témoigne de notre souci de ne pas construire un quelconque « modèle » didactique. Quand bien même nous indiquons une structure générale de l'enseignement de la dissertation ainsi que des activités spécifiques, nous n'avons pas eu le dessein de constituer une méthode ou un manuel – c'est-à-dire un *guide* à avoir toujours en main et que l'on suit pas à pas. Ce que nous souhaitons au contraire à celles et ceux qui s'aventureront dans ces pages – même si certaines sont très denses –, c'est d'y trouver de quoi *se guider soi-même*, sans être confiné dans les limites d'une méthode que l'on appliquerait sans toujours savoir les tenants et aboutissants de ce que l'on fait faire. On ne trouvera donc pas ici de fiches d'exercice « prêtes à l'emploi », parce que, à nos yeux, le meilleur enseignement de la dissertation que l'on puisse proposer demeure celui que l'on fait à *sa guise*, en suivant et en adaptant des propositions, ou en s'en distançant résolument, mais en disposant dans tous les cas d'un savoir qui donne le sentiment de *faire juste*.

Chapitre 1

Le genre de la dissertation : une tentative de définition

LE CHAPITRE EN UN COUP D'ŒIL

1. Le champ global de l'argumentation
2. La dissertation, texte argumentatif d'un genre particulier
 - 2.1. Le type de sujet discuté
 - 2.2. La visée du texte
 - 2.3. Les caractéristiques de l'argumentation
 - 2.4. L'auteur
 - 2.5. Le destinataire
3. Les compétences développées chez les élèves grâce à la dissertation

L'objectif de ce chapitre est de cerner les principales caractéristiques du genre de la dissertation. Pour ce faire, on tentera de situer celui-ci dans le champ global de l'argumentation. L'enjeu est de faire voir que la dissertation est un *texte argumentatif d'un genre particulier*. La démarche consiste donc à partir d'une réflexion d'ordre général sur l'acte d'argumenter (1). Sur cette base, les spécificités du genre de la dissertation seront ensuite mises en évidence (2). Enfin, on tâchera de dégager les compétences transversales que les élèves peuvent développer grâce à une pratique du genre (3).

1. Le champ global de l'argumentation

De façon générale, la condition première pour l'émergence d'une argumentation est **l'existence (ou la plausibilité) d'un désaccord sur la réponse qu'il convient d'apporter à une question donnée**. Cette question peut s'inscrire dans n'importe quel contexte et toucher à tout type de sujet, du plus quotidien au plus abstrait : ainsi, on peut être en désaccord sur les modalités du repas du soir (« On va au restaurant, plutôt que de manger à la maison ? »), sur une mesure politique (« Faut-il relever l'âge de la retraite des femmes à 65 ans ? ») ou encore sur la finalité de l'art (« L'art doit-il avoir une utilité sociale ? »). Le désaccord mentionné est parfois effectif : dans un contexte d'interaction orale, un locuteur² peut par exemple s'opposer de façon tout à fait explicite à la réponse fournie par un autre (« Ah non, pas le restaurant ! » ; « Tu as tort, il est injuste que les femmes partent à la retraite au même âge que les hommes »). Il importe toutefois de souligner que le désaccord peut aussi être plausible sans forcément être tangible dans le contexte considéré : un locuteur peut se mettre à argumenter (notamment à l'écrit) en ayant conscience que

² Le terme de « locuteur » désigne ici celui ou celle qui énonce et prend en charge un propos. Il s'applique indifféremment à des contextes oraux et écrits.

d'autres locuteurs – en l'occurrence absents – pourraient développer une réponse différente de la sienne (« A la différence des principaux syndicats, j'estime qu'il est nécessaire de faire travailler les femmes jusqu'à 65 ans » ; « Contrairement à un discours répandu aujourd'hui, je considère que l'art ne doit obéir à aucun principe d'utilité sociale », etc.).

Dans tous les cas, l'argumentation émerge sur fond d'un désaccord, c'est-à-dire sur la perception qu'il existe une pluralité de réponses possibles à une même question. Cependant, la simple confrontation de deux réponses divergentes ne constitue à l'évidence pas encore un échange de nature argumentative : « – Je pense qu'il faut relever l'âge de la retraite pour les femmes. – Ah bon ? Moi pas ! » Il faut aussi que les locuteurs impliqués décident de ne pas passer à autre chose et acceptent d'**approfondir leur désaccord**. En effet, un locuteur qui argumente ne se contente pas d'énoncer une réponse à la question qui fait débat : il **construit sa position**. Bien que les contextes où l'on argumente soient d'une extrême diversité, nous considérerons ici que la construction d'une position implique fondamentalement deux processus.

Premièrement, le locuteur s'efforce de **justifier sa réponse au moyen d'arguments** qui sont supposés en établir (ou en accroître) l'acceptabilité aux yeux du destinataire³. Lorsqu'une réponse fait l'objet d'une telle tentative de justification, elle acquiert pleinement le statut de **thèse prônée par le locuteur**. Les arguments proposés formulent des raisons qui soutiennent la thèse et lui servent d'appui : on parle ici parfois – et le mot, issu du lexique de la maçonnerie, est fort parlant – d'un **processus d'étayage** de la thèse par les arguments.

Deuxièmement, le locuteur qui argumente s'efforce de **situer le discours** qu'il développe **par rapport à un contre-discours**. La notion de contre-discours désigne un discours qui s'oppose à celui que développe le locuteur (on a vu que cette opposition peut être tangible ou simplement plausible, selon le contexte). Ainsi, le locuteur est amené à considérer d'autres thèses que l'on pourrait soutenir en réponse à la question débattue : ce sont les **thèses envisagées** (si le locuteur les prend en compte sans les prendre directement en charge) ou les **thèses rejetées** (s'il cherche explicitement à en montrer l'inacceptabilité). Le locuteur examine aussi les arguments sur lesquels s'appuient les thèses adverses : ce sont les **contre-arguments** à la thèse qu'il défend lui-même. De manière générale, on parlera ici d'un **processus de positionnement** pour désigner ce jeu fort complexe par lequel le locuteur cherche à localiser et à fortifier sa propre position au sein d'un espace argumentatif où coexistent toujours d'autres positions.

En résumé, l'argumentation apparaît comme une manière spécifique de réagir au désaccord. Face à une question admettant une pluralité de réponses possibles, le locuteur *construit sa position* : il s'efforce de *justifier* celle-ci par des raisons et de la *situer* par rapport à d'autres positions possibles⁴.

2. La dissertation, texte argumentatif d'un genre particulier

Après avoir esquissé les contours du champ global de l'argumentation, il est temps de se pencher sur la dissertation en tant que *texte argumentatif d'un genre particulier*. On en proposera ici la définition suivante :

³ Le « destinataire » est celui ou celle à qui le locuteur adresse son propos (à l'oral ou à l'écrit).

⁴ La conception de l'argumentation présentée ici s'appuie notamment sur les travaux de Marc Angenot (2008), Marianne Doury (2016) et Christian Plantin (1996 ; 2005).

La dissertation est un texte écrit qui aborde un sujet se présentant sous la forme d'une brève citation, appelée « énoncé ». Cet énoncé soulève un problème complexe à propos duquel il prône une certaine thèse. L'auteur de la dissertation développe une réflexion approfondie concernant cette thèse et construit une position personnelle relative à celle-ci. Pour ce faire, il prend soin de justifier sa position par des arguments et de l'illustrer par des exemples. Il situe aussi de manière explicite sa propre position par rapport à d'autres positions possibles : il examine ainsi des arguments et des exemples qui sont susceptibles de fonder un point de vue différent du sien.

Dans son texte, l'auteur de la dissertation se présente comme un participant à un débat d'idées, et non pas seulement comme une personne particulière. Il conçoit son lecteur comme étant tout à la fois coopératif et exigeant sur le plan argumentatif.

Cette définition ne prétend bien sûr pas à l'exhaustivité, mais vise à fournir quelques repères essentiels aux enseignants débutants et à amener les enseignants expérimentés à mieux prendre conscience de ce qu'ils enseignent lorsqu'ils enseignent la dissertation. Dans ce qui suit, on développera les points principaux de la définition. Quel *type de sujet* est abordé dans une dissertation ? Quelle est au juste la *visée* d'une dissertation sur le plan argumentatif ? Quelles sont les *caractéristiques spécifiques de l'argumentation* attendue dans ce genre ? Comment l'élève peut-il se penser en tant qu'*auteur* du texte ? Comment l'élève peut-il concevoir son *lecteur* ?

2.1. Le type de sujet discuté

Pour ce qui est du type de sujet débattu, l'argumentation fait feu de tout bois : comme on l'a entrevu au point précédent, on peut aussi bien argumenter sur le fait d'aller ou non au restaurant que sur la fonction de l'art dans la société. A cet égard, quelle est la spécificité des sujets typiquement abordés dans le cadre d'une dissertation ? Selon Thyriou, la dissertation porte par excellence sur des « sujets pour lesquels une réponse unique et définitive n'existe pas » (2006 : 6). Le genre est ainsi un lieu privilégié où les élèves pourront faire l'expérience frontale de la **complexité**. Tout d'abord, le problème soulevé par un sujet de dissertation se situe toujours à un **degré d'abstraction élevé**. Ainsi, un énoncé soumis aux élèves les invitera par exemple à dissenter sur le rôle de la technologie *en général* et non sur le rôle d'*un* objet technologique *en particulier*. Bien sûr, les élèves pourront se pencher de manière pertinente sur le cas concret du téléphone portable au cours de leur dissertation, mais le sujet de départ tracera toujours un cadre plus large et plus général. Ensuite, un sujet de dissertation **ne se situe pas sur un plan purement délibératif** où l'on s'interroge sur l'opportunité d'accomplir une action précise dans une situation bien circonscrite (« Faut-il ou ne faut-il pas faire X ? »). En cela, les sujets de dissertation diffèrent nettement des questions qui, en classe, donnent généralement matière aux activités argumentatives (rédaction de texte, débats oraux...) : « Faut-il limiter l'accès des jeunes enfants au téléphone portable ? », « Faut-il favoriser les déplacements à vélo en milieu urbain ? », etc. Enfin, et même si les élèves n'en ont pas une connaissance précise, le problème soulevé touche en général à **une controverse plus vaste** qui se déploie dans un temps qui peut être fort long. Un sujet de dissertation s'inscrira souvent dans une question discutée depuis des décennies – voire

des siècles – et adossée à des argumentaires très étoffés : la possibilité pour l'être humain d'être libre, le rapport de l'être humain à la nature, le rôle de la société dans la formation des inégalités, etc.

En bref, un sujet de dissertation fait émerger un problème complexe et, par là même, fondamentalement *inépuisable*. Tout l'enjeu, on le devine, est que cet aspect ne soit pas vécu comme décourageant par les élèves : à quoi bon, en effet, s'attaquer à un problème extrêmement large, pour lequel il existe déjà tant d'arguments et dont on ne peut raisonnablement espérer « faire le tour » ? Il importe de faire voir aux élèves que le caractère apparemment inépuisable d'un problème peut être vu comme *un signe positif de son intérêt et de son importance*, cela par opposition à des problèmes qu'on a l'impression d'avoir épuisé après quelques minutes de réflexion. Un sujet de dissertation est typiquement l'un de ces problèmes auxquels les êtres humains ne cessent de se « frotter » et qu'ils s'acharnent à « creuser », même en l'absence d'une réponse simple et définitive. L'enseignant tâchera de communiquer à chaque élève qu'il peut faire entendre sa voix sur un sujet d'intérêt général et, par là même, participer à des questionnements ayant une forte dimension collective (au niveau historique, social et – plus fondamentalement – humain).

2.2. La visée du texte

Quel but poursuit-on prioritairement lorsque l'on argumente au sein d'une dissertation ? Cette question de la *visée* n'est pas évidente à trancher. Il est essentiel, à ce titre, de bien comprendre en quoi la dissertation se distingue d'autres genres argumentatifs souvent mieux connus des élèves. On dira que **la dissertation n'obéit pas directement à une visée persuasive** – visée que l'on associe parfois hâtivement à *toutes* les formes d'argumentation. Lorsqu'un genre argumentatif est clairement subordonné à un objectif de persuasion, le locuteur se donne pour tâche de *provoquer (ou de renforcer) l'adhésion du destinataire à la thèse qu'il soutient*. C'est là un objectif qui, il est vrai, caractérise plusieurs genres très familiers, que ce soit dans la communication publique ou privée : un discours de campagne électorale, un tract distribué dans la rue, un article d'opinion dans la presse ou sur internet, mais aussi un échange lors duquel un adolescent tente d'obtenir auprès de ses parents le droit de se rendre à une soirée... Dans de telles situations, l'argumentation est régie par un critère pragmatique d'*efficacité* qui en détermine les conditions de succès ou d'échec : on pourra légitimement considérer que la visée n'a pas été atteinte si l'adhésion du destinataire n'a pas été provoquée ou, à tout le moins, renforcée. Or les choses sont bien différentes quand on en vient à la dissertation. En effet, l'objectif premier d'une dissertation n'est pas d'amener le destinataire à faire sienne la position développée par l'auteur. Prenons un bref exemple : un élève disserte sur l'énoncé suivant de l'écrivain chilien Francisco Coloane (1910-2002), très critique sur le progrès scientifique et technologique : « La technologie et la science moderne n'ont pas réussi à modérer la conduite des habitants de la planète. » L'élève parvient à faire voir l'intérêt de la thèse de l'écrivain, mais développe en fin de compte une position personnelle qui est défavorable à celle-ci. On s'accordera sur le fait qu'une non-adhésion du destinataire à la position développée par l'élève ne signe en aucun cas l'« échec » de la dissertation et ne signifie pas forcément que cette dernière a manqué son but. Le destinataire peut fort bien n'être pas persuadé au point de changer d'avis, tout en reconnaissant l'excellence de la dissertation sur le plan argumentatif. En réalité, **la visée principale d'une dissertation** pourrait être formulée ainsi :

l'élève tente, par son argumentation, de rendre son propre point de vue plus résistant à la contestation⁵. On a ici une idée essentielle, qu'il importe de faire comprendre aux élèves : c'est avant tout la solidité de leur position – et non sa nature – qui, au terme de la dissertation, sera évaluée. Leurs efforts argumentatifs doivent donc tendre vers cette « consolidation » de leur point de vue. C'est là d'ailleurs, on peut l'espérer, **l'un des plaisirs que l'élève trouvera en pratiquant le genre : tester la résistance de sa position personnelle face à d'autres positions possibles qu'il aura pris la peine d'examiner avec soin**. Que le destinataire, au vu de la qualité de l'argumentation, adhère en fin de compte à la position de l'élève ne constitue en revanche pas l'objectif premier – même si cela arrive !

2.3. Les caractéristiques de l'argumentation

Il convient à présent de s'interroger sur les caractéristiques de l'argumentation que l'on attend dans le genre de la dissertation. On a vu qu'un sujet de dissertation soulève toujours un problème complexe : quelle que soit son opinion, l'élève vise avant tout à développer une *position solide*, au sens où elle montre une bonne *résistance à la contestation*. Concrètement, quels aspects de l'argumentation peuvent aider à y parvenir ? Nous sommes partis de l'idée que, au-delà de la variété des genres possibles, l'argumentation engage fondamentalement deux processus : la justification et le positionnement. Or **le genre de la dissertation se distingue par le fait qu'il est particulièrement exigeant quant à la capacité de l'auteur à justifier sa position et à situer celle-ci par rapport à d'autres positions possibles**.

Pour ce qui est de la justification, on peut dire que le « degré d'argumentativité est maximal [dans une dissertation] : chaque assertion doit être étayée » (Scheepers 2013 : 119). En effet, **celui qui disserte doit chercher avec systématisme – et même avec une certaine pugnacité – à fonder ce qu'il affirme par des raisons**. Autrement dit, **lorsqu'il considère une position, l'élève prend l'habitude de toujours en interroger les conditions d'acceptabilité** : pourquoi faudrait-il se l'approprier ou, au contraire, l'écarter ? Cette interrogation s'applique aux positions que l'élève aurait intuitivement tendance à rejeter, mais aussi aux positions les plus communément admises, aux évidences non questionnées (ce que l'on appelle la *doxa*). Cette exigence de justification est essentielle, car elle concourt à la formation de *l'esprit critique* – qui est, on le verra plus loin, l'une des compétences clés associées à la pratique du genre. On ajoutera encore un point : contrairement à d'autres genres, la dissertation tolère mal que les arguments se donnent à lire sous la forme d'une liste. Comme le résume Thyron (2006 : 35), les arguments ne peuvent être « simplement énoncés », ils doivent être « expansés » : ainsi leur formulation gagne à ne pas être elliptique et avare en explications.

Dans toute argumentation, le locuteur doit gérer le rapport qui existe entre le discours qu'il prend lui-même en charge, d'une part, et un contre-discours qui s'y oppose, d'autre part. Or la dissertation a des exigences particulières en ce qui concerne le positionnement. Il est des genres où la référence à une position adverse peut être gommée par le locuteur, et cela pour divers motifs : pensons par exemple à un discours politique où l'orateur évite au maximum de faire mention des positions de son adversaire (peut-être par souci de ne pas « faire exister » celles-ci) et où il s'attache principalement à énoncer et à justifier ses

⁵ Nous reprenons ici une expression de Marianne Doury dans son ouvrage *Argumentation* (2016 : 22).

propres positions. Une telle gestion de l'argumentation, que l'on peut qualifier d'*unilatérale*, se rencontre et s'avère parfois efficace sur le plan rhétorique. La dissertation est à l'opposé : l'une de ses caractéristiques fondamentales est que l'auteur y *articule de façon parfaitement explicite des « points de vue hétérogènes »* (selon l'expression de Scheepers 2013 : 119), quelle que soit la question traitée. Le défi, pour l'élève, est qu'il faut toujours donner sa chance au point de vue adverse. Face à une question dont la réponse lui paraît évidente, l'élève est en effet souvent amené à discuter d'un énoncé véhiculant une thèse qui, intuitivement, lui paraît douteuse, voire parfois absurde. Il est alors conduit à prendre la mesure de l'idée fameuse du penseur antique Protagoras, rapportée par Diogène Laërce, selon laquelle « il y a à propos de tout [au moins] deux discours opposés ». Plus encore, la dissertation n'exige pas seulement que son auteur prenne en compte la simple *existence* d'une thèse opposée à celle qu'il défend : il doit aussi en concevoir la *logique* et formuler les arguments susceptibles de la fonder. Comme le résume Delcambre (1997 : 36), **l'une des spécificités de la dissertation est « l'examen de positions, de discours, d'argumentations non prises en charge » par l'auteur.** Cette exigence relative au positionnement est, elle aussi, déterminante sur le plan didactique : elle participe d'une **capacité au décentrement** que la dissertation permet de cultiver chez l'élève.

2.4. L'auteur

Qui argumente, dans une dissertation ? A un niveau factuel, la question peut paraître oiseuse, et la réponse triviale : c'est l'élève à qui on a demandé d'effectuer le travail. Or on observe que l'élève éprouve souvent beaucoup de difficulté à **se penser en tant qu'auteur**, d'une manière qui soit adéquate aux normes du genre. Il n'est donc pas inutile de s'interroger sur **le statut particulier du « je » au sein d'une dissertation.** A ce titre, on peut commencer par signaler deux écueils qui seront sans doute familiers à bon nombre d'enseignants-correcteurs. Dans le premier cas, l'élève qui argumente se pense uniquement comme une *personne particulière*. La dissertation consistera dès lors à « donner son avis » sur la thèse véhiculée par l'énoncé qui lui est soumis. Les arguments et les exemples avancés à des fins de justification se situeront en général exclusivement dans le registre du *vécu personnel*. Sans forcément s'en rendre compte, l'élève s'appuiera uniquement sur ses propres valeurs, croyances et expériences de vie (« Moi, je pense que... »). La capacité à se situer par rapport à d'autres positions sera en conséquence faible. Bien que fréquent, cet écueil de **personnalisation excessive** ne doit pas faire oublier le problème inverse : la **dépersonnalisation excessive** de l'auteur. Dans ce deuxième cas, l'élève – sans doute impressionné par la complexité du sujet à traiter – va totalement *s'effacer en tant que personne*. Ce genre d'élève a souvent une compréhension plus fine du genre de la dissertation et a déjà compris la nécessité de considérer *plusieurs positions* face au problème posé. Malheureusement, la dissertation va consister au final en une double liste d'arguments pour et contre la thèse véhiculée par l'énoncé (« Certains pensent que... mais d'autres pensent que... ») : à aucun moment l'auteur n'articule ces points de vue opposés au sein d'une démarche personnelle, et l'on ne sait, au final, ce qu'il a voulu démontrer.

Lors d'une dissertation, **l'élève n'argumente pas seulement en tant que personne particulière et ne saurait non plus s'« effacer » lui-même pour devenir le simple relais de positions**

possibles sur un problème donné. Lorsqu'il disserte, l'élève gagne à se penser comme **un participant légitime à un débat d'idées**. Ce que l'on attend de lui, c'est bel et bien la *construction d'une position personnelle*. Toutefois, la « personnalisation » du propos ne passe pas ici par la mise en avant de la singularité de sa personne : il ne s'agit pas de raconter son vécu. Elle se traduit plutôt par la manière dont l'élève va parvenir à rendre sa position intelligible en la justifiant par des arguments et en la situant par rapport à d'autres positions possibles. Pour résumer, l'auteur d'une dissertation « donne de lui-même » avant tout l'« image d'un sujet [qui raisonne] » et se « décentre » ainsi « de l'image qu'il a de lui-même comme personne » (Delcambre 1997 : 36).

2.5. Le destinataire

Pour qui argumente-t-on dans une dissertation ? Corollaire de la précédente, cette question ne saurait être réglée sur un plan purement factuel. Certes, dans l'écrasante majorité des cas, l'élève écrit pour l'enseignant qui sera le seul lecteur de son texte. Toutefois, il est essentiel de **s'interroger sur le destinataire postulé par le genre de la dissertation**. Les élèves devraient pouvoir se représenter leur lecteur en fonction des caractéristiques que le genre prévoit, et non sous les traits personnels de leur professeur du moment. Par rapport à d'autres genres argumentatifs, **le lecteur type d'une dissertation se signale par le fait qu'il est tout à la fois particulièrement coopératif et particulièrement exigeant**. Dans certains contextes polémiques (pensons à un débat télévisé entre deux représentants de partis politiques diamétralement opposés), le locuteur anticipe le fait que son destinataire va systématiquement rejeter l'argumentation qu'il développe. Il n'en va pas de même lors d'une dissertation : l'auteur peut raisonnablement s'attendre à ce que son lecteur consente à un effort de suspension temporaire du jugement et fasse preuve d'ouverture face aux différents arguments formulés. Quelle que soit sa position personnelle sur le sujet traité, le lecteur se donnera la peine *d'entrer dans la logique propre de l'auteur*. Il sera prêt à examiner avec minutie les arguments que l'auteur donne en soutien d'une thèse, même si cette dernière lui semble douteuse. Il fera de même face aux critiques que l'auteur adresse à une thèse qui, en revanche, lui semble évidente. Cette forte **coopération argumentative** a évidemment une contrepartie : s'il ne ménagera pas ses efforts, le lecteur a également **de hautes attentes quant à la bonne facture de l'argumentation**. Il tâchera d'être ouvert à une pluralité d'idées, mais attendra que celles-ci soient formulées avec une clarté maximale. Il sera enclin à examiner toute position, voire toute assertion, mais celles-ci devront faire l'objet d'un travail d'étayage particulièrement soigné. En matière de justification, toute attitude minimaliste sera ainsi particulièrement mal tolérée : arguments flous, insuffisamment développés, exemples absents ou sans valeur générale, etc. Enfin, en matière de positionnement, le lecteur exigera bien sûr de l'auteur l'effort de décentrement auquel lui-même consent : il tablera sur le fait que l'auteur prenne du recul sur la position qu'il défend et parvienne à la situer par rapport à d'autres positions possibles.

La dissertation, on le voit, repose sur **un contrat de lecture** qui reste parfois trop implicite. Il est judicieux de sensibiliser l'élève à ce que l'on attend de lui en tant qu'auteur, mais sans oublier de lui dire ce qu'il peut à bon droit attendre de son lecteur en retour : *coopération et exigence maximales*.

3. Les compétences développées chez les élèves grâce à la dissertation

Après avoir mieux cerné la dissertation en tant que genre argumentatif, on s'arrêtera pour finir sur la question des compétences. Pour le dire simplement, qu'est-ce que les élèves peuvent au juste retirer d'un travail de longue haleine sur la dissertation ? Quelles compétences, intellectuelles et même humaines, sont-ils amenés à développer durant les quelques années de formation où ils pratiqueront ce genre ? On mettra ici en avant quatre grandes compétences.

- En ce qu'elle traite de sujets pour lesquels une réponse simple et unique n'existe pas, la dissertation amène les élèves à **faire l'expérience de la complexité du monde, sans pour autant que celle-ci ne soit vécue comme décourageante**. En effet, vu que ces sujets touchent à des questionnements fondamentaux qui retiennent les êtres humains depuis parfois très longtemps, ils permettent aux élèves de **faire entendre leur voix propre sur des problèmes à forte dimension collective**. Il y a là des éléments de socialisation essentiels pour les adolescents et les jeunes adultes de la scolarité postobligatoire : accepter la complexité et l'absence de réponses toutes faites, mais – loin de tout relativisme – cultiver l'envie de construire une position personnelle sur des sujets d'intérêt général et de partager cette position avec autrui (camarades, enseignants et au-delà).
- Ensuite, la dissertation est **une belle occasion d'entrer pleinement dans le champ de l'argumentation**. Le philosophe Chaïm Perelman avait l'habitude d'écrire que l'argumentation a pour vaste domaine tout ce qui se situe « entre le nécessaire et l'arbitraire » : là où une vérité absolue semble hors d'atteinte, là où le désaccord constitue en quelque sorte le mode par défaut, l'activité des êtres humains devient « raisonnable » dans la mesure où elle est « soutenue par des arguments » et « éclairée par des controverses qui, normalement, ne conduisent pas à l'unanimité » (1977 : 175). La dissertation peut ici s'avérer un excellent terrain d'exercice : on peut transmettre aux élèves la volonté – et, qui sait, même le goût ! – de **construire des positions solides par un travail de justification**, et de **confronter ces positions à celles d'autrui par un travail de positionnement**.
- A un niveau davantage humain, voire personnel, la dissertation peut se révéler être pour les élèves un **précieux outil de compréhension de soi et de décentrement**. Bien loin d'un exercice où il s'agirait simplement de « donner son opinion » sur un sujet complexe – la formule a le tort de laisser croire que l'opinion en question préexiste à l'activité d'écriture –, la dissertation est plutôt un chemin au terme duquel l'élève peut espérer **mieux comprendre ce qu'il pense et pourquoi il pense ainsi**. Dans le même esprit, il peut aussi **mieux comprendre ce que d'autres pensent et pourquoi ils pensent différemment**.
- Enfin, pour ce qui est des **compétences rédactionnelles**, la dissertation est un lieu tout à fait privilégié pour **travailler les deux dimensions fondamentales que sont la textualité et l'énonciation**. Lors d'une dissertation, les élèves sont en effet amenés à planifier et à écrire un texte relativement long, avec tous les défis que cela représente : recherche d'arguments et élaboration d'un

plan, travail sur la structure (parties et sous-parties), gestion de la progression textuelle (paragraphe, transitions, enchaînements...). Par ailleurs, une dissertation réussie exige que **l'élève parvienne à se poser, de manière adéquate, en sujet de son propre discours et à impliquer son lecteur dans celui-ci**. On sait à quel point la maîtrise de ces aspects est importante pour les études supérieures, notamment dans les universités et les hautes écoles : on y attend en effet des étudiants qu'ils puissent, sur un sujet complexe, conduire un propos non seulement fondé sur le plan du contenu, mais également adéquat sur le plan de l'énonciation. La dissertation est pour les élèves du secondaire postobligatoire une belle occasion d'apprendre progressivement à raisonner sans ces maladresses énonciatives que constituent les excès de personnalisation ou, au contraire, de dépersonnalisation du propos.

Chapitre 2

Quels énoncés soumettre aux élèves lors des premières étapes de l'apprentissage ?

LE CHAPITRE EN UN COUP D'ŒIL

1. Simplicité et focalisation de l'attention
2. Complexité et extension de l'univers de référence
3. Quinze énoncés pour entrer dans l'apprentissage de la dissertation

Comme nous l'avons indiqué dans l'avant-propos, la progression dans l'apprentissage de la dissertation demande à être prioritairement calquée sur un certain ordre dans l'acquisition de compétences, en visant tout d'abord des compétences générales et transversales relatives au discours argumenté (que les élèves ont par ailleurs acquises, en partie du moins, dans leur cursus au secondaire 1), et ensuite des compétences spécifiques au genre de la dissertation. Autrement dit, les principes à privilégier dans les étapes de l'enseignement de la dissertation sont ceux qui permettront peu à peu à chaque élève :

- de réfléchir aux composantes nécessaires à l'élaboration d'un discours argumenté « monologal » (en apparence) ;
- d'identifier ces composantes – et en particulier les arguments, en analysant les traits sémantiques de chaque unité lexicale significative (voir le chapitre 3 « Rechercher des arguments ») ;
- d'articuler et de développer arguments et exemples dans un texte bref mais solidement structuré (voir le chapitre 4 « Rédiger les paragraphes du développement ») ;
- de déterminer un enjeu argumentatif sous-jacent à l'énoncé, et de mettre en place un cadre dans lequel une affirmation peut en effet donner lieu à un débat d'idées (voir le chapitre 5 « Construire un problème ») ;
- de schématiser ce débat sous la forme d'un plan, en fonction notamment d'un objectif argumentatif (voir le chapitre 6 « Elaborer le plan de la dissertation »).

Pour réaliser ces objectifs – et en particulier les premiers de la liste –, il s'agit alors de confronter les élèves à des énoncés qui soient tout à la fois **simples** – afin qu'ils puissent « entrer dedans » avec une relative aisance et réaliser le travail de réflexion et d'analyse que l'on attend d'eux – et **complexes** – pour que ce travail dépasse la mise au jour de banalités et que l'on tende vers un véritable enjeu argumentatif, qui nécessite d'élaborer un discours un tant soit peu consistant (même sur un empan de texte restreint). Cette articulation entre simplicité et complexité peut sembler paradoxale au sein d'une même unité de discours (un énoncé) ; mais l'une et l'autre de ces caractéristiques visent des paramètres distincts dans les

séquences initiales de l'apprentissage de la dissertation, et elles renvoient à des composantes de structuration de l'énoncé qui, elles aussi, sont différentes.

Ainsi, par sa **simplicité**, l'énoncé doit garantir (a priori) une forme d'**accessibilité**, afin que chaque élève **focalise son attention** sur des zones précises de cet énoncé, sans se disperser, et qu'il mène à bien les tâches que l'on attend de lui, notamment la recherche d'arguments ainsi que l'identification d'un enjeu argumentatif. La **complexité** de l'énoncé, elle, est censée conduire l'élève à réfléchir à certains aspects sémantiques dont il n'aurait pas forcément conscience, à **se détacher** de discours par trop « orthodoxes » qu'il pourrait avoir assimilés, pour adopter peu à peu **une posture critique** par rapport à ses propres normes et croyances.

Précisons les critères formels qui participent respectivement de la simplicité et de la complexité d'un énoncé telles qu'on les conçoit ici. Pour illustrer différents cas de figure, nous avons choisi des exemples d'énoncés tirés des deux méthodes fréquemment employées au secondaire 2 dans le canton de Vaud, *Un parcours vers la dissertation* (Gaillard, Gavillet, Kaempfer & Racine) et la « méthode genevoise » *Apprentissage de la dissertation* (Dupuis, Grossen & Rychner).

1. Simplicité et focalisation de l'attention

Si la dissertation est une activité difficile pour les élèves, notamment dans les premières phases d'apprentissage, c'est entre autres parce qu'elle exige d'adopter une attitude inhabituelle : prendre le temps de s'arrêter longuement sur un texte d'une ou deux lignes seulement, parfois même composé d'une demi-douzaine de mots tout au plus, et de l'analyser, c'est-à-dire de le découper en petites unités de signification, de déterminer leurs articulations respectives, afin de saisir les enjeux sémantiques et argumentatifs de l'énoncé. « Qu'est-ce que je peux bien trouver dans quelque chose d'aussi réduit ? » est une question qui trotte dans la tête des élèves lorsqu'ils sont confrontés à un énoncé de dissertation. Or ils doivent prendre cette habitude de s'intéresser à l'infime, pour en déceler toute l'épaisseur. Pour faciliter ce travail d'observation (et ne pas décourager d'emblée certains élèves), pour faciliter également les échanges que l'on mènera en classe à partir d'un énoncé donné, il est important de s'assurer, d'une part, que les élèves soient capables d'identifier un certain nombre d'unités de signification **en prenant appui sur leurs compétences cognitives**, et sans avoir à consulter d'emblée des ressources encyclopédiques (autres qu'un dictionnaire de langue), et, d'autre part, qu'ils visualisent d'emblée **quelles composantes de l'énoncé ils doivent interroger**, sans se « perdre » dans ce dernier. C'est cette **accessibilité** que la simplicité de l'énoncé est censée assurer, accessibilité qui procède de paramètres tant **thématiques** que **syntactiques**. L'enseignant devrait ainsi vérifier au préalable cette simplicité de l'énoncé qu'il soumet aux élèves débutants, à l'aune de **trois critères**⁶.

⁶ Ce sont là des critères que l'on peut toutefois délibérément choisir de laisser de côté, en fonction de certains objectifs didactiques que des énoncés « moins simples » permettent parfois de concrétiser plus efficacement (voir encore ci-après).

a. Le thème de l'énoncé et le propos tenu par son énonciateur devraient entrer en résonance avec l'univers cognitif de l'élève, et notamment avec des situations auxquelles il est plus ou moins directement et consciemment confronté.

C'est certainement un truisme, mais qui demande à être rappelé d'emblée. Il s'agit en effet de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont déjà des compétences qui leur permettent d'entrer dans l'exercice de l'argumentation (et de la dissertation en particulier), et que ces compétences leur permettent précisément de saisir le sens de l'énoncé – compréhension qui ne se base pas uniquement sur une compétence linguistique, lexicale, mais également sur des savoirs encyclopédiques et pratiques, ou encore sur une connaissance de soi-même.

Ce principe demande alors d'user avec précaution d'un ensemble de sujets que l'on rencontre fréquemment dans les méthodes d'enseignement de la dissertation : ceux qui ouvrent un débat sur l'art en général ou la littérature en particulier.

« L'Art, ce Christ des temps modernes. » (L. Aragon)

« L'art n'est sûrement qu'une vision plus directe de la réalité. » (H. Bergson)

On comprend bien entendu ce qui motive la présence de tels sujets dans ces méthodes, et cela dès les premiers exercices proposés aux élèves : en tant qu'enseignants de français, amoureux de la littérature et de la fiction, nous désirons que nos élèves soient tous sensibles aux multiples facettes de l'art ; les sujets dits « esthétiques » paraissent même offrir cette possibilité d'amorcer des débats d'idées, tout en ne perdant pas de vue les problématiques de poétique ou d'histoire littéraire que l'on aborde par ailleurs en classe. Cependant, un élève débutant (et même un élève en année terminale...) n'a qu'une vague appréciation de ce que peut être l'art, de ses fonctions, de ses caractéristiques, etc. – et il ne s'agit pas uniquement d'un défaut de savoir encyclopédique (que des cours d'histoire littéraire ou d'histoire de l'art peuvent avoir pour fonction de combler). L'art est une *pratique sociale* – qu'on le produise ou qu'on le reçoive –, et engager une réflexion sur cette pratique, comme pour toute pratique, ne peut se faire que si celle-ci est quelque peu familière et qu'elle a déjà **nourri le langage de l'élève** (par ses interactions avec d'autres « pratiquants ») ; c'est à cette condition que l'élève sera alors à même de réfléchir sur l'épaisseur du sens d'un nom comme « art » ou « fiction ». De fait, on doit concevoir au contraire qu'un élève aura très probablement de la peine à surmonter un obstacle tel que celui proposé par les affirmations respectives d'Aragon et de Bergson. De tels énoncés sont stimulants, certes, mais « hors de portée » pour un élève de première année (le second toutefois a une forme de complexité qui doit être privilégiée, on y reviendra ci-après).

Dans la mesure où l'argumentation doit aussi conduire les élèves à prendre de la distance par rapport à eux-mêmes, par rapport à leurs croyances, à s'enrichir cognitivement par la confrontation avec d'autres points de vue et d'autres domaines, le choix des énoncés ne doit évidemment pas se cantonner à la « réalité adolescente », dont il n'est d'ailleurs pas certain que l'on soit capable de la cerner⁷. Mais on privilégiera des

⁷ On peut ainsi penser que les élèves se sentiront à l'aise avec un énoncé traitant de la télévision ; or les élèves ne regardent plus la télévision, ou du moins plus de la façon dont nous, enseignants, la regardons.

énoncés dont le **thème** se rattache à des situations ou à des activités – l'école, l'amour, la solitude, le voyage, le sport, le travail... – face auxquelles les élèves pourront **se référer à des connaissances soit directes** (apprentissages, expériences), **soit indirectes** (situations quotidiennes pour des parents ou des amis, situations stéréotypées, etc.), connaissances qui leur permettront d'entrer (partiellement au moins) dans l'**épaisseur de significations** des **unités lexicales** qui retiendront leur attention.

b. L'énoncé ne devrait être formé que d'une seule proposition assertive.

Comme on l'a dit, il s'agit de garantir que chaque élève saura focaliser son attention sur un enjeu argumentatif délimité, ceci afin que chacun sache « où » s'arrêter, et puisse notamment nourrir des phases de mise en commun, sans que l'échange ne dévie (trop) sur d'autres questions éloignant le groupe de l'objectif pédagogique du moment. Or c'est un risque qui existe lorsque l'énoncé soumis à l'observation des élèves se compose de **plusieurs assertions** :

« Tout est bon sortant des mains de l'Auteur des choses ; tout dégénère entre les mains des hommes. »
(J.-J. Rousseau)

« L'art est fait pour troubler, la science rassure. » (G. Braque)

Pour l'enseignant, il va de soi que, en tant que constituant d'un unique énoncé, chaque proposition contribue à un sens global, à une opinion articulée – dont la cohérence se marque entre autres parce que (dans ces deux cas) les propositions s'enchaînent selon une relation d'opposition, sur fond d'un même domaine sémantique polarisé (Dieu+bien vs homme+mal chez Rousseau ; art+inconfort vs science+confort chez Braque). Mais ce serait une erreur pédagogique de présenter ceci comme une évidence – parce que ce n'est pas le cas en réalité. Pourquoi, en effet, opposer par exemple art et science ? Cet énoncé se fonde sur **un implicite** selon lequel art et science seraient deux modes de connaissance et d'investigation du réel – implicite d'une part que les élèves recouvreront difficilement, et d'autre part et surtout que l'on pourrait choisir de soumettre à l'examen argumentatif. Il en va de même pour l'opposition entre Dieu et l'homme chez Rousseau, qui sous-entend que ce sont là les deux seules causes possibles du bien ou du mal, ce que l'on pourrait là aussi discuter. Et ne parlons pas du présupposé de l'existence divine, dont certains élèves prendront plaisir à faire un objet de contestation...

Bien sûr, tout énoncé se structure en partie entre contenus posés et contenus implicites. Dès lors, le sens d'un énoncé mono-propositionnel est lui aussi constitué d'un ou de plusieurs implicites, que l'opération plus spécifique d'analyse de l'énoncé a d'ailleurs pour tâche de mettre au jour⁸. Mais il s'agit donc là d'une étape ultérieure dans la progression didactique ; plus encore, si les énoncés syntaxiquement « complexes » – c'est-à-dire composés de plusieurs propositions, voire de plusieurs phrases – sont à ce stade une source possible de difficultés, c'est qu'ils multiplient quant à eux la présence de ces implicites ; de même, dès lors que ces propositions sont faiblement articulées (juxtaposées, par exemple), ces énoncés impliquent un autre élément masqué comme justification sous-jacente à cette articulation.

⁸ Voir le chapitre 5 « Construire un problème ».

Plus globalement, on voit que le problème des énoncés syntaxiquement « complexes » réside dans le fait qu'ils ne garantissent pas qu'un élève débutant saura **situer le lieu de discussion** (et cela même si l'on met de côté l'hésitation entre discuter le contenu posé ou le contenu implicite). En effet, où est censé se situer mon accord ou mon désaccord dès lors que je suis confronté non pas à *une assertion*, mais à *une série d'assertions* ? Face à l'énoncé global ? ou face à l'une des propositions uniquement ? ou face à leur articulation ? Cette incertitude est féconde, lorsqu'on souhaite montrer aux élèves qu'ils disposent d'une certaine latitude dans *l'identification du problème à discuter à travers l'argumentation*, autrement dit qu'il n'y a jamais qu'une seule problématique qui doit nécessairement émerger à partir d'un énoncé donné – et que les élèves devraient « retrouver » –, mais que c'est bien à eux de définir leur problématique et de rendre cette décision pertinente (voir le chapitre 5 « Construire un problème »). En revanche, lors d'une première approche, il semble plus opportun de « restreindre » cette latitude, pour que l'activité de l'élève porte sur certains points précis que l'on cherche à travailler à tel moment de la progression de l'apprentissage, et pour que chacun puisse contribuer à une forme d'effort collectif, notamment dans la perspective d'une mise en commun des résultats d'un travail de réflexion individuel.

Par ailleurs, il faut avoir conscience que certains énoncés formés de plusieurs propositions ont aussi tendance à contraindre la réflexion, ou à « prémâcher » le travail des élèves, dans la mesure où l'une de ces propositions est parfois **un argument** en soutien de l'opinion défendue par le locuteur :

« La règle d'or de la conduite est la tolérance mutuelle, car nous ne penserons jamais tous de la même façon, nous ne verrons qu'une partie de la vérité et sous des angles différents. » (Gandhi)

« L'école est le dernier lieu qui résiste encore à l'univers de la consommation. Celui où l'on s'offre le luxe de penser dans le calme, de questionner le monde, de l'analyser afin de construire patiemment sa propre liberté. » (A. Finkielkraut)

Dans l'énoncé attribué à Gandhi, la fonction d'argument des propositions 2 et 3 est clairement indiquée par le connecteur *car* ; pour l'opinion formulée par Finkielkraut, cette fonction n'est pas exhibée, mais c'est la segmentation (l'usage du point, alors que le mouvement du discours offre un prolongement à ce qui précède le point) qui induit une telle relation entre la première phrase graphique (conclusion/thèse) et la phrase averbale (mais étroitement liée à la première par le pronom anaphorique *celui*) qui développe – et donc étaye – la notion de */résistance/* évoquée juste avant. Hormis le fait que de tels énoncés orientent assez fortement la réflexion des élèves en leur livrant déjà une série d'arguments⁹, et que l'on « perd » par là certains bénéfices cognitifs qui peuvent être obtenus à travers une interrogation sur le sens des unités lexicales composant l'énoncé¹⁰, on constate que, là encore, ils induisent une incertitude quant au lieu de discussion possible. S'agit-il de débattre de la thèse-conclusion, ou de l'argument/des arguments formulés par le locuteur ? Faut-il ainsi déterminer si l'école est un village gaulois se dressant face à l'impératif consumériste, ou si la consommation est un facteur d'aliénation et d'arrêt de la pensée ? L'ampleur

⁹ Dans d'autres cas, ce peut être des contre-arguments (introduits par *bien que, même si...*).

¹⁰ On peut bien entendu estimer au contraire que c'est là une qualité de ces énoncés, en fonction du type d'activité que l'on veut proposer à la classe – par exemple, identifier une thèse adverse et ne rechercher que des contre-arguments à ceux fournis déjà par le locuteur.

syntactique et « spatiale » de la seconde phrase graphique dans l'énoncé de Finkielkraut pourrait bien amener à conclure que c'est l'argument qui doit être discuté (puisqu'il est développé), et non la thèse posée par le philosophe.

Lorsque les énoncés syntaxiquement « complexes » ne livrent pas un ou plusieurs arguments, il arrive encore que ce soit la thèse adverse qui se trouve explicitée ; c'est plus particulièrement le cas quand l'énoncé se déploie sous la forme d'une *réfutation*, et articule une proposition négative avec une proposition affirmative, parfois introduite par un *mais* (dit « réfutatif » précisément) :

« Le bonheur n'est pas de faire toujours ce qu'on veut, mais de toujours vouloir ce qu'on fait. » (F. Gregh)

« Ce n'est pas notre condition, c'est la trempe de notre âme qui nous rend heureux. » (Voltaire)

« L'homme n'est point ce qu'il cache ; il est ce qu'il fait. » (A. Malraux)

Là encore, de tels énoncés opèrent un verrouillage de l'interprétation et de la réflexion, ce dont il faut avoir conscience quand on les soumet aux élèves¹¹.

c. *L'énoncé devrait être aisément résumable par la formule « A implique B ».*

Comme on le verra dans le chapitre suivant, la recherche d'arguments est un questionnement sémantique, une interrogation à mener sur les significations plurielles associées aux termes clés d'un énoncé. Tenant un propos sur un objet du monde désigné à travers un mot – liberté, bonheur, famille, école... –, un locuteur vise globalement par son acte assertif à *attribuer une propriété à cet objet*, ou plutôt en réalité une **propriété sémantique** au **mot** qui désigne l'objet en question, mot dont le locuteur « précise » ou « modèle » le **sens**. En d'autres termes, le locuteur cherche à imposer un **rapport d'implication entre deux notions** – celle qu'il prend pour objet de son discours et celle formant la propriété qu'il attribue à cet objet. Or c'est sur ce rapport d'implication qu'il s'agit de se prononcer lorsqu'on discute d'une affirmation (voir plus précisément le chapitre 3 « Rechercher des arguments »).

Un tel travail apparaît plus aisé à mettre en route dès lors que l'énoncé, mono-propositionnel, exhibe plus ou moins directement qu'il vise à poser ce rapport d'implication. Ce sera le cas entre autres des **énoncés attributifs**, qui adoptent parfois la forme d'une « définition » (avec le présentatif *c'est*) :

« Le superflu est le premier des besoins. » (G. Flaubert)

« L'éducation, c'est la défense organisée des adultes contre les jeunes. » (M. Twain)

Si ce sont là les formes syntaxiques qui mettent le plus en évidence un rapport d'implication, ce ne sont évidemment pas les seules ; il s'agit surtout pour l'enseignant de vérifier dans quelle mesure l'énoncé pourrait être aisément paraphrasé de façon à faire apparaître un tel rapport :

« Rien ne sert d'être vivant le temps qu'on travaille. » (A. Breton)

¹¹ Néanmoins, on peut faire le choix délibéré d'un tel verrouillage, afin d'articuler une activité portant strictement sur la recherche d'arguments, ou sur la mise au jour d'un élément de désaccord, ou encore sur la rédaction d'une introduction, en bénéficiant d'une étape déjà réalisée, avec un énoncé qui oppose explicitement deux positions.

« Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité. » (A. Gide)

De tels énoncés ne sont pas attributifs, mais sont paraphrasables selon la formule « A implique B » (« Le travail implique une non-vie » chez Breton, « L'amour implique la dissimulation » chez Gide), ce qui permet ensuite aux élèves d'observer les implications sémantiques plus vastes du mot désignant l'objet à propos duquel une position est formulée (c'est-à-dire le *thème* de l'énoncé).

2. Complexité et extension de l'univers de référence

Un énoncé peut être simple – par sa syntaxe et par le thème qu'il aborde – tout en offrant une résistance interprétative. Cette résistance est essentielle au processus d'apprentissage de la parole argumentée, d'une part parce qu'elle rend nécessaire le débat d'idées, d'autre part parce qu'elle confronte l'élève à des points de vue sensiblement éloignés de ceux qu'il peut déjà endosser, qui lui font prendre conscience de la relativité de ses propres positions et croyances. La **complexité** de l'énoncé de dissertation repose donc sur cette **résistance interprétative**, c'est-à-dire sur l'expression d'un **point de vue étranger, étrange**, potentiellement **perturbateur** – et qui malmène plus ou moins brutalement le **langage**, révélant l'étendue des **significations** que l'on peut rattacher à tel ou tel mot.

Toutes les méthodes d'apprentissage de la dissertation soulignent le rôle central des **paradoxes** dans la mise au jour d'un problème qui peut conduire à discuter d'une opinion. Il faut préciser d'emblée que la présence d'un paradoxe n'est pas une condition indispensable au déploiement d'une argumentation – sinon tous les débats se résumeraient à une confrontation entre opinion commune et opinion en marge. Toutefois, dans un processus d'apprentissage, la valeur d'un paradoxe tient dans sa capacité à attirer l'attention d'une part sur **la pluralité des significations qui investissent chaque mot** d'une langue (ou presque) et qui sont **supports d'autant de points de vue sur un objet du monde**, et d'autre part sur le fait (troublant ?) que ces significations plurielles sont souvent **contradictoires** (et que celles que j'attache plus particulièrement à un mot doivent donc être tenues pour **relatives**).

Ainsi de l'énoncé de Gide cité ci-dessus, « Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité » – paradoxal parce que, implicitement, il fait d'une notion dévalorisée (/dissimulation/) une propriété impliquée par une notion valorisée (/amour/). Mais ce paradoxe est une invitation impérative à interroger l'épaisseur sémantique du verbe « aimer », et à y déceler entre autres *deux propriétés qui s'avèrent contraires* : /partager/, qui exclut la dissimulation, et /protéger/, qui fonde à l'inverse un lien entre /aimer/ et /cacher/ (de la même manière que je protège le plateau d'une table précieuse en le dissimulant sous une nappe). Il est évidemment possible pour l'élève d'identifier ces composantes sémantiques sans avoir à se confronter au paradoxe gidien ; mais ce dernier est une aide dans ce processus, car il force l'élève à s'extraire de normes qu'il prenait peut-être pour indiscutables (ou dont il n'avait pas conscience), et à *découvrir une pluralité de points de vue qui informent les mots à travers une pluralité de significations*.

Cette aide est néanmoins à double tranchant, dans la mesure où le paradoxe peut provoquer un blocage de la réflexion chez certains élèves, qui littéralement ne comprennent pas ce que veut dire tel auteur d'un énoncé, parce qu'ils ne parviennent pas à mettre à distance momentanément les normes (sociodiscursives) qui sont les leurs. Pour contrebalancer de tels blocages – où le paradoxe, au lieu de mener à une

compréhension de l'épaisseur sémantique des mots, fait écran à la saisie du sens –, on peut mettre en place des dispositifs propres à atténuer leur portée, afin de permettre aux élèves de mener à bien au moins une partie de l'activité, ou de se lancer dans une rédaction malgré tout. La mise en commun et l'échange d'observations au sein de la classe est ainsi une option à favoriser ; mais on peut aussi (à rebours de ce que l'on a défendu ci-dessus...) choisir des énoncés syntaxiquement « complexes », qui opposent explicitement deux points de vue (donc des propriétés sémantiques relatives à un mot-thème), l'un doxique et l'autre paradoxal ; de cette façon, on peut guider les élèves dans l'interprétation de la composante paradoxale de l'énoncé, et les inviter à réfléchir puisque, par cette opposition explicite, l'auteur affiche à quel point il est conscient de prendre le contrepied de l'opinion commune (ce qui mène à conclure que son avis n'est peut-être pas totalement « insensé »).

Parmi les énoncés paradoxaux, ceux qui offriront le plus de résistance interprétative aux élèves sont probablement les assertions qui apparaissent comme absolument contradictoires en surface. C'est typiquement le cas de l'affirmation de Flaubert citée auparavant : « Le superflu est le premier des besoins ». Le paradoxe se fait contradiction dans la mesure où le point de vue du locuteur travaille tellement le sens du mot-thème que, en réalité, il le transforme intégralement : pour considérer l'énoncé comme cohérent, il faut en effet effacer du mot-thème la propriété sémantique /non nécessaire/ – pourtant au centre du sens de « superflu » – et lui substituer la propriété inverse /nécessaire/, pour suivre l'instruction donnée par le nom « besoin ». De tels énoncés peuvent ainsi poser des problèmes de compréhension aux élèves, car on peut légitimement affirmer qu'ils n'ont « pas de sens », du moins a priori ; pour autant, ils peuvent aussi être l'occasion d'attirer l'attention sur la question centrale des normes sociales, car l'inversion sémantique sur laquelle reposent ces énoncés « contradictoires » demande en réalité d'interroger, par le débat d'idées, les raisons qui conduisent à placer à tel ou à tel endroit une limite entre (par exemple) /nécessaire/ et /non nécessaire/.

Il est également utile de proposer par moments aux élèves des énoncés non immédiatement paradoxaux, qui au contraire paraissent déployer un point de vue plus ou moins doxique et stéréotypé :

« La merveille de l'amour, c'est d'être un événement toujours singulier. » (A. Gavillet)

« La jeunesse se signale davantage par l'ardeur de ses passions que par l'ouverture de son esprit. » (M. Tournier)

Ici, la résistance résidera alors dans l'effort à fournir pour voir le stéréotype, pour **voir ce point de vue comme stéréotype**, c'est-à-dire un point de vue non pas « toujours vrai », mais *figé* en fonction de *normes* d'un groupe social, et que l'on peut dès lors essayer de dépasser, de défiger, en imaginant une contradiction possible et, plus encore, pertinente, qui interroge là encore ces normes que l'on peut parfois croire immuables.

Il y a cependant à nos yeux une limite dans l'usage de ces énoncés « doxiques », qui est qu'*ils doivent être contestables* (même si le point d'entrée pour opérer cette contestation est difficilement perceptible au premier abord). Or certains énoncés laissent peu de prise à la controverse, dans la mesure où ils reposent sur des valeurs à tel point ancrées dans notre culture et notre histoire communes qu'il est « moralement » impossible (a priori) d'écarter celles-ci du discours :

« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » (F. Rabelais)

« Une société amnésique devient stérile. » (C. Schwab)

Dans certaines méthodes d'enseignement de la dissertation, ce sont typiquement de tels énoncés qui doivent conduire l'élève à se lancer (pour reprendre une tripartition souvent proposée) non pas dans un développement antithétique ou un développement dialogique, mais dans un développement *herméneutique*, ce dernier consistant à « s'engager dans une démarche approbative et explicative » visant à « éclairer le bien-fondé du jugement, quitte à nuancer son propos ou à en limiter la portée »¹². Or cette démarche herméneutique pose plusieurs problèmes dans le cadre qui est ici le nôtre, raison pour laquelle ces énoncés dont la validité est « incontestable » nous semblent devoir être mis de côté dans l'apprentissage de la dissertation. Premièrement, l'herméneutique n'offre pas à proprement parler une dynamique argumentative, puisque celle-ci, comme on l'a rappelé ailleurs¹³, repose nécessairement sur l'émergence d'un désaccord possible, sur une opposition entre (au moins) deux points de vue, même si celle-là se concrétise sur le mode de la nuance et non celui de la contestation frontale. Et, de fait, comme le mentionnent Dupuis, Grossen & Rychner, *la démarche herméneutique n'est pas tant argumentative qu'explicative*. Deuxièmement, cette dernière apparaît comme étant contraire à l'un des objectifs essentiels que l'on cherche à atteindre à travers l'apprentissage du discours argumenté, notamment par le biais d'énoncés complexes : ne pas simplement justifier des normes (éclairer leur « bien-fondé »), mais les remettre en question (au moins minimalement), *adopter une posture critique*, même – non, surtout ! – face aux « évidences ». On peut voir dans ces énoncés « incontestables » un avantage, une forme de simplicité pouvant faciliter une mise en activité des élèves (pas de thèse adverse à rétablir, pas de contre-arguments à chercher). En réalité, de tels énoncés ne sont pas « simples », mais *trop complexes* pour être abordés dans un cadre scolaire, car ils demandent de faire émerger un point de vue opposé dont l'altérité est tellement radicale que mon langage et ma pensée s'en trouvent paralysés¹⁴.

3. Dix énoncés pour entrer dans l'apprentissage de la dissertation

Dans cette suggestion d'énoncés à soumettre aux élèves, la plupart répondent aux quelques critères posés ci-dessus – et quelques-uns s'en écartent, puisqu'on a entraperçu ici ou là qu'ils pouvaient parfois convenir à des activités très spécifiques (parce qu'ils « orientent » en partie les recherches des élèves) ou qu'ils offraient une plus grande latitude aux élèves (notamment dans la mise au jour d'une thèse adverse et la délimitation d'une problématique). Certains de ces énoncés sont par ailleurs proposés par des méthodes d'apprentissage de la dissertation ; d'autres sont des « pioches » de notre cru.

¹² Dupuis, Grossen & Rychner, *Apprentissage de la dissertation, séquence n°1 (Analyse de l'énoncé)*, brochure de l'élève, DIP Genève, 2013 (7^e éd.), p. 49.

¹³ Voir le chapitre 1 intitulé « Le genre de la dissertation : une tentative de définition ».

¹⁴ Par ailleurs, le fait qu'il existe par exemple de nombreux débats sur les rapports entre science et éthique ou morale tendrait à montrer que, selon les contextes, et notamment les époques, on a très bien pu considérer que la science n'avait pas à « s'embarrasser » de conscience...

« Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité. »

(Edouard, personnage créé par André Gide, dans *Les Faux-Monnayeurs*, 1925)

« Tout ce qui est vivant est méchant. »

(Docteur Sérum, personnage créé par Lehman, Colin, Gess et Bessonneau dans la bande dessinée intitulée *La Brigade chimérique*, 2009)

« Le travail libère l'individu. »

(Nicolas Sarkozy, *Journal de 20 heures* (France 2), 29 mars 2005)

« L'enfer est tout entier dans ce mot : solitude. »

(Victor Hugo, *La Fin de Satan*, 1886)

« Vivre libre, c'est souvent vivre seul. »

(Renaud, « Manu », 1981)

« La politesse, c'est l'indifférence organisée. »

(Paul Valéry, *Tel quel*, 1941)

« Le cinéma, c'est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besogne et leurs soucis. »

(Georges Duhamel, *Scènes de la vie future*, 1930)

« L'éducation, c'est la défense organisée des adultes contre les jeunes. »

(Mark Twain, *Les Aventures de Tom Sawyer*, 1876)

« L'amour n'est pas l'émotion la plus fondamentale [de la vie], c'est la peur. »

(Paul Bowles, *Libération*, 7 mars 1996)

« L'égalité, une chance pour les femmes comme pour les hommes. »

(Swissaid, brochure d'information, août 2015)

L'ESSENTIEL EN BREF

Dans les premières étapes de l'apprentissage de la dissertation, les énoncés soumis aux élèves doivent cumuler deux qualités en apparence contradictoire : la simplicité, et la complexité.

Par sa simplicité, l'énoncé doit garantir son accessibilité, afin que chaque élève puisse en saisir le sens, focaliser son attention sur des zones précises de l'énoncé, et mener les tâches que l'on attend de lui (rechercher des arguments, identifier un enjeu argumentatif). Pour cela, on privilégiera des énoncés syntaxiquement simples – c'est-à-dire formés d'une seule proposition assertive – et thématiquement proches de l'univers cognitif que l'on peut imputer aux élèves. De même, l'énoncé devrait exhiber plus ou moins directement qu'il vise à poser un rapport d'implication entre deux notions (celle qui constitue le thème et celle qui est au centre du propos). C'est le cas entre autres des énoncés attributifs, ou d'autres énoncés que l'on peut paraphraser par la formule « A implique B ». Toutefois, il ne faut pas nécessairement se priver de soumettre aux élèves des énoncés qui s'écartent de ces quelques principes. En effet, certains énoncés syntaxiquement complexes – formés de plusieurs propositions –, soit parce qu'ils balisent la réflexion, soit parce qu'ils ouvrent au contraire le potentiel d'interprétations du sens de l'énoncé, peuvent notamment servir à des activités ciblées sur tel ou tel aspect de la procédure de recherche d'arguments ou d'analyse de l'énoncé.

En ce qui concerne la complexité de l'énoncé, celle-là est censée conduire l'élève à réfléchir à certains aspects sémantiques dont il n'aurait pas forcément conscience, à se détacher de discours par trop « orthodoxes » qu'il pourrait avoir assimilés, pour adopter peu à peu une posture critique par rapport à ses propres normes et croyances. La complexité de l'énoncé de dissertation repose donc sur une résistance interprétative, sur l'expression d'un point de vue étrange, voire perturbateur. On choisira ainsi de préférence des énoncés exposant une position paradoxale, attirant l'attention des élèves sur la pluralité des significations et des points de vue qui investissent chaque mot d'une langue, et sur le fait que ces significations plurielles sont souvent contradictoires et que les points de vue qui s'y rattachent doivent alors être tenus pour relatifs. Il est également utile de proposer par moments aux élèves des énoncés qui paraissent déployer un point de vue plus ou moins « doxique » et stéréotypé, pour lesquels la complexité résidera dans l'effort à fournir pour voir ce point de vue comme un stéréotype. Cependant, il faut vérifier au préalable que ces énoncés « doxiques » sont contestables, qu'ils laissent prise à la controverse, ce qui est au fondement de toute entreprise argumentative.

Chapitre 3

Rechercher des arguments : en quête du sens (et du non-sens) de l'énoncé

LE CHAPITRE EN UN COUP D'ŒIL

1. Énoncé à discuter, propriétés sémantiques et univers de croyance
2. Cohérence, incohérence et arguments : le travail sur le sens des mots
3. Rechercher des arguments, puis les construire dans un texte : une illustration
4. Propositions pour l'enseignement

Qu'est-ce que cela signifie, « être d'accord » ou « ne pas être d'accord » avec l'opinion exprimée par quelqu'un ? Qu'est-ce qui conditionne notre adhésion a priori à une affirmation d'autrui ? Pour quelle raison au contraire refusons-nous de valider la pertinence d'un jugement ? Chercher des réponses à ces questions nous paraît une étape nécessaire à entreprendre avec les élèves, ne serait-ce que sur une demi-période, afin de donner une assise à l'opération qu'on requiert de leur part ensuite, c'est-à-dire de *justifier un accord ou un désaccord*. Pour cerner ce qui fonde « intimement » cet accord (ou ce désaccord), il importe de revenir sur certains paramètres de la communication verbale.

1. Énoncé à discuter, propriétés sémantiques et univers de croyance

Tout énoncé a pour fonction (entre autres) de **construire une représentation du monde**, ou plus précisément une représentation d'une portion de monde : le café que je sirote, ma profession, un robot ménager, la dernière élection en date, l'art cinématographique, la liberté, etc. En tant que résultat d'un processus de construction, cette représentation s'élabore essentiellement sous la forme d'assertions, qui ont globalement une même fonction : « Construire un monde, cela signifie *assigner des propriétés* données à un individu donné » (Eco 2012 : 174 ; nous soulignons). Précisons que dans les cas qui nous occupent, où l'énonciation se meut dans le domaine des généralités, sans viser à représenter des individus particuliers, l'opération de construction réalisée par un énoncé de dissertation procède alors d'une **assignation d'une (ou de plusieurs) propriété(s) à une notion générale** (le travail, la technologie, la démocratie, l'école, etc.) qu'un locuteur a prise pour thème.

Mais cette représentation du monde construite par l'énoncé – parce qu'il s'agit d'une représentation – est nécessairement *orientée en fonction d'une perspective* que le locuteur adopte sur le monde ; en d'autres termes, la (ou les) propriété(s) que l'auteur de l'énoncé assigne à la notion prise pour thème, et par laquelle (lesquelles) il construit un monde, est (sont) *éminemment subjective(s)*. Et c'est pour cela bien entendu que l'opinion formulée par le locuteur peut être discutée, selon que l'on adhère ou non à la représentation proposée. Selon cette perspective, et dans un premier temps, on peut ainsi décrire **l'accord** ou **le désaccord** par rapport à l'opinion d'autrui comme le fait de **sanctionner la pertinence ou la non-**

pertinence de la représentation construite par un énoncé, c'est-à-dire de **l'association entre une notion donnée** (ou un individu) **et une ou plusieurs propriétés**.

Toutefois, afin de cerner les mécanismes d'adhésion ou de rejet face à l'opinion d'autrui, il faut préciser encore les principes qui président à la construction d'une représentation du monde par un énoncé, et plus spécifiquement la *nature* exacte des propriétés assignées à un objet-notion. Pour cela, il importe d'avoir toujours à l'esprit qu'un énoncé est **un fait de discours**, c'est-à-dire de « langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle, et dans la condition d'*intersubjectivité*, qui seule rend possible la communication linguistique » (Benveniste 2010 : 266 ; l'auteur souligne). C'est **une représentation verbale** du monde qu'autrui m'offre à travers son énoncé, un point de vue qui se construit en faisant usage d'**unités linguistiques** (des mots). Ceci implique dès lors d'une part que les propriétés assignées à la notion prise pour thème sont plus précisément **des propriétés sémantiques**, et d'autre part que la représentation du monde se déploie sur fond de **modelage du sens** de l'unité lexicale qui incarne ce thème dans l'énoncé.

Un exemple illustrera plus clairement ce lien étroit entre expression d'un point de vue sur le monde et modelage du sens linguistique. Lorsque Nicolas Sarkozy affirme au *Journal de 20 heures* : « Le travail libère l'individu » (France 2, 29 mars 2005), celui-ci impose par son assertion *une représentation de la notion de /travail/* qui lui associe étroitement *la propriété sémantique /libération/*. Ce faisant, il modèle nécessairement le *sens* du nom « travail », il le module de façon à « faire voir » la notion *sous un certain angle*, à *imposer un point de vue* déterminé. Cette modulation s'opère en effet par le fait même de lier le nom « travail » et le verbe « libérer » au sein d'un même énoncé qui se veut *cohérent* : cette articulation induit alors une **sélection** et une mise en avant de **certains traits** dans la signification du nom « travail » (par exemple le trait /salaire/) qui s'accordent avec la propriété /libération/ signifiée par le verbe « libérer », ce qui va de pair avec un **effacement** d'autres traits qui, eux, ne s'accorderaient probablement pas avec cette propriété-là (comme le trait /peine/).

Or c'est ici, en raison de cette modulation du sens, que le débat peut surgir. En effet, comme le rappelle Benveniste, la communication est nécessairement intersubjective, et repose donc en partie sur le destinataire et **sa propre compréhension du sens des unités linguistiques** qui composent l'énoncé. Du côté du destinataire, interpréter cette représentation, être capable de la reconstruire – et de se prononcer sur sa pertinence – revient dès lors en tout premier lieu à saisir la **cohérence sémantique** de l'énoncé, à **évaluer cette mise en relation qu'un énoncé opère entre unités lexicales**, l'une – le mot-thème – étant signalée par l'énoncé comme *celle dont le sens doit impliquer l'autre ou les autres* – sa ou ses propriétés significatives. C'est le *modelage du sens* qui demande autrement dit à être *jaugé* : dans le cas particulier de l'affirmation de Sarkozy, je serai d'accord si ma compréhension a priori du sens du nom « travail » recouvre la signification que ce mot déploie dans l'énoncé et permet d'accueillir en effet la propriété /libération/ (parce que pour moi, par exemple, le trait /salaire/ est en effet immédiatement saillant dans le sens du nom « travail »). A l'inverse, je rejeterai cette opinion si c'est le trait /peine/ qui s'impose en premier lieu dans ma saisie du sens de ce nom « travail » ; l'opinion formulée par Sarkozy se présentera de prime abord comme potentiellement « incohérente », ce qui exigera une analyse plus approfondie du sens

de « travail » pour faire émerger au moins un trait apte à fonder une cohérence de l'énoncé malgré cette première appréciation.

L'accord ou le désaccord face à l'opinion d'autrui procède donc en grande partie d'un **jugement de cohérence sémantique** de l'énoncé. Toutefois, je peux comprendre le sens de l'énoncé, saisir le point de vue auquel on cherche à me faire adhérer et le modelage du sens linguistique impliqué par ce point de vue, sans pour autant tomber d'accord avec l'opinion exprimée. C'est que cet accord est également conditionné par notre **univers de croyance**, qui nous sert de « mesure » afin de sanctionner la pertinence d'un énoncé, son caractère approprié ou non. On entre ici dans le domaine des normes qui structurent la façon dont chacun appréhende le monde et lui donne sens ; mais ces normes sont fondamentalement sociodiscursives, et ancrent là encore le mécanisme d'adhésion ou de non-adhésion sur un terrain sémantique.

En effet, un univers de croyance n'est pas composé de « faits » ou de « souvenirs », mémorisés par un sujet (l'adhésion ou la non-adhésion ne sont donc pas relatives à un « vécu », une somme d'expériences... dont les élèves ne disposeraient pas, par exemple). Comme l'indique Martin, il faut considérer qu'un univers de croyance est « l'ensemble des propositions auxquelles le locuteur est en mesure d'attribuer une valeur de vérité (vrai, faux, possiblement vrai, possiblement faux) » (Martin 1987 : 21). C'est dire que cet univers de croyance est un **« stock d'énoncés »** (emmagasinés à travers des interactions dans des cadres sociaux divers), et que notre position relative à une affirmation proférée par autrui procède aussi d'une confrontation entre celle-là et une série d'énoncés-normes auxquels on attribue une valeur de vérité¹⁵. Là encore, puisqu'il s'agit de confronter une proposition à d'autres propositions, le processus au cœur du mouvement d'acceptation ou de rejet d'une opinion se révèle être fondamentalement une analyse sémantique, l'univers de croyance d'un sujet étant son *univers de sens*.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'expliquer dans le détail aux élèves le fondement sémantique du mécanisme d'adhésion ou de non-adhésion a priori. Mais il importe pour un enseignant d'en avoir conscience, notamment pour réagir dans des situations assez fréquentes où les élèves éprouvent et verbalisent ce lien entre adhésion à une opinion et cohérence sémantique, lorsqu'ils sont confrontés à certains énoncés types de dissertation, et en particulier les énoncés qui articulent un paradoxe : « Je ne comprends pas », « Ça n'a pas de sens », « Ça veut rien dire », ou parfois « Oui, mais on peut pas dire ça comme ça ». Plutôt que d'éclairer immédiatement ce sens « en déroute », ou plutôt que de demander aux élèves peut-être de « mieux lire » ou de « faire plus attention », il est certainement préférable de rebondir sur de telles hésitations, afin de mettre au jour d'une part ce qui se produit en chacun d'un point de vue cognitif, et d'autre part la procédure qu'il va falloir mettre en œuvre pour résoudre l'incompréhension – qui est aussi celle à appliquer si on a saisi « ce que veut dire » l'auteur de l'énoncé et qu'on est d'accord avec lui. En consacrant du temps à faire prendre conscience aux élèves que le « blocage » qu'ils ressentent procède

¹⁵ Au sein de ce stock d'énoncés se trouvent entre autres les *lois de passage* sous-jacentes à la relation entre un argument et une thèse, sur lesquelles on prend appui afin d'estimer la pertinence d'une telle relation argumentative (voir ci-après la partie 3).

d'un *problème sémantique* – de même que la facilité avec laquelle ils entrent dans le point de vue exprimé a pour origine un sentiment (souvent intuitif) de *grande cohérence* –, on peut alors éclairer **la démarche argumentative** comme étant, d'une certaine manière, **un débat sur ce qui fonde le sens (ou le non-sens) d'un énoncé**. Autrement dit, à un niveau très global, l'argumentation à construire dès lors qu'on discute de la pertinence de l'énoncé d'autrui équivaut à *rendre compte soit de la cohérence sémantique de celui-ci* (si l'on adhère à l'opinion exprimée), *soit de son incohérence* (pour justifier le rejet) – le dispositif de la dissertation exigeant quant à lui de montrer ces deux facettes, en les pondérant afin de défendre malgré tout une position. C'est donc également cette **composante sémantique de l'énoncé** qu'il s'agit essentiellement d'interroger pour **identifier les arguments** que l'on peut mobiliser de part et d'autre.

L'ESSENTIEL EN BREF

Un énoncé construit une représentation du monde, qui s'élabore en assignant à un individu (personne, objet, etc.) une ou plusieurs propriétés ; dans le cadre d'un énoncé de dissertation, qui est un fragment de discours abstrait et non pas concret, c'est à une notion générale – prise pour thème – que cet énoncé assigne une propriété (constitutive du propos). Défendre l'opinion formulée par autrui ou au contraire la contester, c'est donc essentiellement sanctionner la pertinence ou la non-pertinence de la représentation construite par l'énoncé. Mais comme il s'agit d'une représentation verbale du monde, c'est avant tout sur les mots employés que cet accord ou ce désaccord se fonde, des mots dont le sens est modelé par l'énoncé afin de donner forme au point de vue exprimé. La propriété assignée à la notion prise pour thème, c'est-à-dire au mot-thème, est ainsi une propriété sémantique, et l'accord ou le désaccord face à l'opinion d'autrui procède d'un jugement de cohérence de l'énoncé. En corollaire, c'est également en explorant cette composante sémantique de l'énoncé que l'on identifiera des arguments ou des contre-arguments.

2. Cohérence, incohérence et arguments : le travail sur le sens des mots

Un argument est (en règle générale) une proposition assertive dont la fonction est d'*étayer la validité* d'une autre assertion (la conclusion, la thèse défendue). Mais comment trouve-t-on un argument ? Cette étape de la construction d'un discours argumentatif est souvent désignée comme une « recherche d'idées », appellation qu'il nous semble opportun d'éviter, pour deux raisons. Premièrement, sous le terme « **idées** » sont confondus **arguments** et **exemples** – confusion qui, souvent, se prolonge dans les textes des élèves ; il est ainsi préférable de *distinguer* le plus possible ces deux composantes de l'argumentation, dont les natures et les fonctions respectives diffèrent¹⁶. Deuxièmement, ce flou notionnel a pour contrepartie un

¹⁶ La confusion entre ces notions atteint un degré supérieur lorsqu'un manuel inclut dans une rubrique « catégories d'arguments » des « faits », parmi lesquels on range « l'exemple » ou « l'anecdote » (c'est le cas de Mirabail, *Argumenter au lycée*, 1994 : 120). Un problème similaire peut être constaté dans la méthode *Un parcours vers la dissertation* de Gaillard, Gavillet, Kaempfer & Racine : on n'y donne nulle part une véritable description de ce que doit être un argument (une raison située au même niveau de généralité auquel tend une thèse) et, plus encore, on y affirme à propos de l'exemple que celui-ci est en rapport direct avec une thèse, soit qu'il l'illustre, soit qu'il la fonde, soit encore qu'il la réfute (p. 18, rubrique « Utilisation de l'exemple »).

flottement chez les élèves – « J'ai pas d'idées » –, qui n'identifient pas clairement quelle(s) procédure(s) ils doivent suivre pour trouver ces fameuses « idées ». Or comme la nature et la fonction d'un argument ou d'un exemple sont distinctes, les procédures à appliquer sont elles aussi particulières, et surtout ne relèvent pas de la même compétence cognitive. C'est en effet la **compétence linguistique** qui est fondamentalement en jeu dans la **recherche d'arguments**, alors que la **recherche d'exemples** mobilise une **compétence « encyclopédique »**¹⁷.

Pour constater aisément en quoi un argument relève de la composante sémantique et entre dans le jeu des relations d'implication de propriétés mis en place au sein d'un énoncé assertif, il faut revenir à la matrice argumentative minimale que la rhétorique désigne par le terme *syllogisme* : une série de trois propositions dont les deux premières – les prémisses (mineure et majeure) – ont pour fonction de fonder l'acceptabilité de la troisième – la conclusion, ou thèse que l'on défend. Or ce sont sur des *relations d'implication sémantique* que repose cette acceptabilité.

Il s'agit en effet de lier un « petit terme » à un « grand terme » par l'intermédiaire d'un « moyen terme » :

[a] Tous les Grecs sont des humains. [b] Or tous les humains sont mortels. [c] Donc tous les Grecs sont mortels.

Dans l'exemple ci-dessus, « Grecs » est le petit terme (car l'extension du nom a une portée plus limitée que celle des autres composantes clés du syllogisme), « mortels » est le grand terme (son extension a une portée quasi maximale), et « humains » est le moyen terme (son extension a une portée intermédiaire si on la compare aux deux autres). On constate ainsi que les **prémisses** d'un syllogisme ont pour vertu d'extraire et d'explicitier à chaque fois une **propriété sémantique** d'une unité lexicale et de **mettre au jour ces relations d'implication** : le sens du nom « Grec » est (entre autres) constitué de la propriété /humain/, de même que le sens du nom « humain » est notamment constitué de la propriété /mortel/. C'est de cette manière que la conclusion se trouve justifiée, qui, elle, assigne une propriété par le biais d'une forme de « raccourci », attribuant « directement » au sens du nom « Grec » la propriété /mortel/¹⁸. A rebours, s'il s'agissait maintenant d'argumenter en faveur d'une thèse (ô combien audacieuse) telle que « Tous les Grecs sont mortels », on conçoit quelle procédure demanderait à être appliquée : interroger le sens du mot-thème (« Grecs »), afin d'identifier par quelle(s) propriété(s) celui-ci peut être en effet associé aussi étroitement avec cette autre propriété qu'est /mortel/ ;

Or un exemple ne fonde ni ne réfute une thèse – c'est l'argument qui joue de tels rôles –, de même qu'il n'illustre pas une thèse, mais la *relation* entre un argument et une thèse. Si on peut certes argumenter par le biais d'un exemple ou d'une narration, il ne faut pas conférer à ces unités du discours argumentatif une *fonction* ou une *valeur* identiques à celle d'un argument. Il est impératif de distinguer très clairement argument et exemple ainsi que leurs fonctions respectives, afin que les élèves soient en mesure de produire des textes de qualité.

¹⁷ Les théories de l'argumentation usent souvent du terme « données » pour catégoriser les éléments qui servent d'arguments (voir p. ex. le schéma de Toulmin, reproduit dans Adam 2011 : 136). Or, dans le cadre de la dissertation en tout cas, ce terme nous paraît tout aussi flou que « idées », car une donnée peut être tant générale (et donc faire office d'argument) que particulière (et avoir le statut d'exemple). Les noms « propriété », « aspect » ou « trait » sont préférables, car ils permettent de désigner exclusivement des composantes *sémantiques* (donc générales), qui devront être retenues comme arguments ou contre-arguments.

¹⁸ En termes lexicologiques, on peut considérer un syllogisme comme proposant un parcours de relations hyperonymiques qui structurent le lexique d'une langue (sur une portion très restreinte de ce dernier).

l'analyse devrait nous amener à mettre en relief le trait /humain/, et à expliciter ce rôle dans la cohérence de l'énoncé en formulant un argument : « ... parce que ce sont des humains ».

Il n'est peut-être pas nécessaire d'exposer aux élèves la matrice du syllogisme afin de leur faire appréhender cette procédure d'interrogation du sens des termes clés d'un énoncé, et en particulier du mot-thème. Ce n'est peut-être même pas souhaitable (dans les premiers stades de l'apprentissage), dans la mesure où les syllogismes procèdent de la démonstration logique (d'où la présence de relations d'implication très strictement ordonnées), ce qui peut alors donner une image biaisée de l'argumentation, qui se meut, elle, dans le domaine plus flou des points de vue et des normes sociodiscursives qui investissent le sens des mots¹⁹. Néanmoins, il importe de faire comprendre aux élèves que **la recherche d'arguments en faveur d'un énoncé** est une recherche de **ce qui fonde la cohérence sémantique de cet énoncé**, que **la recherche de contre-arguments** est au contraire la mise au jour d'une forme d'« incohérence » du même énoncé – ou plutôt de **la cohérence d'un énoncé contradictoire** –, et que ceci passe donc par **une analyse du sens des mots**, afin d'identifier **des propriétés (ou des aspects)** qui fondent des **faits de concordance** ou à l'inverse des **faits de discordance**. Le développement consistera ensuite à expliciter, sous une forme textuelle, ces faits de concordance ou de discordance²⁰.

L'ancrage de la procédure de recherche d'arguments dans une interrogation de la composante sémantique des termes clés d'un énoncé a ainsi une nécessité « théorique » ; mais son explicitation auprès des élèves présente également des avantages dans la pratique pédagogique. Tout d'abord, il y a là un moyen d'atténuer le sentiment que certains élèves éprouvent de ne pas pouvoir chercher des arguments parce qu'ils ne connaissent rien à la thématique évoquée par tel ou tel énoncé. En insistant sur le lien entre recherche d'arguments et interrogation du sens, on met de côté l'importance d'une « expérience de vie » encore complètement en cours, ou de « connaissances disciplinaires » encore en voie d'élaboration, pour mettre en avant *le rôle central de la compétence linguistique*. Les élèves n'ont peut-être qu'une vague idée de ce en quoi consiste l'univers professionnel, le domaine technologique, les institutions politiques, etc. ; mais ils connaissent – au moins partiellement – le sens des mots que l'on emploie pour évoquer de telles réalités, et peuvent prendre appui sur cette connaissance. Ensuite, en faisant travailler les élèves sur cette composante sémantique et ses liens avec la cohérence ou l'incohérence potentielle d'un énoncé, on leur propose une tâche très semblable à ce qu'ils ont pu faire durant le secondaire 1 : **l'identification d'une isotopie** (ou d'une rupture d'isotopie), c'est-à-dire **d'une récurrence d'un trait sémantique** au sein d'un segment textuel. La différence essentielle tient dans le fait que cette tâche se réalise le plus souvent sur des portions de texte plus conséquentes (une description de plusieurs lignes, par exemple) ; toutefois, il suffit de deux unités lexicales, au niveau d'une simple proposition, pour tisser une

¹⁹ Le syllogisme fournit en revanche un point d'appui qui peut s'avérer intéressant pour traiter du développement d'un argument, dans la mesure où il illustre le fait qu'un argument implique toujours au moins une autre proposition (parfois plus) qui fonde sa pertinence (voir ci-après, ou encore le chapitre 4 « Rédiger les paragraphes du développement »).

²⁰ Pour éclairer l'importance de cette interrogation du sens des mots clés, et plus particulièrement du mot-thème, et pour établir quelle est la nature d'un argument – qui est d'être une propriété impliquée par le thème –, on trouvera des exemples d'activités ci-après (voir « Propositions pour l'enseignement »).

isotopie (ou au contraire pour produire une sensation de rupture sémantique) – et c'est bien cela qu'il importe de montrer aux élèves : qu'il existe au moins un trait sémantique par lequel les mots clés associés par l'énoncé entrent en concordance (de même qu'ils génèrent une discordance par un autre trait au moins). Enfin, pour pallier une compétence linguistique éventuellement approximative, les élèves disposent d'**un outil** à portée de la main : **le dictionnaire de langue**. Plus encore, l'approche *sémantique* de la recherche d'arguments *justifie* l'usage du dictionnaire : il ne s'agit pas simplement de comprendre le sens de mots difficiles ou de résoudre des hésitations liées à une polysémie, mais de se constituer du matériel, d'**identifier quelles propriétés peuvent être exploitées comme arguments ou contre-arguments**, et cela par une analyse du sens tendant à une certaine exhaustivité.

Or pour cela, il faut également faire prendre conscience aux élèves que, si le dictionnaire est un outil nécessaire, celui-ci ne suffit pas, et que le parcours à opérer demande de considérer le sens des unités lexicales dans toute l'étendue de leurs variations discursives. Un dictionnaire ne contient en effet qu'une portion (parfois limitée) de ce qui fait l'épaisseur sémantique d'un mot, sa polysémie aux ramifications parfois très étendues, qui procèdent d'usages toujours en évolution, selon que le mot est employé dans telle ou telle sphère sociale, dans tel ou tel contexte sociopolitique. Le dictionnaire a pour vertu d'enregistrer *les significations qui spécifient le sens d'un mot par rapport à d'autres unités du lexique* (des synonymes, des antonymes, des hyperonymes, etc.). Mais c'est là, selon Rastier, la « langue restreinte des grammaires » (1987 : 63) ; le système linguistique « au sens large », lui, comprend encore « des normes socialisées à l'œuvre dans les textes » (ibidem), dont dépendent d'autres traits sémantiques, qui sont *tout aussi essentiels* à la configuration du sens d'un mot. Même si ces propriétés ne sont pas enregistrées par les dictionnaires, *l'analyse sémantique doit les mobiliser afin d'appréhender la cohérence d'un énoncé donné* et l'ensemble des traits qui permettront alors d'en étayer la validité (ou d'étayer celle du contre-énoncé). C'est sur cet aspect que *la compétence linguistique des élèves peut s'avérer déficiente*, s'ils n'ont pas conscience des divers contextes sociaux dans lesquels certains des termes clés sont employés ; il importe de tenir ainsi compte de cette limite possible (ce qui rejoint les constats que nous avons pu formuler au chapitre 2 à propos du choix des énoncés à soumettre aux élèves dans les premières étapes de l'apprentissage et des liens avec leurs pratiques discursives).

L'ESSENTIEL EN BREF

Il est préférable d'éviter l'expression « recherche d'idées » pour lancer les élèves sur l'identification d'arguments, ceci afin de distinguer fermement arguments et exemples, deux composantes de l'argumentation dont les natures et les fonctions respectives diffèrent. En outre, ce sont aussi les procédures de recherche qui se distinguent, car des compétences spécifiques doivent être mobilisées. Si la recherche d'exemples met en branle une compétence « encyclopédique » (connaissance « diffuse » du monde ou connaissances précises en histoire, en géographie, etc.), la recherche d'arguments s'appuie, elle, sur la compétence linguistique. Il s'agit ainsi d'expliquer aux élèves que la recherche d'arguments ou de contre-arguments en faveur d'un énoncé est une recherche de ce qui fonde la cohérence ou l'incohérence potentielle de cet énoncé, et que ceci passe alors nécessairement par une analyse du sens des mots, afin d'identifier des propriétés (des aspects de la signification des mots clés de l'énoncé) qui fondent cette cohérence ou cette incohérence.

Ancrer la recherche d'arguments dans une interrogation de la composante sémantique des termes clés d'un énoncé a par ailleurs des avantages dans la pratique pédagogique. Les élèves ne connaissent peut-être pas grand-chose à la thématique évoquée par l'énoncé, mais ils connaissent le sens des mots que l'on emploie pour évoquer de telles réalités. De même, la mise au jour de ce qui fonde la cohérence ou l'incohérence potentielle d'un énoncé est une tâche qu'ils connaissent déjà en partie, car cela relève de l'identification d'une isotopie (ou d'une rupture d'isotopie). Enfin, en cas d'hésitation, les élèves disposent d'un outil sous la forme du dictionnaire de langue. Il importe cependant de rendre les élèves sensibles au fait que le dictionnaire ne suffit pas dans cette recherche, car cet outil ne répertorie pas l'entier des propriétés que l'on peut faire entrer dans la signification d'un mot.

3. Rechercher des arguments, puis les construire dans un texte : une illustration

Développons et commentons un exemple d'activité afin d'illustrer ces différents paramètres concernant la nature d'un argument et son identification par l'analyse. On proposera aux élèves un énoncé d'André Gide (souvent évoqué dans les ouvrages traitant de la dissertation) : « Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité. » Cet énoncé dispose de plusieurs qualités qui en font un « bon énoncé » dans les premières étapes de travail avec les élèves (voir le chapitre 2 consacré au choix des énoncés) : d'une part, il est syntaxiquement assez simple, ce qui permet de focaliser l'attention de ces derniers sur certaines de ses composantes, et de mettre en relief la relation d'implication que cette assertion vise à imposer comme vraie (/amour/ implique /dissimulation/); d'autre part, il offre une certaine complexité dans la mesure où il expose un paradoxe, en dissociant radicalement deux notions socialement valorisées, l'/amour/ et la /sincérité/, pour substituer à la seconde son contraire, fortement déprécié.

Il s'agit typiquement d'un énoncé où, après avoir demandé aux élèves s'ils adhèrent ou non à cette prise de position, une des premières phases de travail peut être de réfléchir sur ce qui conditionne leur accord ou leur désaccord, afin de faire émerger le fondement sémantique de cette « attitude » face à l'énoncé d'autrui. De fait, une partie des élèves bloquent souvent face à l'affirmation de Gide, parce qu'ils associent

intuitivement et « normativement » /amour/ et /sincérité/ (« Quand on s'aime, on se dit tout ») ; à l'inverse, la formule gidienne leur paraît peu cohérente, dépourvue de sens, ce qu'il importe de verbaliser, d'explicitier en classe – sans forcément se livrer d'emblée à une analyse fine des termes clés –, afin de faire comprendre à chacun que ce qui induit un désaccord est le sentiment de faire face à une rupture sémantique, de même que, à l'inverse, l'adhésion est déterminée par l'appréhension (même peu « consciente ») d'une convergence entre les sens respectifs des unités centrales de l'énoncé (ici « aimer » et « (non-)sincérité »).

L'étape suivante consiste alors à travailler sur **l'épaisseur sémantique** de ces unités, et plus particulièrement sur celle qui incarne le **thème** de l'énoncé : « aimer »²¹. Comme l'assertion de Gide vise en effet à modeler le sens de ce verbe pour lui attribuer la propriété /dissimulation/ (supposée essentielle, cf. l'adverbe « vraiment »), il s'agit de mettre au jour **les traits composant le sens de ce mot-thème**, et plus précisément ceux qui pourraient faire office ensuite d'arguments (ou de contre-arguments), en opérant **à la manière d'un chaînon « manquant »**, rendant « solide », validant la **relation d'implication** posée par l'énoncé (ou au contraire validant l'implication d'un contre-énoncé tel que « L'amour vrai est toujours sincère »). Cette analyse peut être réalisée soit en amont, hors contexte – « Identifiez tous les éléments significatifs qui, selon vous, composent le sens du verbe "aimer" ou du nom "amour" » –, ou déjà dans la perspective explicite d'une discussion de l'opinion de Gide (ce qui oriente et restreint les recherches). Une mise en commun des observations des uns et des autres aboutira à cartographier toute l'étendue du sens d'un tel verbe (ou d'un tel nom), que l'enseignant pourra organiser (par exemple sous forme d'un « schéma heuristique »), distribuant déjà en familles les divers traits évoqués par les élèves, de manière à faire entrevoir l'étape suivante, c'est-à-dire la **sélection des propriétés** qui seront **mises en texte comme arguments ou contre-arguments**, en vertu de leur capacité à **fonder un lien** entre /aimer/ et /dissimulation/ ou bien /sincérité/.

Le tableau suivant répertorie des composantes sémantiques relevées par des élèves lors d'un exercice de ce genre (certaines reformulées par leur maître) :

/aimer/ implique /dissimulation/ (accord avec l'opinion de Gide)	/aimer/ implique /sincérité/ (désaccord avec l'opinion de Gide)
propriétés sémantiques pertinentes du verbe « aimer » : /protéger/ /plaire/ /faire plaisir/ /se sacrifier/	propriétés sémantiques pertinentes du verbe « aimer » : /confiance/ /réciprocité/ /s'offrir/ /être soi/

²¹ Concernant l'identification du thème, voir plus précisément le chapitre 5 « Construire un problème ». Dans cette première approche de la recherche d'arguments, afin de ne pas trop se « perdre » dans l'identification d'un thème de discussion, on privilégiera les énoncés où ce thème sera aisément déterminé, notamment parce qu'il est incarné par le nom ou le groupe nominal endossant la fonction de sujet de la proposition ; c'est le cas ici, puisque le verbe « aimer » est un constituant du groupe nominal sujet (« Quiconque aime vraiment »).

Les traits identifiés entretiennent souvent des liens entre eux, offrent des sortes de variations qu'il est utile de faire constater aux élèves, pour les inviter – s'ils font usage de ces traits – à proposer une gradation, plutôt que de les considérer comme des éléments strictement distincts. Ainsi, /plaire/, /faire plaisir/, /protéger/ et /se sacrifier/ – parce qu'ils sont orientés vers le terme /dissimulation/ – paraissent moduler une même propriété, /vouloir le bien-être de l'autre/ ; en revanche, cette modulation se fait en fonction notamment d'une différence d'intensité et d'un effacement progressif de soi (un « soi » encore bien présent dans /plaire/), qui justifient certainement d'en faire des fondements d'arguments distincts.

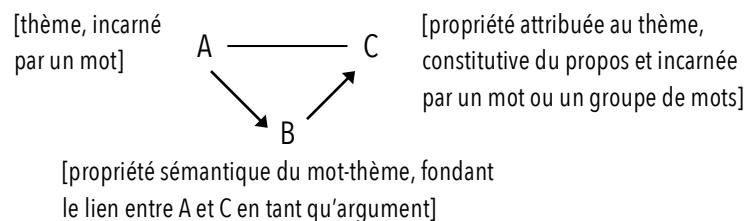
Un autre point à faire remarquer touche aux significations enregistrées par un dictionnaire de langue. En consultant par exemple le Robert (éd. 2013) sous l'entrée « Amour »²², deux des trois premières significations méritent d'être relevées : « Disposition à vouloir le bien d'une entité humanisée (Dieu, le prochain, l'humanité, la patrie) et à se dévouer à elle » ; « Inclination envers une personne, le plus souvent à caractère passionnel ». Ce qui frappe ici en effet, c'est que ces significations cadrent plutôt avec les traits qui, dans l'analyse ci-dessus, fondent la relation d'implication entre /aimer/ et /dissimulation/, puisque le bien-être de l'autre, la dévotion, mais aussi la passion caractérisent le nom « amour » ; cela concorde avec des traits tels que /faire plaisir/, /protéger/ ou /se sacrifier/. Et ainsi, la position de Gide s'avérerait en réalité non pas paradoxale, mais nettement plus proche de ce que semble impliquer le sens « strict » d'un nom comme « amour »... A l'inverse, aucun des traits qui paraissent jouer le rôle de chaînon manquant entre /aimer/ et /sincérité/ n'apparaît dans les significations enregistrées par le dictionnaire ; c'est dire que cette association – pourtant extrêmement présente à l'esprit de tout un chacun – dépend d'une *norme socialisée* (construite notamment par une morale « chrétienne », par la longue tradition de la « courtoisie » amoureuse, ou encore par l'idéal romantique de fusion des âmes sœurs), et c'est elle qui fait office de doxa. Voilà de quoi faire réfléchir les élèves sur le rôle des normes dans le point de vue qu'ils portent (peut-être) sur certaines réalités, et qui affectent le sens qu'ils attribuent aux mots concourant à représenter ces réalités.

Une dernière étape paraît nécessaire : faire écrire un bref texte aux élèves, les conduire à mettre en texte et à articuler par exemple deux arguments, sur la base des propriétés sémantiques relevées par l'ensemble de la classe. En plus d'être une occasion de s'exercer à la rédaction (même brève), en plus de répondre à l'envie de certains élèves qui « brûlent » de s'exprimer, le geste d'écriture offre également un autre aperçu sur ce qui constitue un argument. En effet, l'**analyse sémantique** met en évidence des **propriétés pertinentes** pour argumenter en faveur de telle ou telle position, mais, très souvent, la seule évocation de ces propriétés au détour d'une phrase ne suffit pas à élaborer un **segment de texte** qui puisse véritablement endosser la **fonction d'argument**. On l'a vu précédemment à travers la dynamique du syllogisme : deux prémisses sont nécessaires pour justifier une conclusion. Autrement dit, le discours argumentatif – et plus particulièrement dans le cadre d'une dissertation²³ – doit tendre à « **déplier** » l'**argument**, à le développer, c'est-à-dire à *explicit*er dans quelle mesure une propriété « B » (par exemple

²² A l'entrée « Aimer », on trouvera « Eprouver de l'affection, de l'amitié, de la tendresse, de la sympathie pour (qqn) », ainsi que « Eprouver de l'amour, de la passion pour (qqn) », ce qui ne nous mène pas bien loin...

²³ Voir le chapitre 1 « Le genre de la dissertation ».

/protéger/) *fonde le passage* d'une notion-thème « A » (/aimer/) à une notion-attribut « C » (/dissimuler/), ce qui demande de poser d'une part « A-B » (/aimer/-/protéger/), et d'autre part « B-C » (/protéger/-/dissimuler/)²⁴. C'est ainsi que l'argument sera véritablement *construit par le discours*, gagnant toute la solidité que l'on attend de lui. Pour faire saisir ce lien entre identification d'un argument et « dépliage » de cet argument dans le texte en deux étapes, il est possible de représenter simplement cette structure (logique et textuelle) au moyen d'un triangle :



Amener les élèves à rédiger un bref texte dans la foulée (ou presque) d'une réflexion plus abstraite sur l'épaisseur sémantique d'un mot tel que « aimer » est ainsi un moyen supplémentaire de leur faire prendre conscience, plus ou moins directement, qu'un argument n'est pas une « idée » toute prête qu'il faudrait attraper au vol, mais que c'est un *produit* issu d'une analyse puis d'une mise en texte (qui « pose » cette analyse, qui en fait voir les deux étapes). On touche ce faisant au processus d'**étayage** de l'argument, qui a pour rôle d'**expliciter certaines inférences** sous-jacentes à la relation entre l'argument et la thèse défendue (voir également le chapitre 4 « Rédiger les paragraphes du développement »). Si l'argument consiste en une propriété du mot-thème, on peut considérer que le segment textuel qui pose cette propriété (une phrase, une partie de phrase) constitue le *noyau* de l'argument. Toutefois, comme on l'a dit, il est souvent nécessaire d'expliciter également en quoi cette propriété tend alors à justifier le lien entre ce mot-thème et une autre propriété, lien qui est l'objet de l'assertion à discuter. L'*étayage argumentatif* vise alors à expliciter **ce qui « légitime » la valeur argumentative de la propriété mise en relief**, en rappelant une « loi de passage », c'est-à-dire « ce que l'on appelle, à la suite d'Aristote, un *topos*, un stéréotype conceptuel, d'ordre logico-discursif et fondé sur l'opinion commune (la *doxa*) » (Adam & Bonhomme 1997 : 111).

Si ce *topos*, ce lieu commun est profondément ancré dans la conscience intersubjective, il peut rester totalement implicite (car son rappel pourrait même passer pour une redondance inefficace). Ainsi, pour cette articulation très rapide : « Il aimait cette femme *parce qu'elle* était vertueuse [...] » (Balzac, *Histoire des Treize*, 1835 ; nous soulignons), il est nul besoin d'étayer l'argument en rappelant ce lieu très commun qui fait de la vertu une qualité éminemment aimable. Le cas de l'énoncé de Gide est quant à lui différent ; il

²⁴ On ne peut pas pour autant identifier exactement ces deux étapes aux prémisses mineure et majeure d'un syllogisme, dans la mesure où, dans une dynamique argumentative qui ne procède pas de la stricte logique, il n'est pas envisageable d'ordonner les trois composantes A, B et C (telles qu'on les désigne ci-dessus) comme des petit, moyen et grand termes (en effet, dans le lexique, /aimer/, /protéger/ et /dissimuler/ par exemple n'entretiennent pas de relations hyperonymiques). Comme on l'a dit, tout mouvement argumentatif n'est pas réductible à un syllogisme « pur » ; en revanche, le syllogisme fournit un modèle d'étayage argumentatif par étapes, qui peut être exploité en classe afin de « faire voir » cette structuration nécessaire du discours en phases distinctes.

serait en effet difficile d'accepter sans nul autre développement un argument formulé de cette manière : « Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité, parce que ce sentiment passionné conduit à protéger coûte que coûte l'être aimé contre toute blessure. » Certes, on entrevoit ce qui peut fonder la validité de cet argument, c'est-à-dire le stéréotype très répandu selon lequel « la vérité blesse » ; mais celui-ci demande à être explicité, posé lors d'une deuxième étape textuelle (même sous forme de « rappel d'une évidence »), car sa mobilisation, dans ce contexte, ne va pas de soi. On travaille en effet dans le domaine de l'abstrait, avec des notions qui ne s'emboîtent pas de facto les unes dans les autres (voir la note 24 ci-dessus), raison pour laquelle un étayage est nécessaire. Cela pourrait prendre cette forme :

[1] Comme l'affirme André Gide, quiconque aime vraiment renonce à la sincérité **[A-C, thème+propriété attribuée]**.

[2] En effet, l'amour que l'on porte à quelqu'un implique que l'on cherche par-dessus tout à assurer le bien-être de cette personne, à la protéger contre toute forme de blessure **[A-B, noyau de l'argument]**. [3] Or ce principe influe sur les discours que l'on tient face à cette âme sœur, car parmi toutes les « vérités » que l'on pourrait par ailleurs vouloir exprimer, il y en a un certain nombre qui risquent d'être douloureuses **[B-C, étayage de l'argument]**.

Enfin, en faisant expérimenter par l'élaboration d'un texte cette « décomposition » d'un argument (unique au plan logique) en deux étapes textuelles – l'argument-noyau et l'étayage –, on pointe par la bande des procédures possibles d'**expansion du discours**. Chaque étape délimitée par la segmentation graphique – les points, en premier lieu – peut être en effet un lieu où donner un peu de « chair » au discours, où proposer une brève amplification sous forme d'illustrations rapides, sans qu'elles donnent automatiquement lieu à la composition développée d'un exemple.

Dans la proposition ci-dessus, on pourrait ainsi imaginer entre les phrases graphiques [2] et [3] une brève expansion sous forme de liste, ayant pour but de rendre plus concrètes les « blessures » dont on cherche à protéger l'être aimé, sans pour autant déboucher déjà sur un exemple ; mais de cette simple liste pourrait alors émerger un certain type de blessures, celles causées dès lors que l'on révèle toujours le fond de sa pensée, ce qui offre un autre type d'enchaînement entre argument-noyau et étayage. De même, il apparaît que la fin de la phrase graphique [3] appelle véritablement l'insertion d'un ou de plusieurs exemples, particularisant cette fois le topos « la vérité blesse », afin de revenir sur la pertinence de l'opinion assertée par Gide²⁵.

²⁵ Pour plus de détails sur le développement textuel, voir encore le chapitre 4 « Rédiger les paragraphes du développement ».

L'ESSENTIEL EN BREF

Un énoncé de Gide – « Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité » – permet d'illustrer le cheminement à faire avec les élèves pour qu'ils s'approprient la procédure de recherche d'arguments. Paradoxal, cet énoncé déclenche souvent un blocage interprétatif chez certains élèves, pour qui « amour » s'associe inévitablement à « sincérité », ce qui est déjà une occasion de mettre au jour le fondement sémantique de notre positionnement face à un énoncé d'autrui. C'est aussi une passerelle vers l'étape de la recherche d'arguments : le travail sur l'épaisseur sémantique des mots, et en particulier de celui qui incarne le thème. Individuellement puis collectivement, il s'agit d'identifier les traits composant le sens de ce mot-thème, et plus précisément ceux qui pourraient faire office ensuite d'arguments ou de contre-arguments, en opérant à la manière d'un chaînon « manquant », quand ils seront mis en texte de manière à fonder et à expliciter un lien entre « amour » et « dissimulation » ou au contraire « sincérité ». Cette analyse sémantique doit également être l'occasion de mettre en perspective l'usage du dictionnaire : dans le cas présent, celui-ci ne répertorie en effet pas tous les traits qu'une interrogation « intuitive » et collective retient comme pertinents pour l'argumentation. Le dictionnaire est donc un outil nécessaire, mais pas suffisant, et il faut prendre le temps de réfléchir encore par soi-même aux significations qui s'attachent à un mot clé d'un énoncé. Enfin, le parcours se conclut par une rédaction, ceci afin que les élèves prennent conscience qu'un argument, identifié comme une propriété du mot-thème, demande à être déployé dans le texte, en deux étapes – précisément pour endosser ce rôle de chaînon « manquant » entre « amour », « dissimulation » ou « sincérité ». Ainsi, les élèves sont rendus attentifs au processus d'étayage de l'argument. De même, en faisant expérimenter par l'élaboration d'un texte le déploiement d'un argument en deux étapes, on fait aussi entrevoir des procédures possibles d'expansion du discours.

4. Propositions pour l'enseignement

Les propositions didactiques suivantes visent d'abord à conférer aux élèves une meilleure appréhension de ce qu'est un argument (activités 1 et 2), puis à les amener à adopter une procédure de recherche d'arguments susceptible d'assurer que ces derniers seront pertinents (activité 3), et enfin à éclairer la façon dont un argument se construit dans un texte par un développement en micro-étapes (activité 4).

Activité 1. Argument et exemple

Objectif : distinguer d'emblée les deux composantes argumentatives de base que sont l'argument et l'exemple, dans leurs natures et leurs fonctions respectives.

Durée : 1 à 2 périodes.

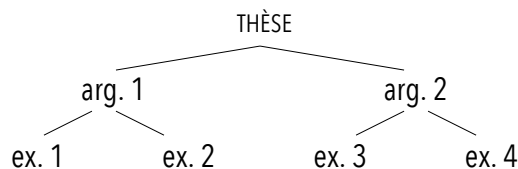
L'activité s'articule autour de la lecture et de l'observation de trois paragraphes dont la visée est, pour chacun, d'étayer une même assertion de départ (une thèse). L'un des paragraphes n'est composé que

d'exemples, un autre que d'arguments, et le dernier d'exemples et d'arguments. On peut pour cela exploiter (en les adaptant ou non) des paragraphes de ce type que l'on trouvera dans Mirabail, *Argumenter au lycée* (1994 : 118-119) – qui elle-même s'inspire de Niquet (*Structurer sa pensée, structurer sa phrase*, éd. orig. 1978). On peut aussi forger soi-même trois paragraphes sur un énoncé-thèse de départ.

Les élèves lisent les trois paragraphes, et doivent repérer thèse, argument(s) et exemple(s), en notant pour eux quels sont les aspects qui leur permettent d'opérer cette identification. L'échange qui suit doit chercher entre autres à faire ressortir les caractéristiques suivantes :

- la *thèse* se situe souvent *en attaque de paragraphe*, et elle est parfois reprise/reformulée en fin de parcours, et dans ce cas annoncée par un connecteur marqueur de conclusion (« donc », « ainsi », « par conséquent », etc.) ; elle a *une composante évaluative et subjective forte* ;
- un *argument* est parfois introduit par un *connecteur* marqueur d'argument (« parce que », « car », « en effet », etc.) ; il est par nature *une raison générale*, une forme de « vérité » *abstraite* que l'on énonce, afin d'étayer une opinion (la thèse) ; sa *fonction* est autrement dit de *justifier* une conclusion que l'on défend, une thèse (ou de justifier une thèse opposée) ; pour cela, *sa composante subjective est (souvent) moins affichée* ;
- un *exemple* est parfois introduit par un *marqueur d'exemplification* (« par exemple », « comme », « c'est le cas de », etc.) ; contrairement à l'argument, il est par nature *un cas particulier, un fait spécifique et concret* ; sa *fonction* n'est pas de justifier, mais d'*illustrer le lien entre un argument et la thèse soutenue* ; par analogie avec les sciences expérimentales, l'exemple est une expérience particulière qui vérifie l'exactitude de la loi générale qu'est l'argument – ce qui invite à proposer deux ou trois exemples pour illustrer le lien entre un argument et la thèse, de la même manière qu'un scientifique réalise plusieurs expériences afin de vérifier une loi générale.

L'enseignant peut synthétiser ces divers aspects dans une fiche à destination des élèves ; il peut aussi proposer un schéma rendant compte de la hiérarchie logique qui existe entre ces différentes composantes argumentatives :



Activité 2. Recherche d'arguments : activité d'amorce

Objectif : mettre en évidence ce qui fonde la pertinence d'un argument, à savoir la relation de type tout/partie qui existe entre un objet-thème (ce à propos de quoi on prend la parole) et un argument qui étaye l'opinion (le propos) qu'on exprime sur cet objet-thème.

Durée : entre 10 et 30 minutes, selon les variantes.

Avant d'entrer plus précisément dans les opérations relatives à la recherche d'arguments, plus particulièrement face à un énoncé de dissertation, il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'un argument entretient avec l'objet-thème une relation spécifique, qui garantit sa pertinence. Cette activité d'observation-réflexion peut s'opérer de diverses manières ; voici trois propositions, parmi d'autres envisageables.

1. Inscrire au tableau noir un énoncé bref, un cliché, fortement évaluatif, tel que : « Geoffroy est absolument craquant ! », et demander aux élèves quels arguments on mobiliserait pour étayer ce jugement-là. L'échange mettra alors en évidence que ces arguments ont tous pour noyau une propriété de l'individu en question, soit générale – beauté, intelligence, humour, etc. –, soit plus précise – yeux de la couleur X, voix avec le timbre Y, etc.

2. Demander aux élèves de reparcourir un texte argumentatif bref qu'on leur a demandé antérieurement de produire (pour autant qu'ils en aient déjà produit un), telle qu'une critique d'un disque, d'un film, etc., et d'observer le lien existant entre l'objet qu'ils ont évalué et les éléments qu'ils ont sélectionnés comme arguments ; on peut imaginer que ce travail fera ressortir des propriétés telles que « voix », « textes », « rythme », « acteurs », « scénario », « plans », etc.

3. Distribuer un paragraphe extrait d'un texte à dimension principalement argumentative, rattaché si possible à une décision concrète à prendre ; il faut en revanche s'assurer qu'il existe dans ce texte un lien de tout à parties entre une affirmation de départ et celles qui la suivent et la justifient (un fragment de texte issu d'une brochure éditée par la Confédération avant une votation peut faire l'affaire par exemple). Les élèves parcourent le paragraphe, identifient quelle est l'opinion défendue et quels sont les segments qui étaient cette opinion, et s'efforcent de décrire le lien qui existe entre opinion et segments-arguments.

Quelle que soit la variante choisie, le terme de l'activité doit être *la mise en évidence de la relation de type tout/parties* entre d'un côté *l'objet-thème* (Geoffroy, tel film, etc.) et de l'autre côté *les aspects retenus comme arguments*. C'est ici qu'il s'agit aussi de fixer à l'attention des élèves une dénomination pour désigner ces « parties », afin de guider leur travail lors d'activités ultérieures. Les termes qui nous semblent les plus appropriés sont « propriétés » (c'est le terme que l'on retrouve notamment dans certaines théories sémantiques), « aspects » (terme qui, lui, est plutôt rattaché à l'analyse du texte descriptif, ce qui n'est pas sans lien avec l'argumentation) ou « traits » (là aussi un terme que l'on retrouve dans certaines théories sémantiques).

Ensuite, lors d'une transition vers une activité plus directement en lien avec un énoncé « de dissertation », il importe d'attirer l'attention des élèves sur le fait que *de tels énoncés ne concernent pas des individus concrets mais des notions abstraites*. Pour cette raison, il s'agit d'interroger le sens de ces notions, mais un sens que l'on va considérer lui aussi comme un tout, dans lequel on va isoler des « parties », c'est-à-dire des aspects, des traits qui composent et délimitent ce sens comme autant de propriétés. Et ce sont ces parties-propriétés qui pourront servir soit d'arguments, soit de contre-arguments.

Activité 3. Recherche d'arguments : travail sur l'épaisseur sémantique des mots

Objectifs : mettre en évidence que l'accord ou le désaccord trouvent leur origine dans un jugement de cohérence de l'énoncé ; faire travailler sur la composante sémantique de l'énoncé ; faire voir la fonction d'un argument comme celle d'un chaînon à réinstaller entre un mot exprimant le thème du discours et un ou plusieurs mots condensant le propos tenu sur ce thème ; faire voir que toutes les propriétés sémantiques d'un mot, que tous les aspects-parties du sens d'un mot ne sont pas livrés par un dictionnaire.

Durée : environ 1 période (à reproduire 2, 3, n fois, selon la progression des élèves) ; l'activité peut être utilement couplée avec une activité de rédaction sur une période supplémentaire (voir ci-après).

L'activité porte sur un énoncé que l'on soumet à l'attention des élèves ; elle est essentiellement structurée en deux temps : un moment de travail réflexif individuel et un moment de mise en commun et d'échange sur la base des propositions de chacun. (Pour un exemple détaillé, on peut se reporter ci-dessus à la section 3 du présent chapitre.) Autour de ces deux temps peuvent se greffer d'autres brefs moments destinés à éclairer telle ou telle facette de la recherche d'arguments, selon que c'est la première ou énième fois que les élèves font cet exercice réflexif, et selon que l'énoncé offre ou non de telles possibilités de prolongements.

Pour une première occurrence de l'activité, une fois que les élèves ont pris connaissance de l'énoncé, l'enseignant peut leur demander s'ils adhèrent ou non à l'opinion formulée et, si certains élèves expriment un désaccord, il invite ceux-ci à expliquer, sans entrer dans des détails argumentatifs, ce qui leur pose problème. La visée d'un tel échange est d'amener sur le devant de la scène *la dimension de la cohérence ou de l'incohérence sémantique*, et de faire voir aux élèves que leur accord ou leur désaccord est lié au fait qu'ils trouvent que l'énoncé a du sens ou non. De cette sorte, on introduit la recherche d'arguments dans une perspective de recherche de propriétés sémantiques, qui garantissent le sens de l'énoncé, ou qui garantissent celui d'un contre-énoncé.

Une fois cette perspective établie – mais on peut s'en passer, et entrer plus directement dans un travail sur le sens des mots –, en faisant un parallèle avec l'activité d'amorce (voir ci-dessus), l'enseignant donne aux élèves la consigne de répertorier les aspects-parties qui composent le sens du mot désignant le thème de l'énoncé. Pour que cette activité démarre aisément, le maître privilégiera un énoncé dont le thème apparaît clairement, intuitivement, sans qu'il soit besoin de se lancer dans une analyse de l'énoncé ; dans

l'idéal, ce thème devrait être exprimé par un nom ou un groupe nominal qui endosse la fonction de sujet grammatical dans l'énoncé. Le maître peut aussi d'office pointer pour les élèves quel est le mot-thème sur lequel ils doivent concentrer leur activité de recherche, car l'objectif ici n'est pas d'apprendre aux élèves à identifier le thème d'un énoncé, mais de *les familiariser avec une procédure – l'analyse du sens des mots clés d'un énoncé*, et en particulier celui du mot-thème – et de les conduire à mesurer le bénéfice qu'ils peuvent en tirer pour préparer une argumentation.

Chaque élève interroge le sens du mot-thème selon qu'il adhère ou non à l'opinion exprimée à travers l'énoncé ; autrement dit, certains élèves répertorient les propriétés sémantiques du mot-thème qui permettent de justifier l'opinion, alors que les autres se concentrent sur les traits qui amènent à rejeter cette opinion pour défendre une position adverse. Les élèves doivent pour un moment au moins *prendre appui sur leur seule compétence linguistique*, réfléchir sans outil ; l'enseignant peut suggérer ou autoriser dans un deuxième temps l'usage d'un dictionnaire (au format papier ou par le biais d'un smartphone).

La phase de mise en commun et de dialogue avec les élèves remplit quant à elle plusieurs rôles. Elle fournit à l'ensemble des élèves *un stock d'arguments et de contre-arguments dans la perspective d'une activité de rédaction ultérieure*. Plus immédiatement, elle vise à mettre en relief une réalité fondamentale du sens linguistique, valable pour quasi toute unité lexicale : en organisant au tableau noir (ou sur un transparent) les réponses des élèves, le maître fait apparaître d'une part *l'épaisseur sémantique du mot-thème*, composée de traits variés et pluriels, et d'autre part *la complexité de ce sens*, dans la mesure où, très souvent, cette variété se constitue à travers des propriétés opposées voire carrément contradictoires. Cette réalité du sens linguistique permet de faire comprendre entre autres pourquoi un débat peut émerger – dans la mesure où nous ne nous entendons pas toujours sur la signification que nous accordons les uns et les autres à tel ou tel mot.

Enfin, le relevé au tableau noir des propositions des élèves vise encore à mettre en relief un dernier point relatif aux arguments et à la façon dont ils jouent leur rôle ; il est en effet possible de représenter par la même occasion *cette fonction de « chaînon » qu'endosse l'argument*, cette étape intermédiaire que l'argument offre entre les deux termes que l'énoncé a pour but d'associer (un mot-thème et un mot-propos). Le maître peut ainsi insister auprès des élèves sur le parcours qu'un individu lambda opérerait dans un bref discours, il peut verbaliser très brièvement à partir de deux ou trois propriétés relevées par les élèves quelle forme pourrait prendre tel ou tel argument mis en texte. Une représentation en triangle permet aussi de faire voir une telle articulation entre mot-thème, argument et mot-propos (cf. ce que nous proposons ci-dessus dans la section 3 du présent chapitre).

L'activité donne également l'occasion d'éclairer un aspect supplémentaire, durant l'échange avec les élèves ou au terme de celui-ci : *le rôle du dictionnaire*. Suivant les cas de figure, en fixant l'attention des élèves sur un article de dictionnaire, l'enseignant peut montrer soit le caractère incontournable de cet outil – si cet article répertorie et synthétise tous les traits qui ont été mentionnés par les élèves –, soit l'importance, malgré tout, d'opérer une recherche en se fiant également à sa propre connaissance des mots – si l'article n'enregistre pas un ou plusieurs traits évoqués durant la mise en commun. En d'autres termes, il s'agit tout à la fois d'imposer le dictionnaire comme une ressource qui devrait être consultée quasi systématiquement,

et de valoriser la compétence linguistique de chacun, qui intègre des composantes de signification souvent importantes dans notre compréhension des mots, mais que le dictionnaire laisse de côté parce qu'il n'en a pas besoin pour spécifier le sens d'un mot par rapport à d'autres.

Activité 4. Construire un argument : rédaction d'un bref texte argumentatif

Objectifs : prendre conscience de ce qu'implique minimalement le développement d'un argument ; travailler les liages spécifiques à un texte argumentatif (connecteurs).

Durée : 1 période (ou plus, si cette étape de rédaction n'est pas liée à une période de recherche d'arguments où tout aurait été mis en commun et trié/organisé par le maître ; à reproduire 2, 3, n fois, selon la progression des élèves).

Toute occasion pour faire écrire les élèves est bonne à prendre, afin qu'ils s'affirment de plus en plus dans leurs compétences de production. Pour cette raison, autour de la notion d'argument, il semble essentiel de ne pas cantonner les élèves à une « pure » activité de réflexion, mais de lier directement celle-là à une activité plus « pratique » de mise en texte. En outre, comme on l'a développé ci-dessus (voir la section 3), la rédaction a également comme effet de confronter les élèves à la nécessité de « déplier » un argument, de le construire dans un texte, car le trait sémantique identifié comme noyau argumentatif ne se suffit très souvent pas à lui-même. Lors de la mise en texte, le travail d'explicitation que l'on attend demande d'une part de poser un lien entre le thème de l'énoncé et l'aspect retenu comme argument (ou contre-argument), et d'autre part de poser un lien entre cet aspect et ce qui constitue l'opinion formulée à travers l'énoncé (ou une contre-opinion).

Sur la base des échanges qui se sont déroulés en classe à partir d'un énoncé donné, et après avoir mis au net les propositions des élèves quant aux différentes propriétés d'un mot-thème à retenir pour argumenter dans le sens de l'énoncé ou dans un sens opposé, le maître fournit à la classe une liste de ces traits sémantiques qui peuvent faire office d'arguments-noyaux, afin que chacun (même ceux qui étaient peut-être un peu « perdus » durant la phase de recherche d'arguments) puisse rédiger un bref texte argumentatif prenant position pour ou contre l'opinion formulée dans l'énoncé²⁶. Dans la mesure où l'objectif ici est d'entraîner le développement d'une ou de deux cellules argumentatives, d'une étape d'un texte potentiellement plus étendu, le maître demande aux élèves de rédiger une argumentation orientée vers une seule position – en accord ou en désaccord avec l'opinion exprimée dans l'énoncé de départ –, sans construire d'étape concessive. Pour cette activité de rédaction, les élèves reçoivent comme consigne de porter prioritairement leur attention sur deux paramètres :

²⁶ Dans cette optique, il est préférable de concrétiser la recherche d'arguments et la rédaction sur des périodes séparées, avec un ou deux jours de « blanc » entre deux, ceci afin d'organiser et, peut-être, de reformuler un peu certaines propositions des élèves, et parvenir à une liste qui puisse servir de tremplin efficace à chacun.

- d'une part, la façon de déployer un ou deux arguments-noyaux qu'ils ont choisis dans l'ensemble constitué à travers les échanges préalables en classe (voir ci-dessus la section 3 du présent chapitre pour une illustration d'un argument développé) ;
- d'autre part, les articulations à signaler entre argument et exemple – exemple qu'il leur restera en revanche à trouver par eux-mêmes – et entre blocs-paragraphes (si on leur demande de déployer deux arguments), en particulier grâce à l'usage de connecteurs appropriés ;
- par ailleurs, puisqu'il ne s'agit pas non plus d'exercer la rédaction d'une introduction, les élèves peuvent également se contenter d'une amorce très rapide, qui éclaire la position qu'ils vont défendre ; leur texte peut commencer ainsi : « Comme l'affirme X + énoncé à discuter », s'il s'agit de défendre une position en accord avec l'énoncé ; ou, si c'est un désaccord qui sera étayé, le démarrage peut prendre cette forme : « Contrairement à ce qu'affirme X + contraire de l'énoncé à discuter » – un contre-énoncé articulé autour d'une négation, ou construit avec des antonymes.

En corollaire, les commentaires qui devront être donnés en retour porteront principalement sur ces paramètres du texte. Il peut être intéressant lors de la première occurrence de l'exercice de choisir quelques extraits parmi les productions des élèves – certains que l'on trouve efficaces, d'autres que l'on juge manquer leur cible – et de les commenter face à la classe, voire de demander aux élèves d'évaluer le caractère approprié ou non de tel ou tel segment et de suggérer le cas échéant les retouches qui pourraient être apportées, notamment dans la manière de développer un argument, de façon à expliciter les liens que celui-ci tisse entre (mot-)thème et (mot-)propos. Bien entendu, l'exercice doit être répété à plusieurs reprises, afin que les élèves se familiarisent avec les opérations de mise en texte requises dans ce type de productions argumentatives. Cette répétition peut être l'occasion de rendre l'activité de rédaction plus ou moins « complexe », par l'ajout notamment de certaines consignes relatives à la composition du texte – en demandant par exemple de construire le paragraphe/les paragraphes en suivant un certain ordre entre argument et exemple, ou d'introduire en fin de paragraphe(s) une conclusion intermédiaire ou non, etc. (voir à ce sujet le chapitre 4 « Rédiger les paragraphes du développement »).

Chapitre 4

Rédiger les paragraphes du développement

LE CHAPITRE EN UN COUP D'ŒIL

1. Les constituants de base du paragraphe argumentatif
 - 1.1. La mise en contexte
 - 1.2. L'argument (ou idée directrice)
 - 1.3. Le développement de l'argument
 - 1.4. Les exemples
 - 1.5. La référence au contre-discours (contre-arguments et contre-exemples)
 - 1.6. La synthèse intermédiaire
2. Les principaux types de progression textuelle au sein du paragraphe
3. Propositions pour l'enseignement

Le paragraphe est une unité de division du texte qui se signale d'abord au niveau visuel : dans l'espace de la page, sa première ligne est légèrement décalée vers la droite (grâce à ce que l'on appelle parfois un « blanc ouvrant »), tandis que sa dernière ligne est « creuse » (« blanc fermant »). Historiquement, la fonction première du paragraphe est de faciliter la lecture : le lecteur peut en effet mieux circuler dans un écrit d'une certaine longueur si son œil y repère des « blocs » clairement délimités. Mais le paragraphe correspond aussi (et surtout) à une **unité de sens**, qui participe de manière cruciale à la **structuration interne du texte sur le plan logique et thématique**. Comme le résume le linguiste Jean-Michel Adam (2018 : 17), le paragraphe est indissociablement une « unité typographique et sémantique » qui est « destinée à entrer elle-même dans une structuration [...] d'un niveau supérieur » (le texte).

Pour ce qui est du genre argumentatif qu'est la dissertation, le paragraphe possède des caractéristiques particulières qu'il s'agit de détailler dans le présent chapitre. On s'intéresse ici exclusivement au paragraphe tel qu'il peut s'inscrire au sein de la partie « Développement » : il consiste alors typiquement, on le verra, en une réponse que l'élève donne à l'une des questions de la problématique posée en introduction²⁷.

1. Les constituants de base du paragraphe argumentatif

Dans une dissertation, le paragraphe argumentatif se construit généralement à partir de six éléments principaux :

²⁷ Il existe bien sûr d'autres types de paragraphe dans la dissertation, notamment lors des parties « Introduction » ou « Conclusion ». Le chapitre 5 (« Construire un problème ») expose une manière possible de structurer un paragraphe introductif.

- une brève mise en contexte ;
- une formulation générale de l'argument (ou de l'idée directrice) ;
- un développement de cet argument ;
- un (ou plusieurs) exemple(s) ;
- une référence au contre-discours (contre-arguments et contre-exemples) ;
- une synthèse intermédiaire.

On commencera par donner une définition générale de chacun de ces constituants de base. Il faut préciser d'entrée de jeu qu'ils ne sont pas forcément *tous* mobilisés lors de la rédaction d'un paragraphe argumentatif et que leur ordre peut connaître de nombreuses variations. On examinera plus loin quelques-unes des manières dont ces constituants peuvent être agencés ou « mis en texte » au sein d'un paragraphe : ce sera l'occasion de passer en revue les *principaux types de progression textuelle*, des plus élémentaires aux plus complexes (*infra*, 2).

1.1. La mise en contexte

On lit parfois dans les manuels qu'il est judicieux d'ouvrir un paragraphe argumentatif par l'« idée principale » que l'on va y développer – certains auteurs affirmant que cette idée est « souvent exprimée dans la première phrase » (Thyriion 2006 : 83) ou « en tête » du paragraphe (Mirabail 1994 : 122). Bien qu'il soit juste dans son principe, un tel conseil peut, s'il est appliqué de façon trop mécanique par l'élève, avoir des effets pervers au niveau de la lisibilité de la dissertation. En effet, le développement traite une problématique toujours composée de *plusieurs questions* auxquelles il s'agit de répondre successivement en avançant des arguments. Or si l'élève prend l'habitude de commencer chaque paragraphe en livrant directement (et sans autre forme de procès) l'idée qui va y être discutée, sans jamais rappeler à *quelle question* elle se rattache, le texte devient vite difficile à suivre. Il est donc utile, dans les toutes premières lignes d'un paragraphe, de procéder à ce que nous appellerons ici une brève « mise en contexte ». Avant de livrer un argument, de le développer, de l'illustrer par des exemples ou encore de le nuancer par d'éventuels contre-arguments, il importe en effet de **préciser rapidement dans quel contexte de réflexion il s'inscrit**.

Concrètement, l'ouverture d'un paragraphe peut faire usage de deux procédés très simples en vue de faciliter la lecture du développement dans sa globalité. (1) L'élève peut **rappeler la question de la problématique** à laquelle l'argument clé du paragraphe va fournir un élément de réponse. Cette technique élémentaire est particulièrement utile lorsque le développement prend une certaine ampleur. On pense d'abord au cas où plusieurs arguments – et donc plusieurs paragraphes – s'enchaînent *en réponse à une même question* : une « piqûre de rappel » n'est alors pas inutile pour que le lecteur puisse aisément relier chacun des arguments successifs à la question traitée. On pense aussi à certains moments charnières du développement, lorsque l'élève passe *d'une question de la problématique à une autre*. Il est alors indispensable de mettre clairement en évidence la question dont le traitement est sur le point de débiter – celle-ci peut avoir été annoncée en introduction deux ou trois pages avant, et le lecteur ne l'a plus forcément bien en tête. (2) Par ailleurs, l'ouverture du paragraphe peut aussi être l'occasion de **faire le lien entre**

l'argument qui va être présenté et les arguments qui le précèdent. C'est là une façon d'inscrire l'argument clé du paragraphe qui s'ouvre dans le contexte plus large des autres paragraphes appartenant à une même section du développement : l'élève fera alors par exemple ressortir, dans les toutes premières lignes, en quoi l'argument à venir s'additionne ou au contraire s'oppose à l'argument précédent.

1.2. L'argument (ou idée directrice)

Une fois le contexte posé, le paragraphe argumentatif s'organise autour d'**un énoncé qui en formule l'idée la plus importante**²⁸. Avant d'évoquer sa fonction proprement argumentative, nous parlerons d'abord d'**idée directrice** pour désigner cet énoncé : c'est là une façon de souligner sa position privilégiée dans la structure hiérarchique du paragraphe. En effet, l'idée directrice régit l'ensemble des autres constituants : comme on le verra, le développement a pour tâche de l'explicitier, les exemples en donnent une illustration concrète, tandis que les éventuels contre-arguments et contre-exemples fournissent autant de nuances, voire d'objections à son encontre. En bref, tous les éléments se rattachent directement à cette idée et convergent vers elle : elle constitue, en quelque sorte, le **noyau du paragraphe** et garantit ce que l'on appelle parfois son « unité thématique ». Ce point est, on le verra, essentiel du point de vue didactique : pour parvenir à rédiger un paragraphe argumentatif cohérent, les élèves doivent être sensibilisés à l'étroitesse du lien entre l'idée directrice et tous les autres constituants du paragraphe – ce que Thyron résume de la manière suivante : « Dans un paragraphe, on ne trouve aucun élément de signification qui ne puisse être directement rattaché à l'unité principale » (2006 : 83).

Cette idée directrice, nous la désignons également ici comme un **argument**. En effet, dans l'architecture globale d'une dissertation, **l'idée directrice d'un paragraphe du développement constitue typiquement un argument en faveur (ou en défaveur) de la thèse véhiculée par la citation de départ**. Prenons l'exemple d'une dissertation consacrée à l'énoncé suivant du chanteur Renaud : « Vivre libre, c'est souvent vivre seul. » Prise dans son ensemble, la dissertation porte sur la thèse que défend le chanteur, à savoir que la quête de liberté a pour conséquence fréquente une diminution des relations avec autrui. On peut imaginer que l'un des paragraphes du développement contienne l'idée directrice suivante : « Les relations humaines impliquent en général des devoirs envers autrui. » Cette idée directrice a deux fonctions possibles selon le niveau où on l'envisage. Au **niveau global** de la dissertation, elle fonctionne comme un *argument* qui, s'il est correctement développé²⁹, apporte une justification à la thèse de Renaud. A ce premier niveau, l'idée directrice est ainsi garante de la « cohérence externe³⁰ » du paragraphe, au sens où elle se raccroche à la thèse qui chapeaute l'entier du texte produit par l'élève. On pourrait toutefois considérer, cette fois au **niveau local** du paragraphe lui-même, qu'elle est aussi une *thèse* : en effet, on s'attend à ce que l'élève la développe et montre en quoi elle est acceptable. Dans ce

²⁸ Les auteurs évoquent parfois à ce sujet l'« idée générale » du paragraphe (Thyron 2006 : 83) ou l'« idée-prise de position » (Mirabail 1994).

²⁹ Voir plus bas, 1.3.

³⁰ L'expression est de Mirabail (1994 : 122).

deuxième sens, l'idée directrice fonde cette fois la « cohérence interne »³¹ du paragraphe. Pour la clarté du propos, l'option terminologique suivante sera retenue ici : (1) la *thèse* désigne l'idée tirée de la citation-source et sur laquelle porte la dissertation dans son ensemble (« Vivre libre, c'est souvent vivre seul », dans notre exemple); (2) les idées directrices des différents paragraphes du développement sont autant d'*arguments* qui se rattachent à cette thèse. En synthèse, on définit ici l'argument comme **un énoncé qui, au niveau local du paragraphe concerné, joue le rôle d'idée directrice et qui, au niveau global de la dissertation, permet de justifier ou, au contraire, de critiquer la thèse prônée dans la citation de départ.**

Il convient encore de souligner deux qualités fondamentales de l'argument : sa **saillance sur le plan textuel**, d'une part, et sa **pertinence sur le plan argumentatif**, d'autre part. D'abord, l'argument gagne à se « détacher » par rapport aux autres constituants du paragraphe qui, on l'a vu, lui sont subordonnés : il importe d'attirer l'attention du lecteur sur la position privilégiée qu'il occupe dans l'environnement textuel immédiat. Plusieurs facteurs peuvent ici entrer en ligne de compte : (1) sa **localisation** (le lecteur s'attend par défaut à le rencontrer en début de paragraphe, après une brève mise en contexte); (2) sa **brièveté** (l'argument tend à mieux « ressortir » si sa première formulation reste relativement concise³²); (3) sa **formulation abstraite** (afin qu'il ne soit pas confondu avec des exemples concrets se situant nécessairement à un degré d'abstraction moindre, voir *infra*, 1.4). Ensuite, l'argument doit faire montre de *pertinence par rapport à la thèse qui fait débat*. Les théoriciens de l'argumentation parlent de « pertinence » lorsqu'un argument donné a un impact direct – plus ou moins fort, mais *direct* – sur le degré d'acceptabilité d'une thèse qui est mise en discussion : ainsi, un argument sera retenu comme pertinent s'il fournit une bonne raison d'accepter ou de ne pas accepter cette thèse. Il est à noter que l'argument et la thèse n'ont pas le même statut en termes d'acceptabilité : l'argument est typiquement un énoncé dont le contenu est supposé faire l'objet d'un certain consensus, tandis que la thèse donne lieu à un désaccord dans le contexte où l'on est en train d'argumenter. L'argumentation, si elle est jugée convaincante, implique ainsi fondamentalement un *transfert d'acceptabilité de l'argument vers la thèse* : celui qui argumente espère projeter *sur la thèse* l'acceptation dont bénéficie idéalement *déjà* l'argument.

1.3. Le développement de l'argument

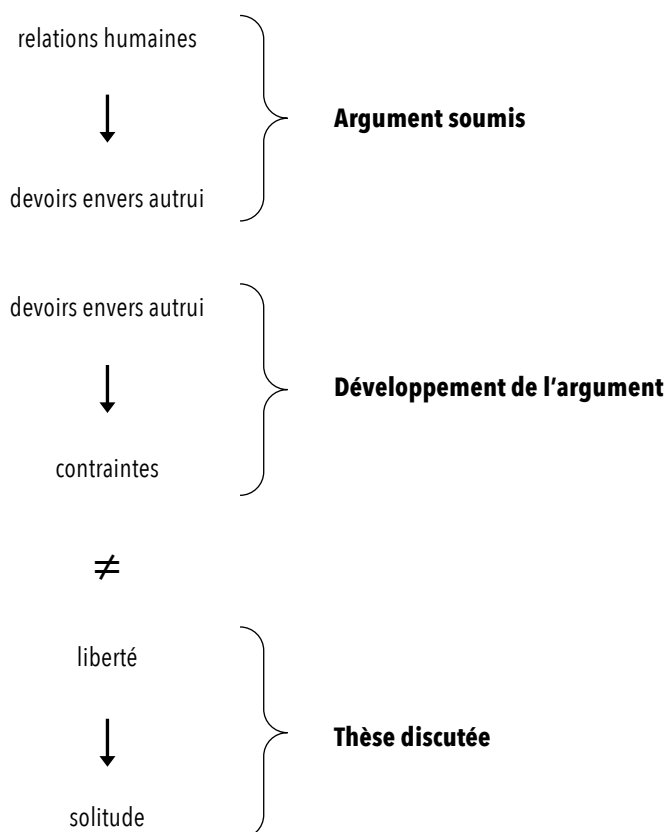
Si la cohérence d'un paragraphe de dissertation repose sur un argument à la fois saillant et pertinent, un consensus se dégage toutefois dans les manuels : cet argument ne peut être « simplement énoncé », il doit être « expansé » (selon la formule de Thyriion 2006 : 35). Les didacticiens s'accordent ainsi sur l'idée qu'« il ne suffit pas d'énoncer un argument sous la forme minimale d'une simple affirmation, mais qu'il est nécessaire de le développer » (Mirabail 1994 : 113). On peut parier sans grand risque que de nombreux

³¹ On emprunte l'utile distinction entre cohérence « interne » et « externe » d'un paragraphe à Dupuis, Grossen & Rychner (*Apprentissage de la dissertation*, séquence n°6, p. 104).

³² On verra, bien sûr, que l'argument doit faire l'objet d'un *développement* dans la suite du paragraphe (*infra*, 1.3.). Toutefois, il semble important d'entraîner les élèves à privilégier la brièveté pour la première formulation de l'argument, faute de quoi cet argument peut manquer de saillance, se « diluer » dans l'environnement textuel et, finalement, ne pas être reconnu comme tel par le lecteur.

enseignants-correcteurs abonderaient dans ce sens : qui n'a pas, en marge d'une copie, invité un élève à mieux « développer » un argument certes pertinent, mais trop lapidaire ? Qui n'a pas encouragé un élève à se montrer plus « explicite » dans la présentation d'un argument elliptique ? Sans doute, un paragraphe argumentatif réussi – tant au niveau du raisonnement qu'à celui de la rhétorique – requiert de la part de l'élève un travail de « développement » de son argument. La difficulté tient ici au caractère extrêmement flou de cette notion : « développer ». On peut, d'ailleurs, imaginer la perplexité de l'élève qui ne reçoit pas d'explication plus spécifique : « développer », cela signifie-t-il simplement « faire plus long », par exemple en répétant le même argument avec d'autres mots ou en donnant plus d'exemples concrets à son appui ?

Le point essentiel nous paraît, d'un point de vue pédagogique, être le suivant : **développer un argument au sein d'un paragraphe, c'est avant tout le relier de manière explicite à la thèse qu'il justifie**. Un argument que l'enseignant juge « insuffisamment développé » est le plus souvent un argument dont le lien avec la thèse n'est pas (ou peu) verbalisé par l'élève. Dans ce genre de cas, l'élève formule son argument puis passe directement à un exemple concret : le lecteur n'est ainsi pas conduit de l'argument qui vient d'être formulé (souvent de manière très brève) à la thèse discutée par ailleurs. On pourrait dire que d'un point de vue argumentatif et textuel, l'élève s'arrête à la moitié, voire au tiers du chemin ! Pour simplifier, le développement d'un argument revient, pour l'élève, à répondre à la question suivante : « En quoi l'argument que je viens de donner dans le paragraphe justifie-t-il la thèse qui fait l'objet de la dissertation ? » Reprenons l'exemple de l'argument lié à l'énoncé de Renaud (« Vivre libre, c'est souvent vivre seul ») : « Les relations humaines impliquent en général des devoirs envers autrui. » Cet argument peut parfaitement fonctionner comme un argument favorable à la thèse véhiculée dans l'énoncé, *moyennant un développement adéquat dans le reste du paragraphe*. L'élève va alors devoir **explicitement les étapes du raisonnement qui permettent de passer de l'idée contenue dans l'argument à celle contenue dans la thèse**. Comme on l'a vu au chapitre 3 sur la recherche d'arguments, l'élève peut ici exploiter certaines propriétés sémantiques des mots clés : l'une des propriétés essentielles du mot « devoir », associé dans l'argument aux relations humaines, est la « contrainte » (ou l'« obligation »). Or la « contrainte » apparaît comme peu compatible avec la notion de « liberté » qui fait l'objet de la thèse. La quête de liberté peut ainsi amener l'individu à ne pas s'engager dans certaines relations ressenties comme trop contraignantes vu les devoirs qu'elles impliquent et, donc, à « vivre seul ». On voit alors apparaître les étapes du raisonnement, que l'on peut schématiser à partir des mots clés :



Au-delà de cet exemple particulier, on dira en langage technique que **pour « développer » un argument**, il s'agit avant tout d'**expliciter les inférences qui permettent de passer de cet argument à la thèse défendue**. Du point de vue des élèves, l'image classique du raisonnement comme « chaîne » peut s'avérer très parlante : l'argument en constitue le premier maillon et la thèse le dernier maillon. Le développement de l'argument exige que l'on mette en évidence les *maillons intermédiaires qui relient l'argument à la thèse*.

1.4. Les exemples

Pris au-delà de son usage au sein d'une argumentation, un exemple peut être défini comme un cas concret et spécifique qui s'inscrit dans une catégorie plus abstraite et plus générale : ainsi, on dira que la mouette est un exemple d'oiseau ou encore que le badminton est un exemple de sport. Dans le cadre d'un texte argumentatif, **un exemple est un cas concret et spécifique qui se trouve en rapport étroit avec un argument plus abstrait et plus général**. On notera, avant d'aller plus loin, qu'aucun élément, pris isolément et hors contexte, n'a en soi le statut d'exemple. Un exemple est toujours exemple *de quelque chose* : il n'existe qu'en relation avec l'argument qu'il permet d'illustrer ou d'élaborer. De plus, il y a toujours une *rupture de niveau* entre l'exemple et l'argument qu'il exemplifie : l'un et l'autre ne se situent pas au même niveau de généralité. Ainsi, l'exemple opère un *mouvement de spécification à partir de l'argument*, tandis que l'argument résulte d'un *mouvement de généralisation à partir de l'exemple*. Ce

double mouvement est, on va le voir, particulièrement important pour une gestion adéquate des exemples dans une dissertation. On distinguera ici deux fonctions principales qu'un exemple peut remplir dans la dynamique d'un paragraphe argumentatif.

Premièrement, l'exemple permet d'*illustrer après coup* un argument dont on a donné une formulation générale. Comme l'explique Delcambre (1997 : 143), l'exemple « suit l'argument pour l'appuyer, [pour] en donner une version figurative ». On parlera dans ce cas d'**exemple illustratif**. Considérons l'argumentation suivante tirée d'un discours parlementaire favorable à la peine de mort³³ :

[1] La peine de mort doit être maintenue. [2] Elle seule peut prévenir avec une certitude absolue le risque de récidive. [3] En effet, un meurtrier condamné à une lourde peine pour un crime particulièrement grave tue parfois à nouveau à sa sortie de prison. [4] Je donnerai l'exemple de Norbert Garceau, qui abuse en 1952 d'une fillette, l'étrangle et cache son cadavre. [5] Condamné à la réclusion à perpétuité, il est libéré en 1973, après vingt années de détention. [6] Cinq ans plus tard, à cinquante-cinq ans, il a tué une femme après avoir abusé d'elle. [7] La condamnation à mort de Garceau aurait évité ce drame. [8] On voit ainsi que la peine capitale est l'unique moyen permettant d'éviter que des criminels ne fassent de nouvelles victimes lors de récidives. [9] Il est donc essentiel de la conserver.

Ici, le locuteur commence par livrer sa thèse [1], puis il avance un argument qui fonde celle-ci, en des termes très généraux [2], avant de le développer quelque peu [3]. Il illustre ensuite cet argument en prenant l'exemple d'un individu concret représentatif de la catégorie des meurtriers ayant récidivé à leur sortie de prison [4]-[5]-[6]-[7]. Pour boucler la boucle, le locuteur propose alors une reformulation de l'argument que l'exemple vient de concrétiser, en des termes à nouveau très généraux [8]. La thèse est finalement rappelée [9].

Prenons maintenant une autre argumentation, très proche de la première :

[1] La peine de mort doit être maintenue. [2] Vous souvenez-vous de Norbert Garceau ? [3] En 1952, il abuse d'une fillette, l'étrangle et cache son cadavre. [4] Condamné à la réclusion perpétuelle, il est libéré en 1973, après vingt années de détention. [5] Cinq ans plus tard, à cinquante-cinq ans, il a tué une femme après avoir abusé d'elle. [6] Il aurait suffi que Garceau soit condamné à mort pour que ce drame n'ait pas lieu. [7] Cet exemple met en lumière un fait essentiel : la peine capitale est l'unique moyen permettant d'éviter à coup sûr que des criminels ne fassent de nouvelles victimes lors de récidives. [8] Il est donc essentiel de la conserver.

Après avoir livré sa thèse [1], le locuteur commence cette fois par considérer directement un cas concret et spécifique [2]-[3]-[4]-[5]-[6]. Il dégage ensuite l'argument plus général que ce cas exemplifie et en propose une formulation plus abstraite [7]. La thèse en faveur d'un maintien de la peine de mort est finalement répétée [8]. A l'inverse de ce qui se passait dans la première argumentation, la position s'élabore et se dévoile progressivement sur la base d'un cas particulier, lors d'une montée en généralité. On parle,

³³ L'extrait est inspiré d'une intervention prononcée par le député Marcel Bigeard le 17 septembre 1981 à l'Assemblée nationale française lors du débat sur l'abolition de la peine de mort.

dans ce cas, d'un **exemple à valeur heuristique**³⁴. L'exemple est alors un « *support* permettant de construire une position » (Delcambre 1997 : 162) : c'est bien « à partir [de lui que] s'organise le raisonnement » (*ibid.* : 143).

L'exemple peut donc servir à illustrer un argument ou, de manière plus complexe, à élaborer celui-ci (on retrouvera ces deux possibilités lors de l'examen des différents types de progression textuelle, *infra*, 2). Quel que soit le cas de figure envisagé, le maniement d'un exemple s'accompagne souvent de **difficultés** qu'il est bon d'anticiper d'un point de vue didactique. Dans le cadre d'un enseignement consacré au paragraphe argumentatif, l'enseignant pourra – en fonction de ce qu'il observe en lisant ses élèves ou en dialoguant avec eux – insister sur les points suivants :

(1) Il est essentiel que **l'argument et l'exemple ne se situent pas au même niveau de généralité**. On observe ici une difficulté typique : parfois, dans les dissertations, **l'exemple échoue à spécifier l'argument et à le rendre concret** car il est lui-même **trop général**. Ainsi cet enchaînement argument-exemple, toujours lié à l'énoncé de Renaud (« Vivre libre, c'est souvent vivre seul ») : « Les relations humaines impliquent en général des devoirs envers autrui. Par exemple, si on vit avec des gens, on doit souvent faire des choses pour eux qui ne nous plaisent pas forcément et qui restreignent notre liberté. » Ici, l'exemple ne spécifie pas de quel type de relation il s'agit (amoureuse ? amicale ? familiale ? etc.) et il ne précise pas non plus en quoi consistent ces « choses » que l'on doit faire pour autrui. En bref, l'exemple **ne particularise pas suffisamment** et le lecteur risque fort de ne pas percevoir le mouvement de spécification que l'exemple est supposé produire à partir de l'argument général.

(2) L'élève doit, par ailleurs, être particulièrement attentif à la **force du lien entre l'exemple et l'argument**. Il y a parfois, dans les dissertations, un simple **problème de correspondance** entre les deux : on rencontre un argument clairement formulé, mais dont l'exemple ne reprend pas le contenu – ou alors seulement de manière partielle. On a alors un glissement « hors sujet » de l'exemple : celui-ci **n'illustre pas l'argument annoncé**. Un autre problème concerne **l'explicitation du lien entre l'exemple et l'argument**. L'élève marque alors insuffisamment le mouvement de spécification qui va de l'argument à l'exemple et/ou le mouvement de généralisation qui va de l'exemple à l'argument. Dans un paragraphe, cela peut se traduire de différentes manières. L'exemple est livré de façon abrupte, sans que l'argument à exemplifier ait clairement été annoncé au préalable. Ou alors l'exemple se conclut sans qu'il y ait ensuite un bref retour à l'argument qui vient d'être illustré. Dans tous les cas, le lecteur en reste sur une question non résolue : « Qu'est-ce que l'exemple est supposé avoir illustré au juste ? »

1.5. La référence au contre-discours (contre-arguments et contre-exemples)

En théorie de l'argumentation, on parle de *contre-discours* pour désigner un *discours qui s'oppose à celui que l'auteur est en train de développer*. Imaginons que sur une question donnée, l'auteur construise une

³⁴ L'adjectif « heuristique » signifie « qui aide à la découverte ». Un exemple heuristique serait donc un cas particulier qui aide à découvrir progressivement un argument plus général.

position qui prône une certaine thèse T1 et vise à justifier cette dernière au moyen d'arguments A1, A1', A1''... et d'exemples E1, E1', E1'', etc. Le contre-discours englobe alors d'*autres thèses possibles* sur la même question (T2, T3, T4, etc.) – tout particulièrement la thèse qui s'oppose le plus directement à T1 et que l'on appellera la thèse *rejetée* : si T1 affirme par exemple que « la recherche de liberté entraîne très fréquemment une certaine solitude chez l'individu », T2 affirmera que « la recherche de liberté n'entraîne pas nécessairement de solitude chez l'individu ». Le contre-discours inclut aussi les arguments et les exemples qui permettent de fonder ces thèses alternatives : ce sont autant de *contre-arguments* et de *contre-exemples* par rapport à la thèse T1 que l'auteur tente d'étayer. On définira donc ici **le contre-argument** comme **un argument qui compte en défaveur de la thèse que soutient l'auteur d'une argumentation. Le contre-argument est ainsi un argument en faveur d'une thèse autre que celle défendue par l'auteur.** Il en va de même pour le contre-exemple : il s'agit d'un *exemple qui a pour rôle de mettre en doute, voire d'infirmier la thèse que prône l'auteur.*

La définition qui vient d'être donnée diffère sensiblement de ce que l'on trouve dans des manuels d'introduction à la dissertation, notamment celui de Dupuis, Grossen & Rychner (2000). Le contre-argument est en effet parfois considéré comme un *argument jugé plus fort qu'un autre* : il sert alors à *justifier la thèse que l'auteur prône lui-même* et à rejeter du même coup une autre thèse. Le choix terminologique que l'on fait ici est, on l'a compris, inverse : est appelé « contre-argument » un *argument qui s'oppose à la thèse prônée par l'auteur*, dans la mesure où il sert à *justifier une autre thèse*. Ce choix nous paraît lié à un impératif de clarté sur le plan didactique. Lors d'une dissertation, l'élève est amené à construire une position personnelle par rapport à un problème complexe soulevé par l'énoncé qui lui est soumis. Il doit pour ce faire convoquer des arguments en faveur de sa propre position, mais aussi concevoir des arguments qui fondent la position opposée à la sienne. Dans cette optique, il semble opportun que la terminologie aide l'élève à *se repérer par rapport à son propre discours* : les arguments sont ainsi des raisons qui justifient la position construite par l'élève, tandis que les contre-arguments sont des raisons qui justifient d'autres positions que la sienne.

On ajoutera, pour conclure ce point, une dernière source de confusion qu'il convient d'anticiper. On prendra garde à toujours bien distinguer la thèse prônée *par l'auteur de la dissertation, c'est-à-dire l'élève*, et la thèse prônée *par l'auteur de l'énoncé* qui donne matière au travail. Si l'élève soutient lui-même la thèse prônée par l'auteur de l'énoncé, le cas est simple : tout argument en défaveur de cette thèse sera un *contre-argument*, et cela tant du point de vue de l'élève que de celui de l'auteur de l'énoncé (puisque les deux se confondent). Par contre, si l'élève soutient une thèse inverse à celle prônée par l'auteur de l'énoncé, les choses deviennent plus complexes : un argument en faveur de la thèse prônée par l'auteur de l'énoncé sera un *contre-argument du point de vue de celui qui rédige la dissertation.*

On verra plus loin que la référence au contre-discours et la formulation d'un contre-argument et/ou d'un contre-exemple ne sont pas systématiquement requises au sein d'un paragraphe de dissertation. La pertinence ou non de ce composant dépend en effet cruciallement du type de plan choisi (voir à ce sujet le chapitre 6).

1.6. La synthèse intermédiaire

Il est usuel de recommander aux élèves de terminer un paragraphe argumentatif par une « conclusion locale » dont la fonction, comme le rappellent opportunément Dupuis, Grossen & Rychner, est de « ramener à [l'idée principale] ». Que l'on pense simplement aux effets pervers qu'induit potentiellement l'absence d'une telle clôture : si le paragraphe se termine sur un exemple particulier, le lecteur peut alors perdre de vue l'argument plus général que celui-ci a pour vocation d'illustrer ; si le paragraphe se referme sur un contre-argument visant seulement à nuancer l'argument principal, le lecteur peut alors se méprendre sur le point de vue que l'élève cherche à faire prévaloir par son argumentation. Ces deux cas de figure suggèrent que **la fin d'un paragraphe est toujours un emplacement stratégique qui génère des attentes spécifiques chez le lecteur**. Nous parlerons ici de **synthèse intermédiaire**, avec à l'esprit le sens étymologique du mot grec *synthesis* : « réunir ». On a vu qu'un paragraphe argumentatif intègre plusieurs composants de base qui sont à la fois reliés entre eux et organisés de manière hiérarchique autour d'une idée directrice. Or le risque – si la clôture est mal gérée – est précisément que le lecteur ne perçoive plus le lien entre les composants ou perde de vue l'idée qui régit l'ensemble du paragraphe. La synthèse doit donc « réunir » les différents constituants du paragraphe en rappelant qu'ils se rattachent à une seule et même idée principale qui sera, elle-même, réaffirmée. Elle a ainsi pour objectif premier de **fixer dans l'esprit du lecteur les résultats de la réflexion qui a été menée au fil du paragraphe**. Si elle aide donc le lecteur à traiter le paragraphe qu'il vient de lire, la synthèse intermédiaire peut également **faciliter la lecture de la suite du développement** : elle permet souvent « d'enchaîner avec le paragraphe suivant » (Dupuis, Grossen & Rychner). Cela est particulièrement vrai lorsque le paragraphe qui s'achève est le dernier d'une partie du développement : à ce moment charnière, il est judicieux que la synthèse intermédiaire jette un pont vers la partie suivante, consacrée à une autre question de la problématique.

L'ESSENTIEL EN BREF

Dans la partie « Développement » d'une dissertation, le paragraphe argumentatif constitue typiquement une réponse (ou un fragment de réponse) à l'une des questions de la problématique. Il se construit maximale-ment à partir de *six constituants* de base ; ceux-ci ne sont pas toujours forcément présents et leur ordre peut connaître de multiples variations.

(1) Le paragraphe s'ouvre par une brève **mise en contexte** qui permet d'inscrire l'argument en passe d'être formulé dans un cadre de réflexion plus large (l'élève peut notamment rappeler à quelle question de la problématique cet argument va fournir un élément de réponse ou, le cas échéant, faire le lien entre cet argument et d'autres arguments qui le précèdent dans le développement). (2) S'ensuit un énoncé qui formule l'idée la plus importante du paragraphe. On parle de **l'idée directrice** : au niveau local du paragraphe concerné, elle régit en effet les autres constituants qui lui sont subordonnés. Noyau du paragraphe, cette idée directrice fonctionne aussi, au niveau cette fois global de la dissertation, comme un **argument** favorable ou défavorable à la thèse discutée : elle fournit idéalement une bonne raison d'accepter ou de ne pas accepter celle-ci. Les deux qualités essentielles sont ici la *saillance textuelle* (en tant qu'idée directrice, l'énoncé doit se démarquer par rapport aux énoncés environnants) et la *pertinence argumentative* (en tant qu'argument, l'énoncé doit avoir un impact direct sur l'acceptabilité de la thèse discutée). (3) Une fois formulé, l'argument doit bénéficier d'un **développement** au sein du paragraphe : développer un argument, c'est avant tout relier celui-ci de manière explicite à la thèse qu'il a pour fonction de justifier ou de réfuter. L'élève conduit ainsi son lecteur de l'idée contenue dans l'argument à celle contenue dans la thèse, en explicitant les étapes intermédiaires du raisonnement. (4) Le paragraphe intègre aussi un **travail d'exemplification** : s'il doit toujours recevoir une formulation générale et abstraite, l'argument gagne à être assorti d'un (ou de plusieurs) cas concret(s) et spécifique(s). Dans un paragraphe, l'exemple peut venir illustrer après coup un argument qui vient d'être formulé (fonction dite « **illustrative** ») ; il peut aussi être livré d'emblée pour permettre le dévoilement progressif de l'argument lors d'une montée en généralité (fonction dite « **heuristique** »). (5) Il est possible, dans un paragraphe argumentatif, de **faire une place au contre-discours**, c'est-à-dire à des arguments et des exemples qui s'opposent au point de vue que développe l'élève par rapport à la thèse. On parle ici de **contre-arguments** et de **contre-exemples** qui permettent à l'élève, au sein d'un paragraphe d'une certaine complexité, de nuancer son adhésion à la thèse ou son rejet de celle-ci. (6) La fin d'un paragraphe est toujours un emplacement stratégique qui génère des attentes spécifiques chez le lecteur : elle gagne à être le lieu d'une **synthèse intermédiaire**. Le risque – si la clôture est mal gérée – est que le lecteur ne perçoive plus le lien entre les composants ou perde de vue l'idée qui régit l'ensemble du paragraphe. La synthèse doit donc « réunir » les différents constituants du paragraphe en rappelant qu'ils se rattachent à une seule et même idée principale qui sera, elle-même, réaffirmée. Elle a ainsi pour objectif premier de *fixer dans l'esprit du lecteur les résultats de la réflexion qui a été menée au fil du paragraphe*. Si elle aide donc le lecteur à traiter le paragraphe qu'il vient de lire, la synthèse intermédiaire peut également *faciliter la lecture de la suite du développement*.

2. Les principaux types de progression textuelle au sein du paragraphe

Les constituants de base que l'on vient de définir peuvent être agencés de manières très diverses lorsque l'on rédige un paragraphe argumentatif. On présentera ci-dessous **quatre progressions textuelles très fréquemment utilisées**³⁵.

(A) Dans la progression textuelle la plus élémentaire, l'élève formule directement et sans attendre l'idée directrice du paragraphe après une brève mise en contexte. Cet argument, relativement général, fait ensuite l'objet d'un développement et se voit illustré de façon concrète par un (ou plusieurs) exemple(s). Le paragraphe s'achève par une synthèse intermédiaire qui fixe les résultats de l'argumentation. Soit le schéma suivant : **[ARG > DÉV > EX]**.

En voici une illustration, à partir de l'énoncé de Renaud déjà cité :

[Mise en contexte >] « Vivre libre, c'est souvent vivre seul » : ce propos du chanteur Renaud invite à s'interroger sur le rapport qui existe entre notre désir de liberté et notre besoin de nouer des relations avec autrui. **[Idée directrice ou argument >]** Les relations humaines impliquent en général l'idée d'un devoir envers l'autre. **[Développement de l'argument >]** Si je noue une relation avec une personne, il y a souvent l'idée que j'ai des obligations envers elle, comme elle en a envers moi. Ces obligations proviennent de diverses sources, comme la morale, les conventions d'une société ou même ses lois. L'essentiel est qu'elles sont parfois ressenties comme des contraintes pesantes qui font obstacle au désir de liberté. On peut être alors tenté de renoncer à s'engager dans une relation et, donc, à lui préférer une forme de solitude, car c'est le prix à payer pour échapper à des devoirs jugés incompatibles avec la liberté. **[Exemple >]** L'exemple de la relation de couple s'avère à ce titre particulièrement intéressant. Même si tout le monde ne les respecte pas, on associe souvent au rôle de partenaire amoureux certains devoirs forts vis-à-vis de l'autre: le devoir de fidélité (ne pas avoir d'autres relations amoureuses en parallèle), ou encore le devoir de rendre des comptes (informer son partenaire de son emploi du temps, de ses absences, de leurs motifs...). On observe alors, dans notre société actuelle, des personnes qui se refusent à nouer des relations amoureuses selon ce modèle traditionnel, jugeant celles-ci trop contraignantes et nuisibles à certains exercices de la liberté (le fait de disposer de son corps et/ou de son cœur selon ses envies, le fait d'aller et venir sans rendre de comptes...). **[Synthèse intermédiaire >]** En somme, à l'image de la relation de couple, les relations sont associées à des devoirs envers l'autre. Un fort désir de vivre libre pourrait alors – comme le suggère Renaud – conduire l'individu à choisir de ne pas s'y engager et à leur préférer un certain degré de solitude.

Cette progression textuelle a pour principaux atouts **sa clarté** et **sa grande lisibilité**. Elle suit une logique de *justification a posteriori* : on pose d'abord l'argument, puis on le développe en montrant qu'il fournit une bonne raison d'accepter la thèse discutée, avant de l'illustrer par un exemple. Il faut toutefois prendre garde au **risque de monotonie** : si les élèves appliquent cette progression de manière exclusive

³⁵ Les abréviations suivantes seront utilisées pour schématiser chaque type de progression textuelle : **ARG** pour l'argument, **DÉV** pour le développement de l'argument, **EX** pour les exemples, **CONTRE-ARG** pour le contre-argument et **CONTRE-EX** pour les contre-exemples. Afin d'alléger la notation, les étapes de mise en contexte et de synthèse intermédiaire n'apparaissent pas, même si elles figurent bel et bien dans chaque progression textuelle envisagée.

et automatique durant tout le développement, le propos peut vite devenir fastidieux. Il est par ailleurs à noter qu'elle fonctionne particulièrement bien lorsque l'élève opte pour **un plan dit « antithétique »**³⁶, dans lequel les arguments en faveur et en défaveur de la thèse discutée sont clairement répartis en deux parties bien distinctes du développement. Dans ce cas, il n'est pas souhaitable d'insérer au sein d'un paragraphe donné une référence au contre-discours : les contre-arguments et les contre-exemples seront en effet regroupés dans l'*autre* partie du développement.

(B) Le deuxième type de progression textuelle que nous envisagerons ici est une variante légèrement plus complexe du premier : l'élève y ajoute, juste avant la synthèse intermédiaire, un contre-argument, éventuellement assorti d'un contre-exemple, qui vient nuancer l'argument sur lequel s'est construit le paragraphe – soit le schéma **[ARG > DÉV > EX > CONTRE-ARG > CONTRE-EX]**.

L'exemple suivant reprend en grande partie celui donné en (A) :

[Mise en contexte >] « Vivre libre, c'est souvent vivre seul » : ce propos du chanteur Renaud invite à s'interroger sur le rapport qui existe entre notre désir de liberté et notre besoin de nouer des relations avec autrui. **[Idée directrice ou argument >]** Les relations humaines impliquent en général l'idée d'un devoir envers l'autre. **[Développement de l'argument >]** Si je noue une relation avec une personne, il y a souvent l'idée que j'ai des obligations envers elle, comme elle en a envers moi. Ces obligations proviennent de diverses sources, comme la morale, les conventions d'une société ou même ses lois. L'essentiel est qu'elles sont parfois ressenties comme des contraintes pesantes qui font obstacle au désir de liberté. On peut être alors tenté de renoncer à s'engager dans une relation et, donc, à lui préférer une forme de solitude, car c'est le prix à payer pour échapper à des devoirs jugés incompatibles avec la liberté. **[Exemple >]** L'exemple de la relation de couple s'avère à ce titre particulièrement intéressant. Même si tout le monde ne les respecte pas, on associe souvent au rôle de partenaire amoureux certains devoirs forts vis-à-vis de l'autre : le devoir de fidélité (ne pas avoir d'autres relations amoureuses en parallèle), ou encore le devoir de rendre des comptes (informer son partenaire de son emploi du temps, de ses absences, de leurs motifs...). On observe alors, dans notre société actuelle, des personnes qui se refusent à nouer des relations amoureuses selon ce modèle traditionnel, jugeant celles-ci trop contraignantes et nuisibles à certains exercices de la liberté (le fait de disposer de son corps et/ou de son cœur selon ses envies, le fait d'aller et venir sans rendre de comptes...). **[Contre-argument >]** Toutefois, les devoirs associés à une relation sont essentiellement des conventions sociales et culturelles, et notre époque montre que certains tentent de s'en affranchir en établissant, d'entente avec leur partenaire, leurs propres règles. **[Contre-exemple >]** Ainsi, dans le registre amoureux, certains partenaires établissent des modes d'« union libre » où chacun peut avoir épisodiquement d'autres relations amoureuses pour autant qu'il en informe le partenaire. D'autres partenaires peuvent choisir de s'octroyer des plages de liberté où ils s'absentent sans avoir à rendre des comptes à l'autre. **[Synthèse intermédiaire >]** En somme, à l'image de la relation de couple, les relations sont associées à des devoirs envers l'autre. Un fort désir de vivre libre pourrait alors – comme le suggère Renaud – conduire l'individu à choisir de ne pas s'y engager. On a vu cependant qu'il n'est pas impossible de moduler ces devoirs, par exemple en négociant des parts de liberté avec son partenaire dans le cadre d'une relation de couple.

³⁶ Voir le chapitre 6 sur les types de plan.

Cette progression est légèrement plus complexe que la précédente, en ceci qu'elle articule des arguments dont l'orientation est divergente. Toutefois, elle conserve, si elle est bien exécutée, une excellente **lisibilité**. Cela tient au caractère prévisible de son déroulement : le lecteur y trouve dès l'entame l'argument principal, auquel s'oppose par la suite un contre-argument. Vu le « dialogue » qui s'instaure entre un discours et un contre-discours, la synthèse intermédiaire se doit naturellement d'être plus nuancée que dans le type (A). On notera à ce sujet que cette progression textuelle (B) **fonctionne particulièrement bien pour le plan dit « à controverse constante »**, dans lequel chaque paragraphe organise *localement* une sorte de confrontation entre des points de vue opposés (pour et contre la thèse examinée). Par contre, elle devrait être évitée dans le cas d'un plan « antithétique ». Dans ce dernier cas, l'enchaînement argument-contre-argument au niveau local d'un même paragraphe présente des risques de redondance au niveau global de la dissertation. L'élève risque en effet – parfois sans s'en rendre compte – d'énoncer le même argument à *deux reprises* : par exemple, une première fois en tant que contre-argument répondant à un argument favorable à la thèse et une seconde fois en tant qu'argument défavorable à la thèse.

Les deux progressions textuelles (A) et (B) que l'on vient d'examiner sont certainement prioritaires dans l'apprentissage de la rédaction d'un paragraphe argumentatif : elles constituent un socle minimal à partir duquel l'élève peut construire le développement d'une dissertation. Cela étant dit, il est judicieux d'élargir le répertoire en envisageant deux autres types de progression qui, on va le voir, introduisent des variations bienvenues sur le plan rhétorique et répondent à certains besoins sur le plan argumentatif.

(C) Il est possible de **partir d'un exemple concret et spécifique** : celui-ci est alors livré dès l'entame du paragraphe, après une brève mise en contexte. L'exemple est présenté de manière à faire progressivement émerger un argument plus abstrait et plus général. Le paragraphe s'achève, comme toujours, par une synthèse intermédiaire. Un tel schéma **[EX > ARG > DÉV]** se donne à lire comme ci-dessous :

[Mise en contexte >] « Vivre libre, c'est souvent vivre seul » : ce propos du chanteur Renaud invite à s'interroger sur le rapport qui existe entre notre désir de liberté et notre besoin de nouer des relations avec autrui. **[Exemple >]** « Tu as parlé toute la soirée avec ce garçon/cette fille... Est-ce qu'il/elle te plaît ? As-tu l'intention de le/la revoir ? », « Où étais-tu ? J'ai essayé de t'appeler toute la journée, tu aurais pu au moins me donner des nouvelles ! », etc. **[Développement de l'exemple et transition vers l'argument >]** Ces répliques fort banales, que l'on entend parfois dans le cadre d'un couple, sont révélatrices. On associe souvent au rôle de partenaire amoureux certains devoirs forts : le devoir de fidélité (ne pas avoir d'autres relations amoureuses en parallèle), ou encore le devoir de rendre des comptes (informer son partenaire de son emploi du temps, de ses absences et des motifs de celles-ci). La relation amoureuse, selon ce modèle « traditionnel », peut alors être parfois ressentie comme un obstacle à certaines formes de liberté (le fait de disposer de son corps et/ou de son cœur selon ses envies, le fait d'aller et venir sans rendre de comptes...). **[Formulation générale de l'argument >]** De manière plus générale, cet exemple suggère que les relations humaines impliquent l'idée d'un devoir envers l'autre. **[Développement de l'argument >]**

Si je noue une relation avec une personne, il y a souvent l'idée que j'ai des obligations envers elle, comme elle en a envers moi. Ces obligations proviennent de diverses sources, comme la morale, les conventions d'une société ou même ses lois. L'essentiel est qu'elles sont parfois vécues comme des contraintes pesantes qui entravent le désir de liberté. On peut être alors tenté de renoncer à s'engager dans ces relations et, donc, à leur préférer une forme de solitude, car c'est le prix à payer pour échapper à des devoirs jugés incompatibles avec la liberté. **[Synthèse intermédiaire >]** En somme, à l'image de la relation de couple, les relations sont culturellement associées à des devoirs envers l'autre. Le désir de vivre libre pourrait alors – comme le suggère Renaud – conduire l'individu à « vivre seul ».

Cette progression textuelle (C) ne bénéficie pas de la même lisibilité que les précédentes, cela en raison du fait qu'**elle retarde volontairement la livraison de l'argument principal du paragraphe**. Elle repose sur une logique d'**induction généralisante** : d'abord un exemple concret (à valeur heuristique) ; ensuite seulement l'argument que l'on peut en dégager à un niveau plus général. Une progression de ce type a pour avantage notable de **rompre la monotonie** et d'introduire une variation bienvenue au sein du développement. Le lecteur est invité à suivre l'émergence progressive d'une idée directrice qui ne lui est pas livrée dès l'ouverture du paragraphe : il y a donc un effet d'attente. Le lecteur doit pour cela raisonner du particulier au général et opérer, au fil du paragraphe, une montée en abstraction. On voit ici la différence avec le type (A), qui suit un mouvement du général au particulier, dans une pure visée d'illustration.

(D) Le dernier type de progression textuelle que l'on envisagera ici consiste, après une brève mise en contexte, à **livrer d'abord une idée qui s'oppose à l'idée directrice du paragraphe**. Dans un premier temps, l'élève **donne un argument qui vaut comme un contre-argument à la position qu'il s'apprête à développer lui-même**. Dans un deuxième temps seulement, l'élève avance ce qui est l'argument principal de son paragraphe. La synthèse intermédiaire permet à l'élève de faire ressortir la validité de l'idée directrice, tout en admettant qu'elle peut sembler inacceptable ou douteuse à première vue.

L'énoncé suivant de l'écrivain anglais Paul Bowles peut donner lieu à ce type de progression **[CONTRE-ARG > CONTRE-EX > ARG > DÉV > EX]** : « L'amour n'est pas l'émotion la plus fondamentale [de la vie], c'est la peur. »

[Mise en contexte >] Selon Paul Bowles, « L'amour n'est pas l'émotion la plus fondamentale [de la vie], c'est la peur. » Ce propos de l'écrivain anglais invite à s'interroger sur l'importance respective de deux émotions très différentes qui rythment nos existences. **[Idée qui s'oppose à l'idée directrice, ou contre-argument >]** Il peut surprendre, voire dérouter, tant l'amour joue un rôle déterminant dans l'expérience humaine. En effet, on conçoit souvent l'amour comme un sentiment puissant qui explique à lui seul certains choix parmi les plus importants qu'un individu est amené à faire durant sa vie. **[Contre-exemples >]** Ainsi, une personne pourra nouer une relation potentiellement très longue par amour et vivre avec la personne aimée pendant une partie significative de son existence. L'amour est aussi parfois à la source du projet de fonder une famille et d'avoir des enfants avec la personne aimée. Enfin, c'est parfois par amour que des personnes sont prêtes à opérer certains changements radicaux dans leur vie, potentiellement au prix d'une grande souffrance chez elles-mêmes et chez leur entourage

(on pense ici à l'adultère, à la séparation, au divorce...). **[Idée directrice ou argument >]** Toutefois, d'un autre point de vue, il semble que beaucoup de nos choix fondamentaux puissent être aussi dictés par la peur, même si nous aurions sans doute tendance à ne pas vouloir l'avouer. **[Exemples >]** Si l'on observe certains parcours de vie, ne peut-on pas dire que le choix d'un partenaire amoureux repose parfois sur la peur de « finir » seul ? De même, le projet de fonder une famille peut être motivé par une peur de n'être pas dans la norme si l'on reste sans enfants. La peur explique aussi que des personnes renoncent à des changements par crainte des bouleversements que ceux-ci pourraient induire : l'un renoncera à se séparer d'un partenaire qu'il n'aime pourtant plus depuis longtemps par peur de le faire souffrir, par exemple. On voit ici que la peur semble pouvoir concurrencer, voire supplanter l'amour si l'on cherche à expliquer certains choix humains fondamentaux **[Synthèse intermédiaire >]** Contester – comme le fait Bowles – l'importance de l'amour au profit de la peur paraît d'abord soulever de sérieuses objections. Pourtant, en tant qu'elle est une anticipation d'un danger à venir, la peur peut éclairer nombre de nos actions, même celles qui semblent à première vue avoir l'amour comme source.

Cette progression textuelle s'avère **particulièrement appropriée lorsque l'idée directrice du paragraphe a une dimension paradoxale**, au sens où elle s'oppose à une opinion que l'on estime être très largement répandue. Dans l'exemple donné, l'énoncé de Bowles critique sévèrement un lieu commun relatif à l'importance de l'amour dans la vie humaine (« L'amour fait tourner le monde »). Si l'élève veut reprendre la thèse prônée par l'écrivain et tenter de l'étayer, il a tout intérêt, dans son paragraphe, à considérer *d'abord la thèse rejetée*, à savoir que l'amour est « la chose la plus importante de la vie ». Il est opportun de commencer par explorer cette thèse et les arguments/exemples qui la fondent, car elle fait écho à la *doxa* et sera sans doute présente à l'esprit du lecteur. Ayant ainsi reconnu dès l'entame du paragraphe le poids du contre-discours, l'élève peut ensuite construire de manière plus aisée son discours autour d'une idée directrice qui tend à heurter les préconceptions du lecteur.

L'ESSENTIEL EN BREF

Les constituants de base peuvent être agencés de manières très diverses lorsque l'on rédige un paragraphe argumentatif. Voici *quatre progressions textuelles très fréquemment utilisées*.

(A) Dans la progression textuelle la plus élémentaire, l'élève formule directement et sans attendre l'idée directrice du paragraphe après une brève mise en contexte. Cet argument fait ensuite l'objet d'un développement et se voit illustré de façon concrète par un (ou plusieurs) exemple(s). Le paragraphe s'achève par une synthèse intermédiaire qui fixe les résultats de l'argumentation. Soit le schéma **[ARG > DÉV > EX]**. Cette progression textuelle a pour principaux atouts sa clarté et sa grande lisibilité. Elle suit une logique de *justification a posteriori* : on pose d'abord l'argument, puis on le développe en montrant qu'il fournit une bonne raison d'accepter la thèse discutée, avant de l'illustrer par un exemple. Il faut toutefois prendre garde au risque de monotonie si elle est appliquée de manière exclusive durant tout le développement. Il est par ailleurs à noter qu'elle fonctionne particulièrement bien lorsque l'élève opte pour un plan dit « antithétique », où les arguments en faveur et en défaveur de la thèse discutée sont répartis en deux parties bien distinctes du développement.

(B) Le deuxième type de progression textuelle est une variante légèrement plus complexe du premier : l'élève y ajoute, avant la synthèse intermédiaire, un contre-argument, éventuellement assorti d'un contre-exemple, qui vient nuancer l'argument sur lequel s'est construit le paragraphe – soit le schéma **[ARG > DÉV > EX > CONTRE-ARG > CONTRE-EX]**. Même si elle articule des arguments dont l'orientation est divergente, cette progression conserve une excellente lisibilité. Cela tient au caractère prévisible de son déroulement : le lecteur y trouve dès l'entame l'argument principal, auquel s'oppose par la suite un contre-argument. On note à ce sujet que cette progression textuelle fonctionne particulièrement bien pour le plan dit « à controverse constante », où chaque paragraphe organise *localement* une confrontation entre des points de vue opposés (pour et contre la thèse examinée).

(C) Il est possible de partir d'un exemple concret et spécifique : celui-ci est alors livré dès l'entame du paragraphe, après une brève mise en contexte. L'exemple est présenté de manière à faire progressivement émerger un argument plus abstrait et plus général – soit le schéma **[EX > ARG > DÉV]**. Cette progression textuelle retarde volontairement la livraison de l'argument principal du paragraphe. Elle repose sur une logique d'*induction généralisante* et a pour avantage notable de rompre la monotonie. Le lecteur est invité à suivre l'émergence progressive d'une idée directrice qui ne lui est pas livrée dès l'ouverture du paragraphe : il y a donc un effet d'attente, lors duquel le lecteur doit raisonner du particulier au général et opérer, au fil du paragraphe, une montée en abstraction.

(D) Le dernier type de progression textuelle que l'on envisage ici consiste, après une brève mise en contexte, à livrer d'abord une idée qui s'oppose à l'idée directrice du paragraphe. Dans un premier temps, l'élève donne un argument qui vaut comme un *contre-argument à la position qu'il s'apprête à développer lui-même*. Dans un deuxième temps seulement, l'élève avance ce qui est l'argument principal de son paragraphe. La synthèse intermédiaire permet à l'élève de faire ressortir la validité de l'idée directrice, tout en admettant qu'elle peut sembler inacceptable ou douteuse à première vue. Cette progression textuelle **[CONTRE-ARG > CONTRE-EX > ARG > DÉV > EX]** s'avère particulièrement appropriée lorsque l'idée directrice du paragraphe a une dimension *paradoxe*, au sens où elle s'oppose à une opinion que l'on estime être très largement répandue.

3. Propositions pour l'enseignement

Activité 1. Observer et analyser des paragraphes argumentatifs

Objectifs : identifier et distinguer les constituants de base d'un paragraphe argumentatif ; acquérir un vocabulaire précis et technique pour désigner ces constituants ; identifier quelques-unes des manières typiques dont ces constituants peuvent être agencés au sein d'un paragraphe.

Durée : 2 périodes.

Pour cette activité, les élèves sont placés en situation d'*observation* et d'*analyse*. L'activité se déroule en deux étapes, selon un ordre de complexité croissante. Elle s'adresse tout particulièrement à des élèves qui débutent dans l'apprentissage de la dissertation.

Lors d'une première étape, l'enseignant distribue aux élèves un paragraphe argumentatif dont les lignes sont numérotées. Il peut s'agir d'un paragraphe issu d'une dissertation produite par un élève d'une volée précédente que l'enseignant aura conservé et anonymisé ou, à défaut, d'un paragraphe créé par l'enseignant lui-même³⁷. L'important est que ce paragraphe utilise la progression textuelle élémentaire **[ARG > DÉV > EX]** (soit la progression (A), voir *supra*, 2). Il convient également que ce paragraphe soit lié à un énoncé ayant au préalable fait l'objet d'une analyse et d'une problématisation en classe : l'argument principal du paragraphe se rattache ainsi à une thèse dont les élèves connaissent déjà les enjeux. Ces conditions permettent aux élèves de focaliser pleinement leur attention sur la tâche qui leur est confiée : l'enseignant leur demande de lire attentivement le paragraphe et d'identifier les principaux éléments qui le constituent. Les élèves sont invités à proposer une subdivision précise du paragraphe et à nommer, avec leurs propres mots, les constituants qu'ils identifient. Au terme de ce travail, l'enseignant procède à une mise en commun. Les élèves présentent oralement les résultats de leurs observations, tandis que l'enseignant valide, nuance, précise ou rectifie ce qui est dit. La mise en commun, on le voit, est aussi l'occasion d'un apport théorique et d'une émergence des concepts à mémoriser. En parallèle à (ou au terme de) la discussion, l'enseignant stabilise la définition des principaux constituants du paragraphe (mise en contexte, argument, développement de l'argument, exemples, contre-argument, contre-exemples, synthèse intermédiaire). Il est utile d'avoir préparé un bref support écrit où figure la définition de ces constituants et que les élèves auront à conserver (on peut ici s'inspirer, en les simplifiant, des définitions proposées *supra* en 1) : cet apport théorique pourra être réinvesti sur le temps long de l'apprentissage de la dissertation et, plus largement, de l'argumentation.

Lors de la deuxième étape, l'enseignant distribue trois nouveaux paragraphes. Ceux-ci sont construits sur la base du *même argument principal* : toujours dans un souci de focaliser l'attention, on évite ici d'introduire un élément nouveau au niveau thématique. Ces paragraphes illustrent les trois types de progression textuelle plus complexes qui ont été envisagés précédemment : **[ARG > DÉV > EX > CONTRE-ARG > CONTRE-EX]**, **[EX > ARG > DÉV]** et **[CONTRE-ARG > CONTRE-EX > ARG > DÉV > EX]**. L'enseignant peut bien sûr, selon le

³⁷ S'il y a intérêt de l'enseignant et/ou des élèves pour le thème de la liberté et des relations à autrui, les paragraphes construits autour de l'énoncé de Renaud (« Vivre libre, c'est souvent vivre seul ») et examinés *supra* au point 2 peuvent être utilisés.

temps à disposition et le niveau des élèves, n'en retenir que deux. La consigne invite les élèves à lire attentivement les trois paragraphes et à décrire la manière dont les constituants de base sont disposés. On veillera, dès la consigne, à introduire la notion de *progression* au moyen de questions très concrètes : « Comment chaque paragraphe progresse-t-il ? », « Par quel constituant s'ouvre-t-il ? », « Quels autres constituants y trouve-t-on et dans quel ordre ? », etc. La mise en commun vise d'abord à identifier précisément chacune des progressions textuelles retenues : c'est un moment relativement technique, lors duquel on est dans une optique *structurale* (au sens où l'on s'intéresse à différentes manières d'agencer en une structure un nombre limité d'éléments). Il est également souhaitable de donner à cette mise en commun une tonalité plus *rhétorique* : si la classe semble réactive, l'enseignant peut lui demander quel paragraphe semble le plus lisible, le plus efficace, le plus captivant ou, au contraire, le plus difficile à suivre, etc. Suite aux réponses des élèves, l'enseignant attirera l'attention sur les atouts et les difficultés respectives des progressions textuelles étudiées.

Nota bene : cette activité d'observation peut recevoir différents prolongements avec des élèves plus avancés. L'un d'entre eux consiste à présenter aux élèves des paragraphes argumentatifs légèrement ou gravement défectueux (l'enseignant au bénéfice d'une certaine expérience peut utiliser des paragraphes anonymisés issus de productions d'anciens élèves). L'idée est ici que les élèves prennent conscience de certains défauts typiques qui peuvent se rencontrer dans la gestion de la progression textuelle. L'activité peut simplement viser à l'identification de ces défauts ou être suivie d'une activité de réécriture (les élèves choisissent alors un paragraphe défectueux et en proposent une version améliorée).

Activité 2. Rédiger un paragraphe argumentatif

Objectifs : rédiger un paragraphe argumentatif ; utiliser les constituants du paragraphe argumentatif identifiés lors de l'activité précédente ; en option : évaluer son propre paragraphe et/ou celui d'un camarade.

Durée : 2 périodes.

Lors de cette activité, les élèves sont amenés à *rédigier un paragraphe argumentatif* et se trouvent donc en situation de *production écrite*. Il est recommandé de faire cette activité dans le sillage de l'activité d'observation présentée plus haut : les élèves vont en effet mettre en pratique les notions théoriques relatives aux constituants de base du paragraphe. Concrètement, l'enseignant fournit aux élèves l'argument principal à partir duquel ils construiront leur paragraphe. Cet argument s'inscrit dans un débat d'idées *déjà mis en place* lors des leçons précédentes : l'enseignant le choisira par exemple au sein d'une liste d'arguments élaborée avec toute la classe suite à l'analyse et à la problématisation d'un énoncé. On se permettra d'insister sur ce point : pour assurer un démarrage efficace et pour focaliser l'attention des élèves sur la tâche (confectionner un paragraphe), il importe d'éviter un argument qui « tombe du ciel » – au sens où il n'est pas rattaché à une thèse dont on a *déjà* pris le temps de comprendre les enjeux. La consigne

précise donnée aux élèves peut être modulée selon les besoins de l'enseignant et le niveau des élèves. L'enseignant peut demander aux élèves d'utiliser tous *un même type de progression textuelle* : pour des élèves débutants, ce sera sans doute une progression élémentaire de type **[ARG > DÉV > EX]** ou peut-être une progression davantage dialogique **[ARG > DÉV > EX > CONTRE-ARG > CONTRE-EX]**. Avec des élèves plus avancés, on peut imaginer de *laisser le choix du type de progression*. Dans tous les cas, la consigne doit être relativement stricte, afin de faciliter la correction par l'enseignant ou l'auto-évaluation : les élèves doivent respecter la progression imposée ou choisie (il est utile, à ce titre, qu'ils s'appuient sur le support écrit qui synthétise la définition des principaux constituants et des types de progression textuelle). On notera que cette activité rédactionnelle ne concerne pas uniquement la capacité à « mettre en texte » des éléments déjà fournis : elle fait aussi appel à *l'inventio*, à la recherche de contenu. Les élèves partent d'un argument qui leur est donné, mais c'est à eux de le mettre en contexte, de le développer, de l'exemplifier, voire de le nuancer par un contre-argument.

Au terme de la production écrite, les paragraphes rédigés par les élèves sont directement récoltés par l'enseignant, qui procède à une évaluation formative. On peut imaginer que l'enseignant lise les paragraphes et effectue une correction rapide qu'il exploitera un ou deux jours après en classe (même si cela représente une charge de travail bien réelle, il est important de ne pas laisser trop de temps entre la production écrite et le retour fait aux élèves). Lors de la restitution des paragraphes, l'enseignant gagne certainement à *cibler* et à *hiérarchiser ses remarques* : la lecture des copies aura sans doute fait émerger *un nombre limité de problèmes* fréquemment rencontrés par les élèves. Pour que le retour de l'enseignant ne soit pas menacé de « dilution », il se focalisera par exemple sur 3 points à améliorer en priorité. Cette mise en évidence des difficultés rédactionnelles peut tout à fait s'appuyer sur l'exemple concret d'un paragraphe produit par un élève et qui sera montré au reste de la classe. L'important, sur un plan cette fois davantage relationnel, est de ménager la susceptibilité potentielle de l'élève et de prévenir l'impression désagréable d'être « pointé du doigt » devant tout le monde : l'enseignant prendra soin de souligner que la difficulté rencontrée par cet élève en particulier n'a été choisie que parce qu'elle est typique de celles rencontrées par les autres camarades. Par ailleurs, l'enseignant n'hésitera pas à valoriser un paragraphe bien réussi : ici également, l'enjeu n'est pas d'encenser la *personne* de l'élève qui en est l'auteur, mais bien de faire ressortir les *processus d'écriture* que cet élève est parvenu à maîtriser.

Nota bene : cette activité peut recevoir un prolongement avec des élèves plus avancés. En deuxième ou en troisième année de formation, la rédaction d'un paragraphe argumentatif tend à être une pratique bien installée en classe (les élèves ont eu l'occasion de rédiger des dissertations complètes). L'enseignant peut, à un moment du cursus, vouloir réactiver cette pratique pour consolider les acquis des élèves. Il est alors possible de demander aux élèves de produire un paragraphe argumentatif (selon les modalités qui viennent d'être exposées), puis de procéder à une auto-évaluation ou à une évaluation réciproque.

Chapitre 5

Construire un problème : de l'analyse de l'énoncé à la rédaction d'une introduction

LE CHAPITRE EN UN COUP D'ŒIL

1. Délimiter le cadre du débat : thème, positions contraires et point de désaccord
 - 1.1. De quoi parle-t-on ? Qu'est-ce qu'on en dit ?
 - 1.2. Poser un problème : le jeu des implicites et l'origine d'un désaccord
2. Rédiger une introduction : inviter le lecteur dans le cadre d'un débat
3. Propositions pour l'enseignement

Les manuels et méthodes consacrés à l'apprentissage de la dissertation proposent quasi invariablement d'ouvrir ce parcours par la phase d'« analyse de l'énoncé », qui, par une observation fine, doit mener à poser une problématique pertinente. Mais, ainsi que nous l'avons souligné dans l'avant-propos, une telle organisation du parcours didactique se calque sur l'ordre des opérations que l'élève suit lors d'une dissertation « pour de vrai ». Or il s'agit de considérer que le **processus didactique** ne doit pas automatiquement se modeler sur le **processus de fabrication** de la dissertation.

L'analyse de l'énoncé est en effet une démarche passablement abstraite pour les élèves, et en particulier telle qu'elle est proposée dans les méthodes couramment utilisées en classe, dans la mesure où elle ne débouche sur aucune activité de rédaction. Or les élèves, lorsqu'ils entrent dans l'apprentissage de la dissertation, sont persuadés qu'on va leur demander... d'argumenter, c'est-à-dire de construire un texte (écrit ou oral). Ils sont dès lors décontenancés par cette longue observation où on leur demande d'identifier un thème, une thèse et ses spécificités, une thèse adverse, etc. La dissertation se présente d'emblée sous un jour rébarbatif, parce qu'elle est désengagée de toute appropriation d'un sujet de discussion à travers une activité d'écriture (ou un autre type de prise de parole).

Une façon de donner plus de sens à cette étape réflexive et abstraite serait selon nous de rattacher celle-ci à un **geste d'écriture concret** (à quoi sert cette analyse de l'énoncé ? eh bien à *produire* cela). Or un tel lien existe bel et bien : une grande partie des éléments que l'analyse est censée mettre au jour trouveront en effet leur place dans **l'introduction** de la dissertation, lieu où le sens de l'énoncé demande à être complètement mis en perspective, dans ses nuances et ses implicites, afin de poser une problématique servant de cadre approprié pour la discussion qui doit suivre. Toutefois, comme le proposent les manuels et méthodes d'apprentissage de la dissertation – et ici nous sommes d'accord avec eux –, l'élaboration et la rédaction d'une introduction constituent une **étape didactique ultérieure** – voisine du moment où les élèves auront l'occasion de rédiger une première dissertation « complète ». C'est là une des raisons qui motivent à nos yeux ce « déplacement » de l'analyse de l'énoncé après des étapes plus directement liées à

l'activité argumentative en général, c'est-à-dire la recherche d'arguments et d'exemples (voir chapitre 3), et la rédaction de paragraphes argumentatifs (voir chapitre 4).

D'ailleurs, en demandant aux élèves de rechercher des arguments et des exemples, de les articuler au sein d'un texte bref, on ne fait pas l'impasse sur une analyse de l'énoncé. Telle que nous la concevons – une interrogation de l'épaisseur du sens de termes clés –, la recherche d'arguments implique de fait une analyse, un premier arrêt sur les mots ; de même, au moment de mettre en texte une argumentation brève, les élèves peuvent (ou doivent) être amenés à réfléchir sur les liens existant entre les arguments qu'ils ont choisis, sur une éventuelle hiérarchie en termes de pertinence et de poids par rapport aux enjeux d'une discussion donnée. En revanche, dans ces activités-là, ils n'ont pas la tâche de **mettre explicitement en place un débat**, qui se déroulera dans **un texte d'une certaine étendue**. Et il importe dès lors de leur indiquer clairement que c'est *en vue de ces deux aspects* indissociables de la dissertation³⁸ qu'une analyse fine de l'énoncé – visant la **construction d'un problème** – et la **rédaction d'une introduction** sont alors incontournables.

1. Délimiter le cadre du débat : thème, positions contraires et point de désaccord

Une manière de présenter l'analyse de l'énoncé et son importance dans le cadre d'une dissertation est de repartir précisément des observations faites lors d'une recherche d'arguments, d'en montrer le caractère lui aussi analytique, mais également son insuffisance dès lors qu'il s'agit de rendre compte d'un **problème** dont il s'agit de débattre, et dont l'énoncé exprime une facette. C'est en replaçant ce dernier dans une discussion plus vaste que l'on sera en mesure de cerner entièrement son sens, comme le rappelle Francine Thyron :

Tout énoncé peut en effet être rattaché à au moins une question par rapport à laquelle il constitue une prise de position ou fournit des données pour élaborer une réponse. Bien cerner la problématique permet de rattacher la thèse à un champ de préoccupations, à un problème général ; cette opération permet également de déterminer la place occupée dans ce champ par la proposition que l'on a à examiner (2006 : 23).

C'est pour cette raison entre autres qu'il importe d'identifier une **thèse adverse** : le **sens de l'énoncé** est en effet **en partie déterminé par l'opinion à laquelle il s'oppose**, à laquelle il répond plus ou moins explicitement. On touche ici à la dimension fondamentalement *dialogique* de la communication verbale, que des linguistes tels que Voloshinov ou Bakhtine ont contribué à mettre au jour :

Un énoncé vivant, significativement surgi à un moment historique et dans un milieu social déterminés, ne peut manquer de toucher à des milliers de fils dialogiques vivants, tissés par la conscience socio-idéologique autour de l'objet de tel énoncé et de participer activement au dialogue social. Du reste, c'est de lui que l'énoncé est issu : il est comme sa continuation, sa réplique, il n'aborde pas l'objet en arrivant d'on ne sait où... (Bakhtine 1978 : 100).

³⁸ On peut en revanche tout à fait argumenter sans avoir à définir un problème (c'est ce qui se passe le plus souvent). La dissertation est un genre qui a ses propriétés, et il importe là aussi de distinguer celui-ci d'autres pratiques discursives fondées sur une dynamique argumentative (voir le chapitre 1 « Le genre de la dissertation »).

Identifier une thèse adverse, un contre-énoncé, ce n'est donc pas une opération de « pure forme », qu'il s'agit de réaliser uniquement pour se couler dans le moule de la dissertation. C'est au contraire un moment essentiel pour appréhender cette dimension dialogique, qui façonne le sens de l'énoncé que l'on étudie, à la manière d'un implicite qui, s'il n'est pas forcément exprimé à la surface du discours, n'en est pas moins une composante sémantique importante³⁹.

1.1. De quoi parle-t-on ? Qu'est-ce qu'on en dit ?

L'analyse de l'énoncé qui mène à construire une problématique a ainsi pour objectif de reconstituer en quelque sorte **l'origine du dialogue** que l'on va nouer dans la dissertation, un échange initial de répliques qui aurait pour conséquence qu'une conversation ronronnante « grippe » soudainement et devient une interaction plus ou moins polémique, parce qu'elle a fait soudain émerger un point de désaccord entre interlocuteurs. C'est d'ailleurs une activité que l'on peut proposer aux élèves, pour une première approche intuitive : en tenant compte d'un énoncé donné, imaginer le démarrage d'une discussion où *l'énoncé en question prendrait sens comme intervention réactive s'opposant à une réplique qui viendrait d'être proférée*⁴⁰. Dans ce contexte d'échange, il faut alors que chacun détermine ce dont les interlocuteurs sont en train de parler (identification du **thème**), et l'affirmation qui déclencherait un contre-discours *cohérent* (et non pas une intervention « à côté de la plaque ») sous la forme de l'énoncé choisi (identification du **contre-énoncé**). Par exemple, à partir d'un énoncé de Gide déjà observé au chapitre 3 :

- Quand on aime, on est forcément sincère.
- Non, au contraire, *quiconque aime vraiment renonce à la sincérité.*

Quoique bref, un tel échange de répliques permet de constater que le **thème** d'une discussion sera nécessairement **ce qui est commun aux deux interventions**, le second interlocuteur enchaînant sur *ce qu'il peut en effet reprendre à son compte* – le thème –, et faisant en revanche varier le reste, afin de formuler un **propos** distinct de celui qui précède.

Toutefois, afin de guider au mieux les élèves dans toute forme d'opération visant à démarquer au sein d'un énoncé de dissertation un thème et un propos, il convient de préciser **deux critères** qui doivent permettre d'identifier ces deux composantes. Le premier est un critère de **position** : en fonction de certains principes communicationnels (notamment des principes d'enchaînement), le **thème** occupe assez souvent la zone **gauche** d'un énoncé – pour faire office de point de départ à la prise de parole en cours, point de départ dont on vient de voir qu'il s'offre aussi comme point d'ancrage dans une intervention (réelle ou supposée) qui précède. En corollaire, le **propos** se situe quant à lui de préférence dans la zone **droite**. C'est donc également pour faciliter l'identification du thème et du propos qu'il est opportun de soumettre en premier lieu aux élèves des énoncés syntaxiquement simples, sous forme d'une unique structure assertive

³⁹ Certains énoncés de dissertation explicitent cependant ce contre-énoncé, souvent sous la forme d'une première assertion négative, indiquant clairement la réfutation d'un point de vue, au profit d'un autre exprimé dans une seconde assertion (à ce propos, voir également le chapitre 2, consacré au choix des énoncés).

⁴⁰ Voir ci-après les propositions pour l'enseignement (partie 3).

notamment⁴¹ ; dans ces cas-là en effet, un partage a priori entre thème et propos s'opère autour de la distinction sujet/prédicat.

Cependant, ce critère ne suffit pas, et peut même s'avérer trompeur, comme dans le cadre de cet énoncé de Victor Hugo souvent proposé dans les méthodes d'enseignement de la dissertation : « L'enfer est tout entier dans ce mot : solitude. » Il serait erroné de considérer //l'enfer/ comme thème du débat, quand bien même il joue le rôle de sujet et occupe la zone tout à gauche de l'énoncé ; on se lancerait en effet dans une discussion sans queue ni tête, ce qu'on peut montrer en essayant de reconstituer un début de dialogue :

- L'enfer, c'est les autres / c'est le libéralisme / c'est de ne pas savoir ce qu'on mangera demain / c'est le retour en force de la mode des années 1990...
- Non, l'enfer est tout entier dans ce mot : solitude.

Le fait de pouvoir varier de manière totalement indéfinie le contenu de la réplique à laquelle l'énoncé hugolien répondrait de manière polémique signale que, si un débat peut émerger, ça ne peut pas être au sujet de //l'enfer/. Le sens de ce nom est en effet totalement fixé et ne peut être modelé par un point de vue – précisément *parce qu'il est un support de point de vue par excellence*, il exprime une dépréciation maximale d'une réalité qu'on lui associe ; en d'autres termes, dans ce contexte, *c'est à travers lui qu'une opinion peut être formulée*. Le nom « enfer » est donc une composante du *propos*⁴², non du thème, ce dernier étant bien entendu incarné par l'autre mot clé, « solitude », suffisamment *ambivalent* pour voir sa signification modelée par des points de vue divergents :

- La solitude est synonyme de bonheur.
- Non, au contraire, l'enfer est tout entier dans le mot « solitude ».

Ce second critère – la **charge subjective** plus ou moins importante que l'on identifie dans une unité lexicale – demande donc à être aussi pris en considération, en parallèle au premier. Il faut dès lors s'attacher aux **marques de point de vue**, qui délimitent plus fortement la zone de l'énoncé où se déploie le **propos**, puisque, dans un dialogue où deux points de vue se confrontent, c'est bien là que se joue le sens de chaque intervention, portant sur un thème plus ou moins « neutre » (c'est-à-dire sujet à des réappropriations).

Pour ce qui concerne le rétablissement d'un **contre-énoncé**, il est plus difficile de donner des critères permettant de mener à bien cette opération en dehors de toute démarche intuitive. C'est que cette étape dépend en partie de la *compréhension* que l'on a de l'énoncé, voire du *point de vue* que l'on adopte soi-même sur le thème évoqué. On peut toutefois indiquer qu'un moyen de restituer ce sous-entendu est souvent de reformuler l'énoncé de manière négative ou, mieux encore (parce que la seule négation ne propose pas grand-chose de plus en termes de *prise de position*), en usant d'**antonymes** : « Quiconque

⁴¹ Voir le chapitre 2, consacré au choix des énoncés.

⁴² A quoi s'ajoute le groupe adjectival « tout entier », renforçant la radicalité du point de vue exprimé au sujet de la notion de //solitude/ ; on notera que ce groupe adjectival, lui, est une composante du prédicat verbal, plus aisément repérable comme un des éléments du propos tenu par Victor Hugo.

aime vraiment renonce à la sincérité » (Gide) → « Quiconque aime vraiment s'attache à être sincère » ; « L'enfer est tout entier dans ce mot : solitude » (Hugo) → « Etre seul, c'est le paradis » ; etc. On invitera cependant les élèves à ne pas appliquer de façon mécanique cet usage de la négation ou des antonymes (certains énoncés d'ailleurs ne s'y prêtent pas vraiment), et à *réfléchir au type de débat qu'ils désirent mettre en place* sur la base de l'énoncé proposé (ou choisi). En effet, selon le contre-énoncé que l'on rétablit (pour autant que l'énoncé de départ laisse une certaine marge de manœuvre), on *oriente* le débat dans telle ou telle direction. Les élèves doivent autrement dit **construire un espace de débat**, et non pas seulement « retrouver » le « bon » débat, le « bon » contre-énoncé – celui qui ne serait par exemple qu'une pure négation de l'énoncé de départ.

Pour rendre les élèves sensibles à cet aspect, on peut leur *proposer des énoncés légèrement moins « simples »*, qui ouvrent un peu plus le champ des possibles que ne le font les assertions formées d'une seule proposition (cf. le chapitre 2, consacré au choix des énoncés). Ainsi de ce titre déployé en première page d'une brochure d'information de l'association Swissaid (août 2015) : « L'égalité, une chance pour les femmes comme pour les hommes ». Par sa structure textuelle (une phrase averbale à deux termes), cet énoncé met clairement en évidence le *thème* de discussion : l'égalité des sexes. De même, l'usage du nom « chance », dont la portée est on ne peut plus évaluative, marque bien que le *propos* se développe dans la zone droite, dès l'apparition de cet attribut extrêmement laudatif. Les premières opérations permettant de fixer le cadre du débat sont ainsi assez aisées à mener. En revanche, quel *contre-énoncé* rétablir ? A nos yeux, il y en a deux, voire trois, qui dénotent des manières différentes d'*interpréter* le sens de ce titre. Si l'on transforme l'énoncé de départ au moyen d'un antonyme, on obtient par exemple ceci : « L'égalité, un malheur pour les femmes comme pour les hommes ». C'est un contre-énoncé possible (manifestant un point de vue pour le moins machiste ou patriarcal), qui nous engage vers une discussion très générale sur l'égalité des sexes comme source d'harmonie sociale ou de chaos. Néanmoins, on fait alors l'impasse sur la *structuration syntaxique* de l'énoncé de départ, légèrement plus complexe qu'une assertion attributive simple, et qui demande à être interrogée. Nous avons en effet affaire à une structure comparative, qui implique dès lors *deux* assertions : « L'égalité est une chance pour les femmes » et « L'égalité est une chance pour les hommes » – deux assertions dont on doit alors se demander laquelle constitue la *thèse* plus fondamentalement affirmée ici. Dans la mesure où le locuteur prend la peine de distinguer ainsi les genres (plutôt que de se contenter d'une formule telle que « une chance pour tous »), et de rejeter le nom « hommes » tout à la fin de l'énoncé, c'est probablement qu'il veut apporter un éclairage plus spécifique, plus inattendu peut-être, sur les effets de l'égalité des sexes sur les hommes (alors qu'il semble considérer la première assertion comme un acquis). Un autre contre-énoncé possible⁴³ serait alors : « L'égalité bénéficie uniquement aux femmes, elle ne change rien pour les hommes ». Ou encore, dans une variante plus contrastée : « L'égalité est une chance pour les femmes, et un danger pour les hommes ». Dans les deux

⁴³ Celui-ci est certainement plus approprié dans la mesure où il tient compte, comme on vient de le dire, de la forme de l'énoncé de départ, de ce que sa syntaxe nous indique quant aux nuances de sa signification. Mais cela n'invalide pas l'autre contre-énoncé pour autant.

cas, on constate que *le débat se déplace* : ce ne sont pas les conséquences globales de l'égalité des sexes qui sont à discuter, mais celles qui touchent les hommes – s'il y en a.

1.2. Poser un problème : le jeu des implicites et l'origine d'un désaccord

L'analyse de l'énoncé vise ainsi à faire émerger notamment ce qui participe de ce rapport avec un discours autre, qui précède l'énoncé (ou sur lequel ce dernier anticipe). Toutefois, recréer le cadre d'un débat ne se limite pas à l'identification d'un thème de discussion et d'une position contraire à celle exprimée dans un énoncé donné. S'il y a un débat, une discussion, c'est qu'il y a un point (au moins) sur lequel les interlocuteurs sont en **désaccord**, un élément qui suscite la contestation, qui exige de faire émerger des arguments pour défendre un point de vue. L'analyse de l'énoncé doit dès lors également mettre au jour ce point de désaccord, pour rendre compte, minimalement, du **problème** posé par l'énoncé à discuter (et bien entendu par le contre-énoncé, en symétrie), problème qui servira de fil rouge au développement du débat. Cet aspect est peut-être un des plus ardues à faire comprendre aux élèves, qui ne saisissent pas immédiatement que l'opération de problématisation vise à **justifier le caractère inévitable du débat** et, surtout, qu'une telle justification est nécessaire, pour donner sens au développement qui suit. Pourquoi ne peut-on pas simplement rejeter l'une des positions contraires comme étant totalement inacceptable ? Pourquoi l'énoncé (ou le contre-énoncé) ne peut-il pas faire immédiatement l'unanimité ? C'est à ces questions que la mise au jour d'un problème, d'un point de désaccord doit apporter une réponse, aussi brève que possible (car le développement donnera les explications nécessaires).

Pour mener cette opération de problématisation, l'approche intuitive peut, là encore, porter ses fruits. Il s'agit en effet, littéralement, de (re)mettre en question l'énoncé (et le contre-énoncé), c'est-à-dire d'identifier une ou plusieurs interrogations qui met/mettent en lumière le ou les points de désaccord. Souvent, *la mise en regard de l'énoncé et du contre-énoncé rétabli* ainsi que *la mesure de l'écart* qui existe entre eux (et notamment de l'écart entre les propriétés que chacun attribue au mot-thème) suffisent à concrétiser cette *mise au jour d'un problème*. Rappelons les propos de Thyron : « Tout énoncé peut en effet être rattaché à au moins une question par rapport à laquelle il constitue une prise de position ou fournit des données pour élaborer une réponse » (2006 : 23). Autrement dit, pour poser ce problème, c'est un autre type de réplique qu'il importe de rétablir : non pas une affirmation préalable que l'énoncé choisi aurait pour tâche de contester plus ou moins fortement, mais une (ou plusieurs) **question(s)** encore **antérieure(s)**, **pour laquelle** (lesquelles) **tant l'énoncé que le contre-énoncé feraient office de réponses divergentes**.

- Quel rôle le cinéma joue-t-il sur le plan culturel ? [*question-problème*]
- Le cinéma est une des formes d'art les plus déterminantes des XX^e et XXI^e siècles. [*réponse-position A*]
- Non, bien au contraire. Le cinéma, c'est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besoin et leurs soucis. [*réponse-position non-A, énoncée par Georges Duhamel, Scènes de la vie future, 1930*] ⁴⁴

⁴⁴ D'après Thyron 2006 : 23. Thyron indique par ailleurs pour ce sujet une autre question-problème, qui conduirait à une discussion tout autre : « A qui s'adresse le cinéma ? » On voit que, dans ce cas, on analyse la segmentation de l'énoncé de

La quasi-totalité des méthodes ou manuels d'enseignement de la dissertation s'en tiennent à une démarche de type intuitive – et il est probable que, dans un cadre scolaire, ce soit ce qui convienne le mieux aux élèves et à leurs capacités cognitives. Cependant, l'intuition mérite d'être quelque peu guidée, afin de s'assurer qu'on détermine bien une composante dialogique qui « résonne » effectivement dans l'énoncé à discuter⁴⁵. Ceci demande alors – au moins de la part de l'enseignant (pas forcément des élèves) – de se pencher encore un peu plus finement sur les composantes de la strate **implicite** du sens de l'énoncé, et en observer les **présupposés** et les **sous-entendus**.

Il est d'usage dans les théories de pragmatique linguistique de faire de ces étiquettes – que l'usage commun considère comme synonymes – des désignations renvoyant à deux catégories d'implicites différentes⁴⁶. Cette distinction tient fondamentalement dans le fait que le contenu « non dit » dispose ou non d'un **support linguistique** (un mot, un groupe syntaxique, etc.) dans l'énoncé pris en considération.

C'est dans le premier cas de figure qu'on désignera le contenu implicite comme un **présupposé**, c'est-à-dire un **contenu impliqué de fait** par la composante informationnelle explicite de l'énoncé, par exemple au sein de tel mot utilisé. Les contenus présupposés sont alors d'autres **assertions** qu'il faut rétablir et, surtout, **tenir pour vraies** afin que la part de contenu explicite de l'énoncé puisse être considérée comme acceptable. Ainsi de cette affirmation : « Pierre a arrêté de fumer. » Pour que celle-ci soit acceptable, pour qu'elle fasse véritablement sens, il est nécessaire de tenir notamment pour vrai un présupposé impliqué de fait par le verbe « arrêter », à savoir : /Pierre fumait auparavant/. Si un tel présupposé n'est pas validé, alors l'affirmation court le risque d'être rejetée comme incohérente (« Comment peux-tu dire cela ? Il n'a jamais ouvert un seul paquet de cigarettes ! »).

Un **sous-entendu** quant à lui ne s'ancre pas dans un support linguistique, mais procède d'un mouvement interprétatif afin de comprendre *pour quelle (véritable) raison quelqu'un nous dit quelque chose* ; en d'autres termes, on décèle un sous-entendu en fonction d'une situation de communication où telle intervention n'apparaît par véritablement pertinente, à moins que l'on en vienne à se dire : « Si untel me dit X, c'est également pour me faire comprendre Y. » Lors d'une pause café, autour d'un cendrier à l'extérieur, l'affirmation « Pierre a arrêté de fumer » – et spécialement si elle est adressée à un fumeur par un non-fumeur – pourra par exemple être interprétée comme un conseil ou une mise en garde : « Tu trouves que je fume trop ? »

Duhamel en thème et propos de manière différente : le cinéma en tant que divertissement/passe-temps est la composante thématique, commune aux interlocuteurs, non remise explicitement en question (et donc le premier interlocuteur répondrait quelque chose comme : « Le cinéma est un divertissement destiné aux gens cultivés, aux intellectuels ») ; le propos tient alors dans les compléments des noms « divertissement » et « passe-temps ». Là encore, on constate que l'analyse de l'énoncé doit permettre de *construire un débat*, de *décider quelle est la controverse que l'on va ensuite déployer*, et non pas de « retrouver » un seul et unique débat possible.

⁴⁵ Il s'agit également d'éviter d'identifier un problème qui, comme le remarquent Gaillard, Gavillet, Kaempfer & Racine (*Un parcours vers la dissertation*, p. 9), ne ferait que paraphraser l'énoncé – c'est-à-dire que celui-ci, sous forme de réponse à une question explicite, n'apparaîtrait que comme une réponse affirmative totalement redondante : « Le cinéma est-il vraiment un divertissement pour illettrés ? – Oui, le cinéma, c'est un divertissement d'ilotes... ». Or, selon l'énoncé soumis à la réflexion, une démarche intuitive peine à s'extraire de la pure paraphrase.

⁴⁶ Nous nous référons plus précisément aux travaux qu'Oswald Ducrot a consacrés à l'implicite linguistique, et notamment *Dire et ne pas dire* (1972).

Il n'est certainement pas utile ni même opportun de préciser une telle distinction pour les élèves. Néanmoins, si l'on a comme objectif didactique que ceux-ci dépassent une saisie intuitive du lieu où émerge un désaccord dans un énoncé donné, si l'on souhaite qu'ils gagnent en précision dans la procédure d'analyse menant à délimiter le cadre d'un débat, alors il semble inévitable de leur livrer un aperçu, d'une part, de l'existence d'implicites dans tout énoncé, dans toute prise de parole, et, d'autre part, de la place que ces implicites occupent dans le débat qui peut naître à partir de telle ou telle affirmation, et plus particulièrement du rôle joué par les présupposés. En effet, c'est dans **cette strate des présupposés** que vient essentiellement s'ancrer le **problème** autour duquel deux locuteurs (réels ou virtuels) s'achoppent, c'est dans ce qui, pour chacun d'eux, relève du **déjà-acquis** que la divergence d'opinions trouve avant tout son origine.

Ceci se comprend si l'on s'arrête un instant sur un des actes argumentatifs centraux de tout débat d'idées : la **concession**. Celle-ci mobilise en effet une série d'implicites pour chaque argument que l'on concède, c'est-à-dire que l'on convoque tout en signalant leur caractère non valide pour l'objet du débat : d'une part des conclusions attendues (entre autres la thèse affirmée par le camp adverse), de l'autre des normes et des valeurs qui soutiennent et justifient les liens argumentatifs. Or cette strate, la concession la valide en très grande partie (on concède en effet l'argument *et* ses implicites) ; seul le saut vers la conclusion se voit en réalité rejeté, contesté, concurrencé par les arguments qui suivent (ou qui précèdent) et qui favorisent une conclusion opposée. Dans le dialogue, les **implicites** autrement dit délimitent une zone aux contours flottants, où les partenaires de l'échange tout à la fois s'accordent autour d'un non-dit et se « désaccordent » ; c'est en cela qu'ils constituent le lieu d'émergence d'un problème.

Les **présupposés** impliqués par un énoncé doivent ainsi être compris comme les **traces** de visions du monde et de l'homme, d'univers de **croyances**, de **normes** et de **valeurs** qui, dans le dialogue, sont amenées à s'entrechoquer. Parfois, certaines normes ne sont absolument pas reconnues par l'un des interlocuteurs, ce qui conduit à une pure *polémique*, où les positions sont strictement irréconciliables. Mais, le plus souvent, les normes en jeu sont *prises en compte de part et d'autre* – ce que le mécanisme de la concession a entre autres pour tâche de signifier⁴⁷ ; c'est en revanche *la situation particulière évoquée dans le dialogue* qui conduit à *défendre des manières différentes de hiérarchiser ces normes* (selon *cette* situation, et non pas de manière absolue). Dès lors, en faisant émerger les présupposés d'un énoncé, on se donne les moyens de circonscrire très précisément le lieu à partir duquel les positions en débat se disjoignent, c'est-à-dire les normes et croyances qui entrent en conflit⁴⁸.

⁴⁷ Pour cette raison, dans l'analyse des implicites, on sera aussi particulièrement attentif aux connecteurs qui élaborent des mouvements concessifs (*mais, pourtant, bien que, même si, etc.*) ; dès lors qu'un énoncé se compose de plusieurs propositions articulées par des connecteurs de ce type, il est important de rétablir ce qui est implicite, car c'est là qu'on pourra préciser où se situe le désaccord, afin de formuler un problème.

⁴⁸ Si certains énoncés de dissertation font apparaître le contre-discours contesté (cf. ci-dessus, note 39), d'autres permettent d'entrevoir peut-être plus facilement le lien entre implicite et point de désaccord, émergence d'un problème. Ce sont les énoncés qui s'articulent, précisément, autour d'une concession (avec comme pivot le connecteur « mais », par exemple) ; ils peuvent dès lors servir à des exercices ciblés sur la mise au jour d'implicites et la formulation d'un problème.

Parmi les différentes catégories de présupposés, trois nous paraissent pertinentes à souligner dans le cadre de l'élaboration d'une dissertation. Nous les répertorions ci-dessous en fonction des supports linguistiques qui les signifient respectivement, et en fonction de ce qui peut être plus ou moins aisé à appréhender du côté des élèves – si l'on a fait le choix de les mener jusqu'à ce niveau d'analyse.

a. Présupposé d'un état de fait antérieur

Le support de ce présupposé est une *unité lexicale signifiant un processus de transformation*, de passage d'un état à un autre – les deux états étant souvent contraires l'un de l'autre. L'unité lexicale réfère à l'état résultant, mais implique comme présupposé *l'existence de l'état antérieur*. Puisqu'il s'agit de processus, le support est souvent un *verbe* (comme « arrêter ») ; mais ce peut aussi être un *nom* (en règle générale dérivé d'un verbe, comme « arrêt »). Avec un tel présupposé, l'élément de *désaccord* se spécifie bien entendu selon le noyau du contenu sémantique de l'unité lexicale servant de support à la présupposition ; on peut tout de même indiquer que le blocage dont le présupposé est à l'origine provient essentiellement d'une divergence dans *l'évaluation de l'état antérieur présupposé* (bon/mauvais). Ainsi, dans l'affirmation de Sarkozy que nous avons déjà commentée ailleurs⁴⁹ « Le travail libère l'individu », le verbe « libérer » est support d'un présupposé, puisqu'il réfère lui-même à une transformation d'état : Sarkozy formule en effet implicitement que, sans travail, dans une situation d'oisiveté ou de chômage, un individu est de fait aliéné. Or c'est bien entendu en raison de ce présupposé – et plus encore du fait même que cette opinion soit considérée comme un présupposé, comme une vérité déjà établie, déjà validée – que surgit un désaccord, si l'on estime au contraire que c'est dans son « temps libre » qu'un individu éprouvera, précisément, un état de liberté...

Dans d'autres cas de figure (moins fréquents), la divergence touche à *l'évaluation de ce qui conduit à la modification d'état*. Par exemple, dans l'affirmation de Gide « Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité », le verbe « renoncer » (qui exprime un changement d'attitude) présuppose que ce qui est abandonné a été toutefois au préalable désiré, recherché, et que la volonté du locuteur se voit infléchie *malgré elle* par une cause supérieure, moralement plus déterminante. C'est ici que se situe le lieu d'un désaccord possible, dès lors qu'on estime qu'en amour la sincérité est une valeur « absolue », et qu'il n'existe aucune cause supérieure légitimant l'abandon de cette valeur morale ; en d'autres termes, le *problème* que le présupposé du verbe « renoncer » met au jour tient dans une divergence de points de vue quant à *une hiérarchie des valeurs morales* que l'amour « vrai » demanderait d'instituer.

b. Présupposé de la distribution d'une même propriété pour deux objets distincts

Le support de ce présupposé est un *adverbe opérateur de comparaison*. Pour être recevable, pour être cohérente, toute opération de comparaison présuppose en effet qu'on reconnaisse a priori dans les deux objets comparés l'existence d'une même propriété – puisque c'est à l'aune de celle-là qu'on évalue la ressemblance entre lesdits objets. Parmi ces adverbes, certains introduisent une gradation dans la comparaison : *plus, moins, mieux, pis, meilleur, pire*. D'autres au contraire posent une équivalence, sans gradation : *aussi, autant, comme, ainsi, même, de même*.

⁴⁹ Voir le chapitre 3 « Rechercher des arguments ».

Comme la présupposition porte sur *la validation a priori de l'existence d'une propriété* (dans deux objets distincts soumis à évaluation), *le désaccord émerge sur le fond de cet a priori, avec deux variantes* possibles : soit le présupposé est rejeté en bloc (« Armand est aussi/plus/moins charmant que Valentin. – Quoi ? Au contraire, ils sont affreusement laids tous les deux ! ») ; soit il est reconnu pour un des deux objets considérés, mais pas pour l'autre (« Ce n'est pas difficile d'être plus charmant que Valentin, celui-ci est tellement laid ! »). C'est exactement le problème qui émerge quand on analyse l'énoncé-titre de la brochure Swissaid « L'égalité, une chance pour les femmes comme pour les hommes » : nous avons vu ci-dessus (cf. partie 1.1) que, si une des discussions possibles pouvait interroger globalement les effets de l'égalité des sexes, une autre discussion (plus probable) trouvait sa source dans les implications de l'adverbe comparatif « comme », suggérant une symétrie entre les situations respectives des femmes et des hommes qui peut être sujette à contestation.

Cette deuxième variante (présupposé reconnu pour un des deux objets comparés, mais pas pour l'autre) est aussi le plus souvent à l'œuvre lorsque l'énoncé opère une *comparaison avec gradation* ; ce second cas de figure sous-tend le déclenchement d'une discussion sous la forme d'une *remise en cause de l'échelle de valeurs* posée dans l'énoncé. Un énoncé traditionnellement proposé dans les méthodes d'enseignement de la dissertation illustre emblématiquement ce cas de figure : « Une mauvaise expérience vaut mieux qu'un bon conseil » (Paul Valéry⁵⁰). L'adverbe comparatif « mieux » présuppose dans les deux termes qu'il articule (« mauvaise expérience » et « bon conseil ») l'existence de la propriété /valeur/ exprimée par le verbe « valoir », et ordonne entre eux une gradation en termes de teneur de cette propriété. Et là encore, c'est dans cette présupposition que le désaccord trouve son origine, puisqu'on serait enclin à présupposer au contraire que le « bon » est le seul à valoir quoi que ce soit, alors que le « mauvais » ne vaut rien du tout...

c. Présupposé d'existence et d'identification

Le support de ce présupposé est essentiellement *le déterminant défini (le, la, les)* ; un autre support possible (mais moins fréquent) est *le déterminant possessif (mon, ma, ton, ta, notre, nos, etc.)*. En effet, par le fait même d'employer un groupe nominal défini pour désigner un référent (ou un GN possessif), un locuteur présuppose que *ce qu'il désigne ainsi est déjà connu, déjà identifié* par le destinataire du discours, et de ce fait l'existence du référent est également présupposée, manifestée comme déjà validée elle aussi par le destinataire. C'est cela que l'on entend à travers la spécification *défini*.

Dans un énoncé de dissertation, le présupposé d'identification intervient déjà très souvent dans la façon d'exprimer le *thème* de discussion. Comme on l'a indiqué auparavant (voir le chapitre 3 « Rechercher des arguments »), un tel énoncé prend en effet pour thème une notion (la liberté, le travail, la violence) qui, en général, est désignée au moyen d'un GN défini. Par là, un locuteur présuppose qu'il n'y a qu'une seule manière d'envisager cette notion, qu'une seule manière de comprendre la signification du mot qui la désigne. Or nous avons vu que toute notion est en réalité traversée par des significations plurielles ; si une discussion peut alors s'engager, c'est que *l'on éprouve une résistance face à ce présupposé d'identification « figée »*.

⁵⁰ L'énoncé est habituellement attribué à Paul Valéry ; en l'état actuel de nos recherches, la référence exacte reste cependant floue (à ce propos, voir en annexe la « Liste des énoncés utilisés à titre d'exemple », pp. 134 sq.).

Toutefois, quand ce présupposé se limite à la composante thématique de l'énoncé, il ne permet pas véritablement d'identifier un *problème spécifique* – il invite uniquement à interroger en profondeur les significations plurielles qui investissent un mot tel que « liberté », « travail », « amour », etc. En revanche, il se peut également que *le propos* de l'énoncé comprenne un *GN défini*, dont les présupposés sont eux aussi à l'origine d'un désaccord. Reprenons l'affirmation de Sarkozy « Le travail libère l'individu » ; hormis le blocage que peut causer le présupposé d'identification impliqué par le GN défini « le travail », on constate la présence d'un second GN défini avec « l'individu », qui lui aussi présuppose une identification de ce qui est désigné ainsi. En d'autres termes, Sarkozy formule implicitement une homogénéité de fait dans ce que recouvre le nom « individu »... alors même que ce nom sert aussi à refléter la diversité de chaque être singulier. À côté de ce que l'on a déjà pu préciser ci-dessus au sujet du présupposé impliqué par le verbe « libérer », un problème plus spécifique émerge donc également en raison de cette perspective étroite imposée par l'affirmation de Sarkozy, que l'on peut chercher au contraire à élargir : quel est l'individu que le travail libère ? l'individu ouvrier est-il « libéré » par le travail de la même manière que l'individu avocat d'affaires, par exemple ?...

Cette dernière catégorie d'implicite montre à quel point la mise au jour de présupposés résulte d'une analyse souvent très pointue, et certainement « trop » pointue pour des élèves du secondaire 2. Répétons donc une nouvelle fois que, à nos yeux, il n'est probablement pas nécessaire ou même pertinent de conduire les élèves jusqu'à ce degré de précision analytique dès lors qu'ils ont pour tâche de construire un problème ; une démarche intuitive telle que nous la proposons plus haut (ou telle que d'autres méthodes la proposent) devrait suffire. Néanmoins, si nous avons pris le soin de donner un développement important au lien entre présupposés et délimitation du (ou des) lieu(x) où s'ancre un désaccord entre deux positions, c'est qu'il nous paraît essentiel qu'un enseignant, lui, ait une conscience affûtée de ce paramètre et du rôle que ce dernier joue effectivement, qu'il soit capable de produire lui-même une analyse de ce type – non pas forcément pour l'explicitier intégralement face aux élèves ou les inviter à procéder à une observation aussi pointue, mais pour être à même de guider avec plus de précision les parcours intuitifs que ceux-ci emprunteront, dans des moments inévitables de flottement et d'incertitude.

L'ESSENTIEL EN BREF

Il est d'usage de faire commencer l'apprentissage de la dissertation par l'« analyse de l'énoncé ». Mais les élèves sont souvent désorientés par une entrée en matière aussi abstraite, dont ils peinent à voir en quoi elle permet d'élaborer concrètement une argumentation. Il est ainsi préférable d'orienter l'apprentissage d'abord vers des opérations plus directement rattachées au développement argumentatif (rechercher des arguments, construire un paragraphe argumentatif), et de garder l'étape d'analyse de l'énoncé pour une phase ultérieure. Par ailleurs, cette analyse de l'énoncé a un rôle déterminant dans l'élaboration d'une introduction de dissertation, ce que les élèves en général apprennent à produire après les paragraphes de développement. Ainsi, en déplaçant l'analyse de l'énoncé vers l'aval du processus didactique, on lui redonne plus de sens, dès lors qu'elle se voit couplée avec une activité concrète de rédaction d'une introduction.

Une *introduction* de dissertation a pour fonction essentielle de *mettre explicitement en place un débat* qui se déroulera dans un texte d'une certaine étendue. C'est cette *visée* qui doit dès lors *guider l'analyse de l'énoncé*, afin d'identifier *les paramètres délimitant le cadre de ce débat à venir* : un *thème* de discussion, *deux propos contraires* par rapport à ce thème (dont l'un est bien entendu l'énoncé choisi), et un problème qui trouve son origine dans un *point de désaccord* entre les positions en présence. La spécificité de l'analyse à mener ici est que celle-ci doit *extraire toutes ces composantes de l'énoncé lui-même*.

L'identification du *thème* et du *propos* demande de considérer *deux critères* : un critère de *position* dans l'énoncé (souvent, mais pas toujours, le thème occupe la zone gauche et le propos la zone droite) et, plus important, un critère de *subjectivité* (le thème étant représenté par un mot ou une expression relativement « neutre », alors que le propos sera caractérisé par une charge subjective plus ou moins importante, à travers des marques lexicales de point de vue).

Pour ce qui concerne le rétablissement d'une *position adverse*, il s'agit de *reformuler l'énoncé*, soit par une *tournure négative*, soit en usant d'*antonymes*, ce qui est souvent plus intéressant. Toutefois, il importe également de ne pas procéder de façon « mécanique », et de *réfléchir au type de débat que l'on désire mettre en place*. Certains énoncés laissent en effet une marge de manœuvre pour construire un espace de débat, selon le partage entre thème et propos que l'on a opéré dans l'énoncé. De ce fait, selon le contre-énoncé que l'on rétablit, on oriente le débat dans telle ou telle direction.

Quant à la mise au jour d'un *point de désaccord* qui justifie l'existence d'une controverse, elle constitue l'étape la plus ardue de l'analyse. On peut décider d'opter prioritairement pour une démarche intuitive, qui consiste en la reconstitution d'un dialogue en trois répliques : une *question initiale* qui cristallise le lieu de désaccord, une première réponse à cette question qui fait office de contre-énoncé, et enfin l'énoncé en guise de deuxième réponse opposée – mais qui aura servi à rétablir les répliques antérieures. Si l'on souhaite en revanche gagner en précision dans cette identification d'un lieu de désaccord, l'analyse doit alors dégager les *présupposés* impliqués par telle ou telle unité lexicale. Ces derniers sont en effet les traces de croyances et de valeurs qui, pour un interlocuteur donné, relèvent du déjà-acquis, mais un déjà-acquis qui n'est en réalité pas partagé par un adversaire potentiel ; c'est ainsi dans cette strate des implicites que vient essentiellement s'ancrer le désaccord autour duquel deux locuteurs s'achoppent.

2. Rédiger une introduction : inviter le lecteur dans le cadre d'un débat

Comme nous l'avons affirmé au début du présent chapitre, il importe que les élèves soient très vite conscients que l'identification d'un thème, de positions contraires et d'un point de désaccord ne vise pas uniquement la compréhension fine des enjeux de l'énoncé, mais qu'elle prépare la réalisation d'un segment précis du texte qu'ils auront à produire : **l'introduction** de leur dissertation. De ce fait, ce processus d'écriture doit être en ligne de mire, et ne pas tarder à apparaître dans le cheminement didactique, afin d'associer l'abstraction de l'analyse au concret de la mise en texte.

Dans le cadre d'une dissertation, hormis d'être une « porte d'entrée » comme dans tout autre texte, l'introduction doit avoir pour fonction essentielle de **justifier le caractère nécessaire du débat** qui va être développé ensuite. Comme l'affirme Aristote, on n'argumente pas à propos du fait que la neige est blanche⁵¹ – ça n'aurait aucune pertinence ; c'est cela qui fonde le caractère incontournable de l'identification d'un problème : il s'agit de montrer en quoi l'opinion énoncée par untel demande à être discutée, c'est-à-dire à la fois justifiée et contestée. L'introduction a ainsi pour première tâche d'indiquer qu'il n'y a pas *de facto* un consensus pour ou contre l'opinion exprimée, et par là souligne à l'intention d'un lecteur potentiel l'intérêt de ce qu'il s'apprête à lire. Car *c'est bien vers le lecteur que l'introduction doit être orientée*, pour qu'il consente à s'engager dans la suite du texte ; et il le fera si on (re)pose pour lui, sous forme d'esquisse, **le cadre du débat** qui sera développé.

Cette visée demande alors que l'introduction réalise plusieurs opérations (qui ne doivent pas obligatoirement apparaître dans cet ordre) : a. indiquer un **thème** de discussion ; b. identifier **deux positions contraires**, deux propos concernant le thème qui polarisent cette discussion (l'une de ces positions étant bien entendu exprimée dans l'énoncé retenu) ; c. mettre en relief un **problème** qui sous-tend ce conflit d'opinions, et qui fera office de fil rouge du développement à venir. On l'a vu, ce sont les diverses étapes de l'analyse de l'énoncé qui permettent d'accumuler les éléments venant construire ces opérations dans l'introduction. Mais d'autres opérations demandent également à être considérées, qui touchent à **l'accueil du lecteur**, afin de le mener graduellement (même si c'est sur quelques lignes) vers la mise en place d'un débat, et lui donner quelques balises du développement (soit sous formes de questions servant de fil rouge, soit en indiquant le plan de texte dans ses grandes étapes) ; ces opérations seront en général menées respectivement aux bornes d'ouverture et de clôture de l'introduction : une **amorce** d'une part, et d'autre part une transition ou un **pont vers le développement**, détaillant l'élément de désaccord sous forme d'une **problématique en plusieurs points**. Si elles peuvent apparaître comme secondaires, ces opérations n'en jouent pas moins un rôle important ; leur fonction est d'assurer des transitions, de **faciliter l'accès au texte** en proposant des « sas », soit entre le rien et le texte (amorce), soit entre l'introduction et le développement. Il faut insister auprès des élèves sur le rôle de ces étapes : on ne peut pas commencer une dissertation en enchaînant par exemple directement sur l'énoncé choisi que l'on a rappelé en titre, car cela crée une rupture en attaque du texte – le titre faisant partie de ce que l'on désigne comme péritexte. Les élèves doivent considérer que leur lecteur n'a pas connaissance de

⁵¹ Cf. *Topiques*, livre I, chap. 11, 105a.

l'énoncé, qu'il ne sait même pas qu'il s'apprête à découvrir une dissertation, et qu'il a ainsi besoin d'accéder progressivement à la thématique qui sera discutée. De même, une étape de clôture est nécessaire, ne serait-ce que pour signaler clairement au lecteur qu'il arrive au bout d'un segment jouant un certain rôle dans l'architecture du texte, et qu'il va entrer dans un segment d'une nature fonctionnelle différente.

En termes de didactique, il semble efficace de faire travailler la rédaction d'une introduction en fonction d'un **modèle** que l'on proposera aux élèves. Par là, il ne s'agit pas tant de « formater » l'écriture que de se donner les moyens de mettre en évidence les opérations que cette introduction doit concrétiser, par rapport à l'accueil du lecteur et à la construction du cadre de discussion. Les élèves doivent bien entendu se sentir libres d'adapter le modèle à leur propre instinct de scripteur, de trouver la forme qui leur convient ; mais ils auront au moins à côté d'eux une sorte de pense-bête, de « check-list » leur permettant de vérifier que leur introduction répond à **certaines exigences fonctionnelles minimales**. Voici le modèle que nous proposons :

1. amorce prenant le contre-pied de l'énoncé à discuter (une image, un exemple significatifs) ;
2. évocation du thème et formulation de la position contraire à celle de l'énoncé à discuter ;
3. insertion de l'énoncé (position à discuter), mis en perspective comme une position adverse (avec un connecteur concessif) ;
4. mise au jour d'un problème, en reformulant l'énoncé de manière à faire émerger des implicites autour desquels se cristallise le désaccord entre les positions contraires ;
5. reprise du problème sous forme d'une problématique, de manière à proposer un pont vers le développement en annonçant ses grandes étapes (p. ex. sous forme de deux ou trois questions).

L'**amorce** doit offrir une ouverture qui tout à la fois *interpelle* le lecteur, et *annonce le thème* du débat ; pour cette raison, le plus simple est d'évoquer une **situation** particulière, un **fait** précis, un **événement** historique, etc. – bref, d'utiliser un **exemple** que l'on aura engrangé lors d'une phase préalable de recherche. Cette ouverture par le biais d'un exemple (pas du tout développé) sollicite en effet la mémoire encyclopédique du lecteur (effet d'interpellation) et offre une première « plongée » dans la thématique globale du débat, ce qui mène de façon économique et quasi « naturelle » à une évocation plus générale de cette thématique⁵².

D'instinct, un élève – et peut-être un maître également – ferait certainement le choix d'une amorce qui mène assez directement vers l'énoncé à discuter et la position qui s'y trouve exprimée (cela paraît le plus « simple »). Or notre modèle propose au contraire de construire une introduction qui pose d'abord ce qui s'avérera être le contre-énoncé, la contre-position. Deux raisons motivent un tel agencement, l'une relevant de l'**univers de discours** et l'autre touchant à la **cohérence textuelle**. En effet, on sait que les énoncés qu'on privilégie dans le cadre de la dissertation formulent – assez souvent – des *paradoxes*, proposent des

⁵² Si la situation particulière est un stéréotype (et non pas un fait attesté par exemple), on peut dynamiser encore l'effet d'interpellation à travers une forme interrogative : « Qui n'a jamais... ? »

perspectives inattendues sur un objet du monde ou une notion – ce qui est censé stimuler la discussion, bien entendu⁵³. De ce fait, il paraît alors plus évident d'amorcer une introduction sur ce qui forme, précisément, une position supposée « évidente », celle de la doxa, de l'univers de discours commun et stéréotypé, ceci afin de *mettre d'autant plus en relief* le caractère paradoxal, intrigant de l'affirmation de tel ou tel locuteur. Par ailleurs (et peut-être plus encore), en commençant par poser d'abord ce qui va constituer le contre-énoncé, on se donne les moyens de faire progresser le texte de manière efficace et équilibrée, *en articulant des étapes de manière linéaire*, sans que les diverses opérations de cadrage du débat ne se chevauchent. Si l'introduction s'ouvre sur la position défendue dans l'énoncé retenu, il faudra ensuite rétablir un contre-énoncé, puis « revenir en arrière » sur l'énoncé afin de le commenter, de le reformuler et identifier un problème, ce qui peut être source d'une redondance inutile. À l'inverse, le modèle que nous proposons vise à articuler chaque étape *comme si l'une découlait de celle qui la précède* : du contre-énoncé, on passe à l'énoncé – ce qui met en place succinctement une situation de dialogue –, et de l'énoncé, on passe à sa reformulation, à l'observation de ses implicites – ce qui met au jour le point de désaccord, et conduit sans surprise à l'étape de clôture, où l'on explicitera la ou les questions qui feront office de fil rouge du développement.

L'amorce mène donc vers un bref élargissement du propos, de manière d'une part à évoquer le thème du débat, et d'autre part à poser la première opinion qui polarise ce débat – une première opinion dont il peut être utile encore une fois de souligner la dimension doxique, conventionnelle, ceci afin de préparer l'étape suivante : l'insertion de l'énoncé. Comme on l'a indiqué ci-dessus, un connecteur concessif sera le bienvenu afin de souligner immédiatement que cette seconde opinion conteste tout ou partie de la première.

Les positions en présence ont été formulées ; il reste à *mettre au jour l'élément de désaccord*, à (re)construire le problème auquel chaque opinion donne une réponse contrastée. Il s'agit de reformuler l'énoncé, *mais sans fournir une stricte paraphrase* au moyen de synonymes tirés de définitions du dictionnaire, car cela n'apporte rien de plus en termes de compréhension des enjeux du débat. À nouveau, il faut insister sur le fait que cette reformulation doit se *focaliser sur les implicites*, pour identifier où se situe le problème qui donne naissance à la discussion, qui en motive l'existence.

Enfin, pour transiter vers la partie centrale de la dissertation, *cet élément de désaccord demande encore à être déplié*, de manière à faire voir au lecteur certaines de ses facettes, celles qui formeront les étapes du développement. Autrement dit, dans cette dernière partie de l'introduction, **l'élément qui fait problème** se transforme en **exposé d'une problématique**. La problématique est une sorte de « version 2.0 » du problème initialement mis au jour ; elle précise en effet les *contours* de ce problème en en pointant quelques aspects, et ce faisant elle précise aussi *la façon dont on va raisonner* pour chercher une réponse à la question-problème initiale, et pour défendre cette réponse. Cette problématique peut prendre plusieurs formes, bien entendu ; toutefois, dans la mesure où il s'agit d'annoncer un développement-réponse à suivre, la forme la plus économique reste *un exposé sous forme d'interrogations* (directes ou indirectes). C'est ici que *l'analyse de l'énoncé et la recherche d'arguments se rejoignent*, car cette opération de

⁵³ Sur ce point, voir le chapitre 2, consacré au choix des énoncés.

déploiement de l'élément de désaccord en diverses facettes reste étroitement liée à la nature et au nombre des arguments que l'élève aura par ailleurs sélectionnés pour construire son développement. Pour chaque argument identifié (pour ou contre), il s'agira ainsi de déterminer par quel biais on attaque le problème, quelle est la facette du problème qui se voit explorée – ce que l'on peut dès lors reformuler en une interrogation, en une question partielle à laquelle on donnera une réponse argumentative avant de passer à une autre étape du développement.

Voici une forme plus concrète de ce que pourrait être une introduction « modèle » ; celle-là s'articule autour de l'affirmation composant le titre de la brochure de Swissaid, commentée plus haut :

[amorce >] On les appelait les « suffragettes », ces femmes qui, dans les prémices du XX^e siècle, se sont battues avec éclat pour que l'on accorde le droit de vote aux femmes. **[évocation du thème (l'égalité des sexes), formulation de la position contraire à celle de l'énoncé à discuter >]** Depuis, le combat féministe en faveur d'une égalité entre sexes n'a cessé de prendre de l'ampleur, avec à chaque étape des figures de femmes fortes en première ligne. C'est une lutte qui par là semble menée par les femmes, et pour les femmes uniquement, celles-ci semblant de toute évidence seules bénéficiaires d'une situation égalitaire. **[insertion de l'énoncé, avec un connecteur concessif marquant un conflit avec la position précédente >]** Toutefois, l'association Swissaid, elle, soutient en couverture d'une de ses brochures d'information : « L'égalité, une chance pour les femmes comme pour les hommes. » **[mise au jour d'un élément de désaccord, d'un problème, reformulation de l'énoncé faisant émerger un implicite, en s'appuyant ici sur les présupposés du nom « chance » et de la syntaxe comparative >]** Autrement dit, à travers une comparaison qui distingue les genres tout en les associant, Swissaid invite à considérer que les hommes ont eux aussi à gagner dans l'instauration de relations égalitaires, suggérant de ce fait qu'une situation sociale inégalitaire les pénalise tout autant que les femmes (mais certainement pas pour les mêmes raisons).

[pont vers le développement, reprise du problème sous forme de questions qui le déploient en une problématique, annonçant les grandes étapes du raisonnement >] S'écartant du discours commun, cette prise de position demande alors de déterminer à qui bénéficie la quête d'une égalité entre sexes. Les femmes seraient-elles les seules à être défavorisées par les normes sociales ? Ou bien, contre toute attente, les hommes souffriraient-ils eux aussi de manques que viendrait combler un système concrétisant une égalité entre les sexes ? Une position sociale « dominante » pourrait-elle même avoir des revers douloureux ? Ce sont ces aspects que nous allons interroger ci-après.

Encore une fois, il ne s'agit ici que d'un modèle, dont la vertu tient essentiellement dans le fait de rappeler les étapes, les fonctions qu'une introduction doit réaliser. L'apprentissage de cette phase de mise en texte doit avant tout passer par des exercices alliant un volet réflexif et abstrait – l'analyse de l'énoncé permettant d'identifier thème, contre-énoncé, élément(s) implicite(s) de désaccord – et un volet pratique et concret – la rédaction d'un segment de texte réemployant et articulant ce que l'analyse a fait ressortir, en suivant de plus ou moins près un modèle.

L'ESSENTIEL EN BREF

Pour donner tout son sens à la phase d'*analyse de l'énoncé*, il est opportun de rapprocher cette étape abstraite d'une autre étape plus concrète, la *rédaction d'une introduction*, qui agence en un segment textuel les *composantes dégagées par l'analyse*. Plus encore, cette étape rédactionnelle permet d'insister sur la *visée fondamentale* tant de l'analyse de l'énoncé que de l'introduction elle-même, qui est de *poser le cadre d'un débat d'idées* et de *justifier son caractère nécessaire*.

L'introduction doit être avant tout *orientée vers le lecteur* : c'est pour lui qu'il s'agit d'éclaircir certains aspects de la discussion qui va être développée ensuite, de souligner l'intérêt de ce qu'il s'apprête à lire, et de le guider déjà dans sa compréhension globale du propos argumenté en lui laissant entrevoir dans les grandes lignes sa façon de progresser. Autrement dit, l'introduction répond à certaines *exigences fonctionnelles*, ce qui demande minimalement de réaliser plusieurs opérations. Certaines reconstituent pour le lecteur le *cadre du débat* : indiquer un thème de discussion, identifier deux positions contraires (l'une de ces positions étant bien entendu exprimée dans l'énoncé retenu), mettre en relief un problème qui sous-tend ce conflit d'opinions. D'autres opérations ont pour but *d'accueillir le lecteur*, de le faire transiter du hors-texte au texte, puis de l'introduction au développement : une amorce et l'exposé d'une problématique.

Une manière efficace de faire travailler la rédaction d'une introduction est de confronter les élèves à un *modèle*, qu'ils peuvent adapter selon leurs propres patrons d'écriture ; il s'agit avant tout de leur fournir une sorte de pense-bête mettant en évidence les opérations que l'introduction doit concrétiser, et leur permettant de vérifier que leur introduction répond aux fonctions que doit endosser ce type de segment de texte dans une dissertation.

3. Propositions pour l'enseignement

En lien avec le principe que nous avons formulé au début du présent chapitre, l'ordre des activités que nous suggérons ci-après vise à *motiver la démarche analytique abstraite* en la situant dans *l'horizon concret de la rédaction d'un segment de texte*. Pour cette raison, c'est l'introduction de dissertation qui se situe aux deux bornes de ce parcours didactique, à travers des activités d'observation et de production (activités 1 et 6). Les étapes intermédiaires se concentrent quant à elles sur la mise en relief des composantes délimitant le cadre d'un débat (thème, positions contraires, élément de désaccord), à travers des démarches soit intuitives et « globales » (activités 2 et 4, ces deux activités pouvant par ailleurs n'en former qu'une seule), soit plus proprement analytiques et focalisées sur des termes clés d'un énoncé (activités 3 et 5).

Activité 1. Reconnaissance des fonctions endossées par une introduction de dissertation

Objectifs : identifier les diverses opérations concrétisées par ce segment de texte, dans certaines de ses étapes clés, en les liant au genre particulier de la dissertation ; donner une justification au travail supplémentaire d'analyse de l'énoncé et à l'élaboration d'une problématique.

Durée : 2 périodes.

Il est possible d'argumenter sans analyser finement un énoncé qui nous fait réagir, et sur lequel on surenchérit, ou que l'on désire au contraire contester ; en revanche, il n'est pas possible de construire une dissertation sans ce type d'analyse. L'étape d'analyse de l'énoncé doit ainsi impérativement être mise dans la perspective d'une production d'un genre de texte argumentatif bien précis, dont une des caractéristiques réside dans le fait qu'il met en scène très explicitement un débat, une discussion, une confrontation entre deux positions adverses. Or il s'agit de considérer que son lecteur potentiel n'a aucune idée de ce qu'il s'apprête à lire, ce qui nécessite de poser à son intention le cadre du débat à venir ; ce sont les composants minimaux de ce cadre que l'analyse de l'énoncé vise à mettre au jour, et ce sont eux également que l'introduction expose au lecteur, entre autres choses.

Pour que les élèves prennent conscience de ces implications liées au genre de la dissertation, et pour justifier la nécessité d'une nouvelle étape analytique qui, par certains aspects, est plus aride que celle qui préside à la recherche d'arguments, l'enseignant confronte la classe à un ou plusieurs exemples d'introduction de dissertation, soit des exemples extraits de copies d'élèves, soit des exemples qu'il a forgés de manière ad hoc. Le nombre d'exemples varie en fonction de ce que le maître souhaite faire observer aux élèves ; s'il s'agit uniquement de les rendre attentifs aux fonctions d'une introduction et à ses étapes constitutives, un seul exemple peut suffire, que le maître présente comme un modèle dont chacun pourrait s'inspirer ultérieurement ; si le but est d'affiner cette prise de conscience, deux ou trois exemples peuvent être donnés à comparer, tant des modèles que des contre-modèles. Il peut aussi être utile de proposer comme exemples des introductions articulées autour d'un énoncé qui aurait déjà été travaillé en classe (p. ex. pour rechercher des arguments ou rédiger un paragraphe argumentatif), ceci afin d'éclairer notamment le rôle joué par l'énoncé de la problématique (annonçant succinctement les étapes argumentatives), dans la phase de clôture de l'introduction.

Ce parcours en commun doit être orienté par des questions servant de tremplin à un échange avec la classe : à quoi sert une introduction de dissertation ? quelles sont les différentes étapes que l'on peut identifier dans ce segment de texte ? et quelles sont les fonctions que l'on peut associer à chacune de ces étapes ? Le dialogue avec les élèves devrait mener à identifier prioritairement certaines étapes et fonctions clés, ce que l'on peut ensuite formaliser par un tableau tel que celui de la page suivante :

ÉTAPE DE L'INTRODUCTION ⁵⁴	FONCTION(S)
amorce	<ul style="list-style-type: none"> • interpeller le lecteur • annoncer indirectement le thème du débat
évocation du thème	<ul style="list-style-type: none"> • introduire un des composants du cadre de discussion : de quoi parle-t-on ?
insertion de l'énoncé à discuter	<ul style="list-style-type: none"> • identifier un autre des composants du cadre de discussion, une position par rapport au thème : qu'est-ce qu'on en dit ?
évocation d'une position adverse	<ul style="list-style-type: none"> • identifier un autre des composants du cadre de discussion, une position contraire à celle exprimée dans l'énoncé
mise au jour d'un point de désaccord, d'un élément qui fait problème	<ul style="list-style-type: none"> • identifier un autre des composants du cadre de discussion : pour quel motif y a-t-il un débat ? • justifier la nécessité de débattre • préciser le cas échéant quel est le débat que l'on va dérouler, entre plusieurs possibles
exposé d'une problématique	<ul style="list-style-type: none"> • déployer l'élément de désaccord en plusieurs aspects pour préciser la façon dont le raisonnement va être conduit • annoncer succinctement dans ses grandes lignes le plan du développement

Enfin, sur la base d'un tel tableau, il s'agit encore d'attirer l'attention des élèves sur la fonction globale d'une introduction de dissertation : installer et préciser le cadre d'un débat, dont l'énoncé est une composante parmi d'autres. C'est cette notion de débat explicite qui fait la spécificité de la dissertation⁵⁵, par rapport à d'autres sous-catégories de textes argumentatifs, raison pour laquelle chaque composant doit être clairement mis en évidence à l'attention du lecteur. Par là, l'enseignant peut alors justifier face aux élèves la nécessité d'une nouvelle analyse de l'énoncé, sous un angle différent que celui adopté pour identifier des arguments : c'est une analyse qui a pour visée d'*extraire de l'énoncé lui-même les autres composants du cadre de la discussion* (thème, position contraire, élément de désaccord).

⁵⁴ Dans une introduction, l'ordre de ces étapes ne doit pas nécessairement suivre celui de ce tableau, dont l'objectif n'est ici que de répertorier les différents segments qui composent ce bloc de texte. Au contraire, le modèle que nous suggérons d'adopter (voir ci-dessus, partie 2) adopte un ordre légèrement différent, en évoquant une position adverse après l'amorce et l'évocation du thème, et juste avant l'insertion de l'énoncé à discuter.

⁵⁵ Voir le chapitre 1 intitulé « Le genre de la dissertation ».

Activité 2. Identifier intuitivement le thème de discussion et les positions contraires

Objectifs : sensibiliser à la dimension dialogique de toute prise de parole ; associer la notion de thème à celle de zone commune à deux interventions, et la notion de propos à celle de lieu d'une prise de position.

Durée : 1 à 2 périodes.

Toute argumentation est une mise en dialogue entre au moins deux positions contraires relativement à un thème. Comme la dissertation demande de mettre en scène explicitement ce dialogue – mais de façon monogérée, par un seul scripteur –, et que l'introduction a pour tâche de poser le cadre de ce dialogue, il peut être intéressant d'amener les élèves à l'analyse de l'énoncé par le biais d'une activité intermédiaire de reconstitution d'un démarrage d'interaction entre deux locuteurs, ceci pour manifester déjà que nous interprétons le sens d'un énoncé en reconstruisant forcément un contexte d'interaction, et en particulier un autre énoncé exprimant une position différente.

Le maître présente le but de l'activité, en insistant sur le fait que, parmi les composants d'un débat qui demandent à être rétablis, certains doivent l'être en tout premier lieu, car ils permettent de comprendre globalement de quoi il est question : d'une part un thème de discussion – de quoi parle-t-on ? –, et d'autre part quels sont les propos que chaque interlocuteur tient sur ce thème – quelle est la position que chacun défend ? Le maître précise qu'une des particularités de la dissertation tient dans le fait que *tous ces composants demandent à être rétablis à partir du seul énoncé qui aura été choisi* ; et dans la mesure où l'on évoque le cadre type d'une discussion, l'enseignant propose alors aux élèves de considérer cet énoncé comme la réponse que tel auteur ferait à un autre locuteur, qui viendrait à peine de s'exprimer à propos d'un thème donné.

Il s'agit alors de reconstruire une amorce de dialogue, constituée uniquement de deux répliques, la seconde étant par ailleurs déjà disponible, l'énoncé (que l'on reprend tel quel, précédé d'un « Non, au contraire »), comme intervention réactive et polémique à une affirmation implicite, qu'il faudra alors expliciter. Un ou deux exemples (qui peuvent être repris d'activités antérieures) donneront aux élèves un aperçu de ce qu'on attend d'eux ; ces exemples peuvent par ailleurs voisiner avec des contre-exemples, afin de préciser un point crucial : l'amorce d'interaction doit bien entendu être l'entame d'un *débat cohérent*, c'est-à-dire qu'elle doit donner le sentiment que *les locuteurs abordent effectivement le même thème*, et qu'ils *adoptent des positions contrastées* (et non pas similaires, ou sans aucun rapport les unes avec les autres).

- Celui qui aime vraiment s'attache à être toujours sincère.
- Non, au contraire, quiconque aime vraiment renonce à la sincérité. (Gide)
- Celui qui aime vraiment fait toujours des cadeaux à la Saint-Valentin.
- Non, au contraire, quiconque aime vraiment renonce à la sincérité. (Gide)
- Le travail opprime l'individu.
- Non, au contraire, le travail libère l'individu (Sarkozy)

- Le loisir opprime l'individu.
- Non, au contraire, le travail libère l'individu. (Sarkozy)
- Le paradis, c'est d'être seul.
- Non, au contraire, l'enfer est tout entier dans le mot « solitude ». (Hugo)
- L'enfer, c'est le retour de la mode des années 1990.
- Non, au contraire, l'enfer est tout entier dans le mot « solitude ». (Hugo)

Dans chaque paire d'exemples ci-dessus, la seconde amorce d'échange laisse entrevoir une anomalie conversationnelle, signe que l'on n'a pas extrait *de l'énoncé* les composants permettant de *reconstruire une intervention antérieure*, pour laquelle l'énoncé ferait alors office d'*intervention réactive cohérente* : on est sur un thème identique, mais les propos sont sur des niveaux tellement différents qu'ils n'entrent pas dans un véritable dialogue (Gide) ; différentes en apparence, les interventions expriment une position proche voire identique (Sarkozy) ; traitant en apparence du même thème, les interventions portent en réalité des jugements sur des objets tout à fait distincts (Hugo)⁵⁶.

Après ces éclaircissements, l'enseignant propose aux élèves de reconstruire à leur tour des amorces de dialogue, à partir d'un énoncé dont ils feront une intervention réactive et polémique ; ce travail peut se faire individuellement, ou alors collectivement (le maître projette une amorce dont seule la seconde réplique est donnée), sur la base de trois ou quatre cas (pas plus, car l'exercice devient alors complètement rébarbatif).

Que ce soit en discutant des exemples proposés avant ces exercices, ou durant une mise en commun des propositions de reconstructions, l'échange avec les élèves doit mettre en lumière plusieurs paramètres qui guident l'identification du thème et celle du propos (et donc des positions adverses) :

- Le *thème* consiste en *ce sur quoi un interlocuteur enchaîne* par rapport à une intervention antérieure ; c'est une *zone commune entre les deux parties prenantes* du débat – c'est bien ce dont celles-ci parlent, *ce sur quoi elles sont d'accord de s'exprimer en commun*.
- Le *propos*, ou plutôt les propos sont, à l'inverse, des *zones de variation*, puisque c'est là que s'exprime une *prise de position*, et que se joue donc l'opposition entre les deux partenaires du dialogue ; cette prise de position équivaut à un *jugement*, à une *évaluation*, ce qui se marque par la présence de mots – nom, verbe, adjectif – qui marquent *nettement* l'existence d'un *point de vue*, selon une opposition fondamentale *bon/mauvais* (qui peut alors recouvrir des variantes, juste/injuste, vrai/faux, beau/laid, utile/inutile, etc.). Lorsqu'on reconstruit la position opposée à celle exprimée dans l'énoncé retenu, ce sont ce ou ces mot(s) qu'il faut modifier avant tout.

Enfin, pour que l'exercice prenne tout son sens, il est important qu'au moins un des cas proposés autorise plusieurs reconstructions cohérentes possibles :

- L'égalité est un malheur pour les femmes et pour les hommes / L'égalité est une chance pour les femmes, et un risque pour les hommes / Seules les femmes bénéficient de l'égalité, les hommes n'ont rien à en retirer.
- Non, au contraire, l'égalité est une chance pour les femmes comme pour les hommes. (Swissaid)

⁵⁶ On comprend ainsi que ce type d'activité a aussi pour but d'éviter des discussions hors sujet ou à contresens.

De cette manière en effet, le maître rend les élèves attentifs au fait que leur analyse a des conséquences significatives, dans la mesure où elle peut, assez souvent, déterminer des cadres de discussion différents ; autrement dit, ils ont à *construire le cadre de débat qui leur paraît cohérent* (mais une cohérence dont on voit qu'elle est *totale dépendante de l'énoncé et de sa structure*), ils doivent – dans les limites imposées par l'énoncé – décider quelle est la discussion qu'ils souhaitent ensuite développer.

Nota bene : dans la mesure où la reconstruction d'un échange offre aussi un moyen intuitif de rechercher l'élément de désaccord qui justifie la naissance d'une discussion, on peut choisir de faire travailler les élèves directement sur des réélaborations plus étendues, impliquant également une question-problème initiale (voir ci-après). Dans un second temps, d'autres activités viendront alors spécifier la manière d'identifier avec plus de précision un thème, des positions adverses et un élément de désaccord.

Activité 3. Identifier des marques de point de vue et reformuler des énoncés en leur(s) contraire(s)

Objectifs : sensibiliser à la distinction entre thème et propos, et associer cette dernière notion à un lieu de prise de position où émerge un point de vue ; engager une procédure de reconstitution d'un contre-énoncé sur la base de l'énoncé choisi ; faire prendre conscience de la pluralité possible de contre-énoncés suivant les cas.

Durée : 1 à 2 périodes.

Dans la mesure où l'activité précédente de reconstitution d'amorces de dialogues conduit déjà à reformuler un énoncé en son contraire, cette autre activité demande à être modulée selon qu'on a demandé ou non aux élèves de forger de telles amorces. Il s'agit avant tout d'inviter les élèves à entrer dans une démarche moins intuitive, plus « technique », dès lors qu'ils doivent reconstruire une position adverse sur la base de l'énoncé choisi ; afin d'éviter notamment de proposer un développement hors sujet, il faut qu'ils puissent s'assurer de reconstruire un contre-énoncé cohérent, qui contribuera à former un cadre de discussion pertinent.

L'activité de reconstruction d'amorces de dialogues permet de pointer un écueil à éviter dans la mesure du possible, quand on s'ingénie à formuler un contre-énoncé : l'emploi « simple » d'une tournure négative. En faisant de l'énoncé choisi une intervention réactive, en demandant de construire une intervention antérieure, on bloque une tendance à opérer de cette manière, parce que le résultat obtenu présente une cohérence passablement atténuée :

- Le travail ne libère pas l'individu.
- Non, au contraire, le travail libère l'individu.

Un tel échange n'est pas totalement incohérent, mais – parce qu'il donne déjà le sentiment qu'on va tourner en rond – il montre que la simple négation n'a pas le même poids qu'une assertion affirmative, dès lors qu'il s'agit de prendre position. On nie la validité du point de vue d'autrui, certes, mais on ne propose

rien d'autre⁵⁷. Dès lors, afin que le débat mis en place dans la dissertation se voie doté d'une plus grande consistance, l'enseignant doit indiquer aux élèves que l'énoncé et le contre-énoncé doivent faire tous deux la part belle à l'*affirmation*, et que leur caractère contraire doit se marquer par l'*usage d'antonymes*.

Reconstruire un contre-énoncé sur la base de l'énoncé choisi demande ainsi d'identifier quels sont les termes qui doivent être transformés au moyen d'antonymes, afin de basculer vers l'affirmation d'une position adverse. Comme il est question d'expression d'une prise de position, d'un jugement sur un objet donné, ce sont les *marques de point de vue* qui devront retenir l'attention. Une première approche de ces marques de point de vue peut être proposée en confrontant les élèves à une série d'affirmations et en leur demandant de les classer en deux catégories : celles qui sont le support d'une prise de position, et celles qui ne le sont pas, qui semblent être de simples constats non orientés⁵⁸. Dans l'échange qui suit le moment individuel d'observation, certaines caractéristiques doivent être particulièrement mises en relief concernant les marques de point de vue.

- Les affirmations que l'on range parmi les « simples » *constats*, non orientés, sont construits au moyen de *termes* qui, a priori, en langue, apparaissent comme « *objectifs* ». Cette notion d'objectivité n'est pas forcément aisée à circonscrire, notamment parce qu'elle se confond souvent avec celle de « vérité ». Or un énoncé scientifiquement *faux* peut être *dépourvu de marques de subjectivité* :

- Sur Terre, l'eau bout à 6,8 degrés centigrades au niveau de la mer.

Selon les conditions précisées dans l'affirmation et en fonction de notre univers de référence actuel (car dans d'autres conditions, tout serait remis en question), cette affirmation est fausse. En revanche, elle ne porte aucune marque de subjectivité et, de ce fait, ne constitue pas une prise de position⁵⁹ : on désigne un composé de molécules (eau), un procès (former des bulles sous l'effet de l'énergie thermique), une mesure (degrés), des conditions spatiales (Terre, niveau de la mer) d'une façon a priori objective – c'est-à-dire que, en langue, pour la grande majorité des usagers du français, aucun de ces termes n'est chargé a priori d'une valeur subjective. *Tout terme dont l'emploi ne semble pas lié à une opération cognitive de jugement, d'évaluation de la part du sujet parlant sera en effet considéré comme « objectif ».*

- A l'inverse, les affirmations que l'on catégorise comme des *prises de position* s'articulent autour de *termes* qui, eux, apparaissent a priori comme *porteurs d'une charge subjective* plus ou moins importante, plus ou moins « voyante », parce qu'ils signalent *la présence d'un sujet qui évalue le monde qui l'entoure*, qui n'est pas tant en train de désigner des objets, des procès ou des propriétés que *d'émettre des jugements* à leur propos. Si, au niveau lexical, la subjectivité peut potentiellement se manifester partout, elle sera toutefois identifiée a priori dans des unités spécifiques, dans des *marqueurs*

⁵⁷ Plus encore, l'énoncé négatif implique déjà sa version positive, il fait déjà entendre la voix du contradicteur ; c'est en cela qu'un tel échange donne le sentiment de tourner en rond : la seconde intervention a en réalité déjà été formulée par la première, sous le mode de l'implicite.

⁵⁸ On peut s'inspirer par exemple de la liste d'affirmations proposées dans le premier volume de la méthode *Apprentissage de la dissertation* (Dupuis, Grossen & Rychner), pp. 1-2.

⁵⁹ Il peut dès lors être intéressant d'insérer à la fin de la liste d'affirmations une assertion manifestement fausse, afin de mener les élèves vers une telle distinction.

qui se répartissent en deux catégories, catégories que le maître peut circonscrire à l'intention des élèves en les décrivant minimalement sur un support (tableau noir, transparent, fiche...) ⁶⁰.

La première catégorie de marqueurs est composée des termes chargés d'exprimer la *modalité affective* ; toute évocation d'un état d'esprit ou d'une émotion est en effet inséparable de l'existence d'un sujet qui éprouve ce mouvement psychique. Ce sont avant tout des adjectifs (*terrifiant, passionnant, heureux, etc.*) ou des noms (*bonheur, angoisse, incertitude, etc.*) qui véhiculent une telle modalité.

La deuxième catégorie de marqueurs rassemble les termes signalant la *modalité évaluative*, c'est-à-dire inscrivant dans un énoncé l'existence d'un *jugement* qui, en tant que tel, ne peut être que le fruit d'une conscience subjective (individuelle ou collective). Au sein de cette catégorie, deux sous-groupes peuvent encore être distingués : les *évaluatifs axiologiques* et les *évaluatifs non axiologiques*. Les premiers procèdent de tout jugement mettant en jeu des *normes* socioculturelles, et renvoyant aux couples d'opposés fondamentaux vrai vs faux, bien vs mal, beau vs laid, ainsi que toutes leurs variantes (juste vs injuste, utile vs inutile, etc.). En corollaire, les évaluatifs non axiologiques expriment une opération de jugement, mais qui ne repose pas sur de telles normes ; on trouve par exemple dans cette sous-catégorie des adjectifs tels que *grand, froid, nombreux, etc.*

Parmi ces divers marqueurs de subjectivité, il faudra *avant tout être attentif aux termes évaluatifs axiologiques*, dans la mesure où ce sont eux qui, d'une part, engagent le plus la subjectivité d'un locuteur et qui, d'autre part, convoquent des normes socioculturelles invitant, nécessairement, au débat d'idées.

Une fois que l'enseignant a mené à bien ces observations et spécifié quelles sont les marques de subjectivité sur lesquelles il importe de s'arrêter, il demande aux élèves de reconstruire des contre-énoncés pour chaque item identifié comme une prise de position dans la liste étudiée, en rejetant d'emblée tout contre-énoncé produit par une simple reformulation négative, et en exigeant que le contre-énoncé soit *forgé sur la base d'antonymes* renversant le point de vue exprimé dans l'énoncé.

Pour cela, les élèves doivent se focaliser sur les termes les plus marqués en termes de subjectivité ; si plusieurs termes apparaissent comme véhicules possibles de subjectivité, il s'agit d'opérer une gradation entre ceux-là, afin d'identifier celui qui est par essence le support de l'opération de jugement. Ainsi, dans l'affirmation de Sarkozy « Le travail libère l'individu », on peut estimer que les noms « travail » ou « individu » sont porteurs de valeurs – mais celles-ci sont plurielles, productrices d'une ambivalence, raison pour laquelle on peut déboucher sur une opposition de points de vue ; ce n'est pas le cas en revanche pour le verbe « libérer », évaluatif axiologique manifeste, dont la valeur positive est par ailleurs univoque. C'est en ce lieu que s'articule l'opération de jugement, et c'est donc ce lieu qu'il s'agit de faire varier par un antonyme : « Le travail aliène / enferme l'individu. »

⁶⁰ Sur ce sujet, on se référera entre autres à l'étude de Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* (1980 : 70 sqq.).

Enfin, il est également important de faire percevoir aux élèves que, par cette opération de rétablissement d'un contre-énoncé, ils sont en train de délimiter le cadre d'une discussion, et que ce cadre n'est pas toujours unique. En fonction de la complexité syntaxique de l'énoncé, et en particulier si ce dernier est composé de plusieurs propositions, on peut en effet envisager que celui-ci soit opposé à plusieurs contre-énoncés, selon le lieu où l'on situe la variation entre points de vue. Par conséquent, les élèves ne doivent pas forcément rétablir un « bon » contre-énoncé, comme s'il n'y en avait qu'un seul possible, mais décider de la discussion qu'ils souhaitent engager ensuite, en reconstruisant le contre-énoncé cohérent qui introduirait à un tel débat.

Revenons rapidement sur le titre de la couverture d'une brochure de Swissaid, que nous avons déjà donné en exemple (voir ci-dessus, parties 1.1 et 1.2), « L'égalité, une chance pour les femmes comme pour les hommes ». Il s'agit d'abord de prendre conscience que le connecteur comparatif *comme* induit l'existence ici de deux propositions corrélées : « L'égalité est une chance pour les femmes » et « L'égalité est une chance pour les hommes ». Dès lors que l'on a rétabli cette structure, on peut ensuite se poser la question – et la poser aux élèves – de savoir à quel type de contre-énoncé cette assertion « dédoublée » est censée répondre. Ici, le thème est bien entendu la notion d'/égalité/ – ce que signale en partie le facteur de position dans l'énoncé ; plus encore, même si le nom « égalité » se voit lesté de valeurs axiologiques et peut ainsi être interprété comme un support de point de vue, il reste un terme ambivalent, raison pour laquelle il peut incarner le thème d'un débat. En revanche, on saisit bien vite que le nom « chance », lui, est d'une part extrêmement axiologique, et d'autre part absolument univoque dans cette valeur subjective ; c'est donc sur lui que s'articule la prise de position, le jugement exprimé par l'énoncé. Le contre-énoncé doit alors se construire avant tout par une reformulation antonymique de ce nom – « L'égalité est un malheur », « un danger », etc. –, ou au moins par une neutralisation de l'évaluation positive que celui-ci convoque – « L'égalité est sans effet ». Toutefois, comme l'énoncé de Swissaid est une assertion « dédoublée », il est alors possible d'opérer cette reformulation sur diverses échelles : une opposition soit radicale – « L'égalité est un malheur pour les femmes comme pour les hommes » – soit nuancée – « L'égalité est une chance pour les femmes, mais un danger pour les hommes » ou « L'égalité bénéficie aux femmes sans concerner les hommes ».

Pour compléter ainsi cette activité relative au rétablissement de contre-énoncés, le maître peut proposer aux élèves de se pencher sur une série d'énoncés qui ouvrent vers une pluralité de débats, selon le contre-énoncé qu'on rétablit – un contre-énoncé, il faut toujours le rappeler, qui doit offrir une cohérence dialogique avec l'énoncé de départ, qui doit véritablement se présenter comme une intervention déclenchant une réponse sous la forme de l'énoncé retenu, en d'autres termes une cohérence qui dérive de l'énoncé lui-même et de sa structure. Voici d'autres énoncés dotés d'une certaine complexité syntaxique pour lesquels les élèves pourraient fournir tous les contre-énoncés pertinents envisageables :

« Le cinéma est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besogne et leurs soucis » (Georges Duhamel, in <i>Scènes de la vie future</i> , 1930).	
« Le cinéma est un divertissement destiné à une élite cultivée » : on se focalise sur les termes franchement évaluatifs et dépréciatifs qui composent les compléments du nom « divertissement ».	« Le cinéma est un art majeur des XX ^e et XXI ^e siècles » : c'est le nom « divertissement » qui est investi d'une valeur évaluative, tendant vers le jugement péjoratif en raison des compléments du nom qui suivent.

« Ouvrir une école aujourd'hui, c'est fermer une prison dans vingt ans » (Louis Jourdan ⁶¹).	
« Le taux de criminalité n'a pas ou peu de liens avec le développement de l'instruction publique » : on se focalise sur le rapport de cause à effet impliqué par l'affirmation de Jourdan, et plus particulièrement sur le verbe évaluatif « baisser » que l'on rétablit dans une paraphrase telle que « La criminalité baisse quand on développe l'instruction publique ».	« La criminalité baisse grâce à un système de répression rapide et efficace » : c'est la notion d'instruction publique qui est seule investie d'une valeur évaluative, dans ses capacités à élever l'homme moralement ; autrement dit, la discussion porte sur ce qui garantit un comportement non criminel : un contrôle moral « intérieur » ou « extérieur » ?

« Tout est bon en sortant des mains de l'Auteur des choses ; tout dégénère entre les mains des hommes » (Jean-Jacques Rousseau, in <i>Emile, ou De l'éducation</i> , 1762).	
« Le mal existe dès l'origine du monde, et les hommes s'efforcent de rendre ce monde meilleur » : on se focalise sur les termes franchement évaluatifs « bon » et « dégénère », en inversant systématiquement leur valeur, orientant ainsi la discussion sur les effets de l'action humaine.	« Le mal existe dès l'origine du monde, et les hommes n'y peuvent rien » : on se focalise toujours sur les termes franchement évaluatifs « bon » et « dégénère », mais en apportant un traitement différent, dès lors qu'on n'inverse que le premier terme, et qu'on « neutralise » le second, orientant ainsi la discussion sur l'origine du mal.

Activité 4. Identifier intuitivement un élément de désaccord

Objectifs : sensibiliser à la dimension dialogique de toute prise de parole ; lier la notion de débat aux variations de prises de position déclenchées par une question-problème.

Durée : 1 à 2 périodes.

Cette activité prolonge ou complète la reconstruction d'une amorce d'échange (activité 2), faisant apparaître de façon intuitive un contre-énoncé comme intervention déclenchant la prise de parole de

⁶¹ L'affirmation est faussement attribuée à Victor Hugo, notamment dans certaines méthodes d'enseignement de la dissertation. A propos de l'identification de la référence, voir en annexe la « Liste des énoncés utilisés à titre d'exemple », pp. 134 sqq.

l'auteur de tel ou tel énoncé retenu comme support d'exercice. De ce fait, comme on l'a suggéré ci-dessus, il est tout à fait possible de ne proposer qu'une seule fois ce type d'activité, en demandant aux élèves de rétablir non seulement une intervention préalable à l'énoncé choisi (donc de rétablir un contre-énoncé), mais également une intervention encore antérieure, sous forme d'une question que pourrait poser une tierce personne – à la façon d'un animateur de débat télévisé qui se trouverait face à deux défenseurs de positions contraires sur un thème déterminé.

L'enseignant explique aux élèves que l'activité a pour objectif d'éclairer les opérations qui doivent être menées afin de rétablir les composants qui permettent minimalement de définir le cadre d'un débat – composants qui demandent ainsi à être rétablis nécessairement : le thème de discussion, les positions contraires que l'on peut défendre au sujet d'un tel thème, et l'élément de désaccord qui justifie l'existence de ces positions contraires, qui rend compte de la possibilité même d'un débat. Etant donné un thème défini, à propos de quoi exactement n'y a-t-il pas *de facto* un accord de principe ? Voilà la question à laquelle il importe de répondre, dans la mesure où elle orientera ensuite toute la discussion développée dans le corps principal d'une dissertation.

L'enseignant demande pour cela aux élèves de reconstruire une amorce de dialogue, constituée uniquement de trois répliques, la troisième étant par ailleurs déjà disponible, l'énoncé (que l'on reprend tel quel, en le faisant uniquement précéder d'un « Non, au contraire ») ; celui-ci fait office d'intervention réactive et polémique non seulement à une affirmation implicite antérieure, qu'il faut alors expliciter, mais également à une question initiale à expliciter elle aussi. Un ou deux exemples (que l'on peut reprendre d'activités antérieures) donnent aux élèves un aperçu de ce qu'on attend d'eux ; ces exemples peuvent par ailleurs voisiner avec des contre-exemples, afin de souligner que l'amorce d'interaction doit bien entendu être l'entame d'un *débat cohérent*, c'est-à-dire qu'elle doit donner le sentiment que les locuteurs, d'une part, formulent effectivement chacun à leur tour *une réponse à la question-problème initiale*, en évoquant *le même thème* et en enchaînant véritablement sur *ce qui constitue le cœur de l'interrogation*, et d'autre part qu'ils adoptent des *positions contrastées* (et non pas similaires, ou sans aucun rapport les unes avec les autres). Cela implique notamment que *la question-problème initiale* ne peut pas être une question *trop large* – auquel cas les interventions précises des interlocuteurs ne donnent pas l'impression d'enchaîner vraiment sur cette question –, de même qu'elle ne peut pas prendre la forme d'une *question « fermée »* pour laquelle seul un « oui » ou un « non » peuvent suffire, ce qui rend totalement redondant et non pertinent tout ce qui suit dans chaque intervention.

- Que pensez-vous du travail ?
- Le travail opprime l'individu.
- Non, au contraire, le travail libère l'individu. (Sarkozy)
- Est-ce que le travail opprime ou libère l'individu ?
- Le travail opprime l'individu.
- Non, au contraire, le travail libère l'individu. (Sarkozy)
- Quel est l'effet du travail sur l'individu ?

- Le travail opprime l'individu.
- Non, au contraire, le travail libère l'individu. (Sarkozy)

A partir d'un exemple de ce type, l'enseignant peut préciser comment les élèves doivent formuler la question-problème initiale. S'ils ne sont pas insensés, les deux premiers échanges voient néanmoins leur cohérence atténuée en raison d'une *progression de l'information mal équilibrée*. Dans un cas, comme la question est très vaste et vague, les répliques réactives ne paraissent pas tout à fait enchaîner sur celle-là, parce qu'elles font *progresser l'information un peu trop rapidement*, en ajoutant deux éléments nouveaux non évoqués par la question : l'existence d'un objet impliqué par le travail – « l'individu » –, et celle d'un processus visant cet objet – dysphorique (« opprime ») ou euphorique (« libère »). Dans l'autre cas, l'échange perd en cohérence pour une raison inverse : chaque réponse apparaît comme extrêmement redondante, en ne faisant que *répéter des éléments déjà présents dans la question initiale* – une question « fermée » ne laissant pas de marge à l'interlocuteur pour véritablement construire une position. C'est ainsi le troisième échange qui offre une *progression cohérente*, où se réalise un équilibre entre des faits de redondance (le thème du travail, mais circonscrit à la sphère de l'individu) et un apport d'information (les procès exprimés par les verbes « opprimer » ou « libérer ») qui, parce qu'il est localisé, donne l'impression de véritablement répondre à la question posée, enchaînant sur le pronom interrogatif et le nom que celui-ci annonce : « *Quel est l'effet [du travail sur l'individu] ?* »

L'enseignant propose ensuite aux élèves de reconstruire à leur tour des amorces de dialogue, à partir d'un énoncé dont ils feront une intervention réactive et polémique ; ce travail peut se faire individuellement, ou alors collectivement (le maître projette une amorce dont seule la troisième réplique est donnée), sur la base de trois ou quatre cas. Il importe de (re)préciser à chaque fois les critères qui permettent de déterminer précisément quel est le thème de l'échange et quels sont les propos tenus de part et d'autre (voir ci-dessus l'activité 2). De même, pour ce qui touche à l'identification de l'élément de désaccord, l'enseignant doit insister sur la nécessité de vérifier la portée de l'interrogation initiale – ni trop large, parce qu'elle ne porte que sur le thème, ni trop étroite, parce qu'elle ferme la question en livrant tous les éléments des réponses possibles. Pour cela, il faut inviter les élèves à se détourner des interrogations en « Est-ce que... ? », pour préférer (comme dans l'exemple ci-dessus) les interrogations usant de l'*adjectif interrogatif* « Quel / Quelle... ? », dont on voit qu'il a pour effet d'*extraire un élément précis*, c'est-à-dire le lieu de désaccord à partir duquel les positions peuvent en effet diverger, ce qui explique l'émergence d'une discussion. Des *pronoms interrogatifs* peuvent également être suggérés, et plus particulièrement « Quoi... ? » et « Qui... ? », précédés souvent d'une préposition : « En quoi... ? », « De quoi... ? », « Pour qui... ? », « A qui... ? », etc.

Activité 5. Identifier les points d'ancrage d'un désaccord : les implicites d'un énoncé

Objectifs : sensibiliser à la notion d'implicite comme composante du sens de tout énoncé, et associer cette notion à l'émergence d'un problème qui motive l'existence d'un débat ; entraîner l'identification des implicites et la formulation d'un problème sur la base de ce processus d'identification.

Durée : 2 périodes.

Nota bene : l'observation minutieuse des implicites d'un énoncé offre un moyen d'identifier avec un certain degré de précision le ou les points d'ancrage d'un désaccord. Néanmoins, ce type d'observation requiert une capacité d'attention importante et une certaine finesse dans l'appréhension du sens et de ses manifestations ; pour cette raison, il est probable que des activités de cet ordre ne puissent pas être proposées dans les premières phases de l'apprentissage de la dissertation, ou peut-être même dans les dernières étapes (tout dépend des élèves, des classes...). On peut ainsi choisir de laisser cette activité de côté, ou la réserver pour une étape ultérieure de l'apprentissage, afin de consolider ce qu'une approche intuitive de la notion de problème aura permis de mettre au jour dans un premier temps.

Il s'agit dans un premier temps de sensibiliser les élèves à une réalité essentielle de toute prise de parole, qui est que l'information que celle-ci transmet se situe à deux niveaux, l'un explicite, « sur le devant de la scène », et l'autre implicite, « en retrait », plus ou moins masqué. Pour cela, l'enseignant projette ou distribue une série d'assertions brèves, telles que celles-ci :

1. Pierre a cessé de fumer.
2. Anne et Paul se sont remis ensemble.
3. Les invasions barbares ont provoqué le déclin de l'empire romain.
4. Marie a couru plus vite que Marc.
5. Le magasin est aussi ouvert le dimanche.

L'enseignant amorce alors un échange sur la base d'une question : *qu'est-ce qui est dit à travers de telles affirmations ?* Et plus précisément encore : *quelle est l'information véhiculée à travers elles ?* La finalité de l'échange est que les élèves appréhendent l'existence des implicites dans une prise de parole, et plus particulièrement le rôle joué par les présupposés, qui sont *tout autant de constats qu'il faut tenir pour vrais* – c'est ce que veut signifier le nom « présupposé » – *afin d'accepter l'énoncé comme cohérent*. De même, il s'agit qu'ils aient conscience que ces présupposés disposent de certains supports linguistiques, sur lesquels ils pourront focaliser leur attention dans d'autres situations (par exemple la rédaction d'une dissertation pour note).

Le maître peut choisir de ne pas aller plus loin dans les précisions terminologiques et d'en rester à une saisie diffuse de cette notion, ou alors de circonscrire des catégories de présupposés, telles que nous les avons décrites ci-dessus dans la partie 1.2 du présent chapitre, en distribuant par exemple une fiche. Pour illustrer chaque catégorie, il peut notamment prendre appui sur les assertions données comme amorce

d'échange, en ajoutant d'autres énoncés qui auraient déjà fait l'objet d'un travail en classe (afin d'esquisser ce qui peut motiver l'identification de présupposés dans le cadre d'une dissertation) :

- Présupposé d'un état de fait antérieur, dont le support est souvent un verbe, parfois un nom, référant à un processus de transformation, et impliquant par là l'existence d'une situation antérieure opposée ; « cesser » et « remettre » sont de tels supports lexicaux (1 et 2), le second verbe impliquant même deux états antérieurs (en raison du préfixe *re-*) ; le nom « déclin » est lui aussi un support pour ce type de présupposé (3).
- Présupposé de la distribution d'une même propriété pour deux objets distincts, dont le support est un adverbe opérateur de comparaison. Parmi ces adverbes, certains introduisent une gradation dans la comparaison, comme dans l'énoncé 4 (« plus ») ; d'autres posent une équivalence, sans gradation, tel « aussi » (5).
- Présupposé d'existence et d'identification, dont le support est essentiellement le déterminant défini (*le, la, les*) ; ainsi, dans l'énoncé 3, le locuteur présuppose d'une part que son interlocuteur a déjà validé l'existence d'« invasions barbares », d'un « empire romain » et d'un « déclin » de ce dernier, et d'autre part que ces référents sont parfaitement identifiés dans l'esprit de cet interlocuteur, qu'il n'existe aucune ambiguïté quant à ce que ces expressions recouvrent (mais un spécialiste pourrait être tenté de nuancer la perspective univoque et peut-être simpliste qui est construite à travers « le déclin » ou « les invasions »).

Que l'enseignant choisisse d'en rester à une saisie diffuse de la présence des présupposés ou de décrire plus précisément les catégories de présupposés et leurs supports respectifs, il importe de souligner à l'attention des élèves quel est l'intérêt, dans le cadre particulier d'une dissertation, de cette prise de conscience, voire d'un travail plus ciblé sur cette dimension d'un énoncé. Le maître peut ainsi rappeler aux élèves la nécessité de faire émerger un élément de désaccord durant l'analyse de l'énoncé, afin de justifier la mise en place d'une discussion argumentée. Puis il doit expliquer que *c'est précisément dans la strate implicite d'un énoncé et de son contre-énoncé que se situe l'élément de désaccord*. La strate explicite construit en effet la *position* tenue par un locuteur, qui, puisqu'il s'agit d'une opinion à défendre, se déploie inévitablement « à ciel ouvert » (le locuteur s'engage, s'expose). En revanche, la strate des *implicites* est une zone frontière, où commence à se délimiter *ce que les interlocuteurs acceptent en commun et ce qui peut les faire diverger*, raison pour laquelle c'est dans les présupposés que s'ancre le désaccord qui conduit à débattre. Autrement dit, *ce qui est à la source du problème que pose un énoncé*, ce qui suscite la discussion entre plusieurs positions, *ce sont les a priori sur lesquels ces positions se fondent*, des « vérités » que chacun estime (plus ou moins honnêtement) comme étant déjà validées et partagées par autrui, alors que ce n'est pas le cas, ou du moins pas totalement⁶².

⁶² Comme on l'a indiqué auparavant (voir partie 1.2), c'est ainsi que fonctionne en particulier le mécanisme de la concession : un *a priori* se voit en partie validé, mais en partie seulement, car les conclusions qu'il faudrait tirer de cet *a priori* sont, elles, rejetées en faveur de conclusions opposées.

Pour stabiliser cette compréhension des enjeux liés à l'observation des présupposés dans un énoncé de dissertation, il faut alors revenir ultimement sur des énoncés qui auront déjà été travaillés en classe lors d'une activité antérieure (dont certains peuvent être intégrés à la série d'assertions soumise au préalable), en faisant intervenir les élèves pour qu'ils repèrent les présupposés et leurs supports, et qu'ils commentent brièvement en quoi ils peuvent être un lieu de divergence.

Activité 6. Rédiger une introduction

Objectifs : intégrer les éléments dégagés par l'analyse de l'énoncé dans un segment textuel ordonné ; lier les opérations de recherche d'arguments et de cadrage de la discussion.

Durée : 1 à 2 périodes (à reproduire 2, 3, n fois, selon la progression des élèves).

Cette dernière activité boucle le parcours didactique, puisqu'elle permet de revenir sur ce qui aura été préalablement observé en termes de fonctions endossées par une introduction de dissertation, et qu'elle lie les opérations abstraites d'analyse à des opérations plus concrètes de mise en texte, c'est-à-dire d'expansion et de structuration de composantes formulées tout d'abord de façon condensée.

Comme nous l'avons indiqué auparavant (voir la partie 2 du présent chapitre), le moyen le plus simple et efficace pour mener cette étape didactique est de confronter les élèves à un modèle d'introduction et de leur demander (en tout cas durant les premières phases de l'activité) de se conformer à ce patron textuel afin de rédiger leur introduction. L'enseignant leur présente donc en premier lieu ce modèle, en détaillant ses cinq étapes, en expliquant leur rôle dans la réalisation des fonctions d'une introduction, et en justifiant la structure du modèle, l'ordre des étapes (pour cela, on se référera à ce que nous avons indiqué ci-dessus dans la partie 2). Il propose ensuite un ou deux exemples d'introduction qui suivent ce modèle, exemples articulés autour d'énoncés qui ont déjà fait l'objet d'un travail en classe – soit pour des recherches d'arguments, soit pour l'identification d'éléments de cadrage du débat, soit (idéalement) pour les deux types d'opérations. Il doit veiller à chaque fois à mettre en relief la transformation d'une composante abstraite – un thème identifié, un élément de désaccord, un argument... – en un segment de texte concret. En particulier, il s'agit d'éclairer les liens qui existent entre les deux étapes-bornes de l'introduction – l'amorce et l'exposé de la problématique – et les composantes mises au jour lors d'une recherche d'arguments et d'exemples. Invitant le lecteur à entrer dans le texte par le biais d'une situation concrète, l'amorce mobilise en effet un exemple (fait singulier avéré ou situation prototypique), que l'on pourra tout à fait reprendre dans le développement (au moins comme simple évocation, si l'amorce exploite déjà toute la substance de l'exemple). Quant à la problématique qui sert à la fois de clôture à l'introduction et d'annonce des étapes du développement, elle déploie le problème de fond dans certaines de ses facettes, facettes qui bien entendu correspondent aux aspects que l'on aura retenus comme arguments. Entre ces deux étapes-

bornes, ce sont les composantes de cadrage de la discussion, identifiées lors de l'analyse de l'énoncé, qui doivent trouver leur place⁶³.

Une fois ce travail de présentation et d'explication mené à bien, l'enseignant donne pour consigne aux élèves de passer à une phase de production de texte. Dans la mesure où il s'agit en partie de les familiariser avec une forme – l'introduction de dissertation –, de leur faire travailler autrement dit leur compétence de structuration textuelle selon un patron compositionnel particulier, il est préférable que les élèves rédigent une introduction à partir d'un énoncé qui a, là encore, déjà été analysé en classe, et où les composantes de type thème, propos, problème, etc. ont pu être mises en commun. Les élèves qui ont plus de peine avec les opérations abstraites d'analyse pourront ainsi exercer au moins cette compétence rédactionnelle. Le maître confrontera les élèves à des énoncés « inconnus » dès lors qu'il s'agira de leur faire réaliser d'un trait toutes les étapes de préparation et de rédaction d'une dissertation.

⁶³ L'enseignant rendra les élèves attentifs au fait que la problématique ne doit faire qu'évoquer les arguments, sans les construire vraiment, sinon le texte sera inutilement redondant... C'est en cela aussi que l'emploi de questions est intéressant : non seulement cela dynamise la fin de l'introduction et « appelle » les réponses du développement, mais cela permet de rester « en surface » des arguments.

Chapitre 6

Elaborer le plan de la dissertation

LE CHAPITRE EN UN COUP D'ŒIL

1. Le plan d'une dissertation : considérations générales
 - 1.1. Qu'est-ce qu'un plan ?
 - 1.2. Comment se présente le plan d'une dissertation ?
 - 1.3. Usages et utilité du plan pour l'élève
2. Les principaux types de plan
 - 2.1. Le plan antithétique
 - 2.2. Le plan à controverse constante
 - 2.3. Le plan visant à l'expression d'un accord nuancé
 - 2.4. Le plan dialectique
3. Propositions pour l'enseignement

1. Le plan d'une dissertation : considérations générales

1.1. Qu'est-ce qu'un plan ?

En première approche, le plan d'un texte écrit peut être défini comme un **schéma**. De manière générale, un schéma est la **représentation simplifiée d'un objet complexe**. Cette représentation permet de voir quels sont les principaux constituants de l'objet en question, quelle place chaque constituant occupe au sein de l'objet et, enfin, quelles relations unissent les différents constituants. Pensons, par exemple, à un schéma du système digestif dans un manuel d'anatomie ou encore à un schéma du système judiciaire suisse dans un cours de droit. Si l'on en vient au texte – objet complexe s'il en est –, il faut en outre tenir compte d'une caractéristique essentielle : le texte étant un objet verbal, il est forcément marqué par la *linéarité* propre au langage humain. On rappellera ici que les unités qui constituent un message verbal intelligible – les phonèmes, les mots, les groupes, les phrases... – viennent forcément *les unes après les autres* (sur l'espace de la page et dans le temps de la lecture) : elles ne sauraient être produites et traitées simultanément. Cette propriété est importante : en effet, le plan d'un texte devra permettre de saisir non seulement la **structure** de celui-ci – ce que fait n'importe quel schéma –, mais aussi son **mode de progression**. Le plan permet ainsi, d'une part, d'identifier rapidement les différentes parties et sous-parties qui composent le texte et de visualiser leurs contenus respectifs. Il permet, d'autre part, d'envisager l'ordre selon lequel ces parties et sous-parties s'enchaînent.

1.2. Comment se présente le plan d'une dissertation ?

Avant d'envisager les différents types de plan qui s'offrent à l'élève, il convient de s'arrêter un instant sur une question préalable, souvent passée sous silence dans les pratiques d'enseignement de la dissertation : celle de **la présentation matérielle du plan**. Si l'on admet qu'un plan est la représentation simplifiée d'un texte écrit, à quoi celle-ci devrait-elle concrètement ressembler, une fois couchée sur le papier ? Il nous paraît important de réserver un traitement tout à fait explicite à cette interrogation. Dans la pratique, il ne fait guère de doute que l'enseignant incitera fortement ses élèves à faire un plan avant de se lancer dans la rédaction complète de leur dissertation. On imagine aussi qu'il expliquera à ses élèves que le plan du développement est constitué de parties correspondant à différents arguments, exemples et contre-arguments. Les plans les plus typiques (par exemple le plan « antithétique ») seront ensuite abordés, ce qui permettra de voir la logique selon laquelle les parties du développement peuvent s'enchaîner et se répondre. Mais l'enseignant prendra-t-il le temps de montrer aux élèves comment le plan d'une dissertation gagne à se présenter sur l'espace de la page ? Peut-être pas, car du point de vue de l'enseignant-correcteur, le plan n'est pas toujours ramassé avec la copie finale et – même s'il l'est – il ne fait pas forcément l'objet d'une correction détaillée. Or le plan est **d'abord utile à l'auteur de la dissertation lui-même, c'est-à-dire à l'élève**. Nous soutiendrons ici que l'usage et le respect de **certains codes très simples dans la présentation matérielle du plan sont susceptibles de véritablement aider les élèves dans l'écriture de leur dissertation**. Ces codes devraient faire l'objet d'un enseignement explicite, même si la démarche peut, à première vue, sembler quelque peu « scolaire » : il y a là **une pratique d'écriture du plan**, que les élèves ont tout intérêt à s'approprier.

Pour que ces considérations ne restent pas trop abstraites, nous les exposerons sur la base d'un exemple de plan. Le sujet traité concerne la question du statut des animaux dans nos sociétés contemporaines. L'énoncé, dû à Corine Pelluchon (philosophe française née en 1967), est tiré de l'ouvrage *Manifeste animaliste* (2017) :

Notre société [...] repose sur le spécisme, postulat selon lequel nous [les humains] pourrions user et abuser des animaux comme bon nous semble.

Voici, sur cette base, un exemple de plan (page suivante) :

INTRODUCTION

Problématique

Question 1. Comment se manifeste, dans notre société, la tendance des êtres humains à utiliser les animaux comme ils le veulent, voire à les maltraiter, pour la seule raison que ceux-ci appartiennent à une autre espèce ?

Question 2. Observe-t-on aussi, en parallèle, des signes qui montrent un changement d'attitude des humains par rapport aux animaux et une plus grande prise en compte des intérêts de ceux-ci ?

Objectif argumentatif : justifier un accord nuancé⁶⁴ avec la thèse prônée par l'auteure.

DÉVELOPPEMENT

Partie 1 (réponse à la 1^{re} question de la problématique)

Argument 1. On accepte l'idée que des animaux soient utilisés, parfois maltraités, voire tués si cela permet de répondre aux désirs et aux goûts d'une partie de la population.

Exemple 1. Dans le domaine de l'alimentation, les êtres humains consomment massivement de la chair d'animaux morts (viande, poisson, crustacés...) et d'autres produits d'origine animale (lait, œufs...) par goût, sans qu'il y ait toujours de véritable nécessité à cela.

Exemple 2. Dans le domaine des loisirs, les êtres humains vont se divertir en regardant des animaux tenus en captivité, loin de leur habitat naturel et parfois maltraités (que ce soit au cirque, au zoo et dans divers parcs animaliers).

Argument 2. On accepte l'idée que des animaux soient utilisés, parfois maltraités, voire tués si cela permet aux êtres humains de faire du profit dans certains secteurs de l'économie.

Exemple 1. L'industrie agro-alimentaire (viande, poisson, produits laitiers...).

Exemple 2. L'industrie textile (cuir, laine, fourrure...).

Partie 2 (réponse à la 2^e question de la problématique)

Argument 1. Notre époque semble marquée par une prise de conscience progressive des souffrances infligées aux animaux et par des changements notables au niveau des comportements sociaux.

Exemple 1. La présence croissante, dans l'espace public, des mouvements et des associations militant pour les droits des animaux (manifestations dans la rue, internet, presse écrite, télévision...).

Exemple 2. Chez les citoyens-consommateurs, essor du végétarisme, voire du véganisme ; chez les consommateurs de produits issus des animaux, demande toujours plus forte d'informations quant à ces produits.

CONCLUSION

⁶⁴ Pour une présentation détaillée de cet objectif argumentatif et du type de plan qui lui est lié, voir *infra*, 2.3.

Voyons à présent comment ce plan se présente sur l'espace de la page. A un niveau tout à fait élémentaire, ce plan montre d'abord que la dissertation s'organise en **trois grandes parties**, saisies par des titres peu spécifiques qui n'apparaîtront pas dans le texte final : « Introduction », « Développement », « Conclusion ».

Pour la partie « **Introduction** », l'élève gagne à inscrire sur le plan **les questions qui forment la problématique**, ainsi que **l'objectif argumentatif poursuivi**. L'idée, on le verra, est que l'élève ne perde jamais de vue – à la fois lors de l'écriture et de la relecture de son plan – les questions auxquelles les arguments doivent fournir des réponses et l'objectif global que les différents arguments doivent permettre d'atteindre (ici fonder un accord nuancé avec la thèse d'une société « spéciste »).

On s'intéressera maintenant en détail à la partie médiane du **développement**⁶⁵, qui est à la fois la plus longue et la plus difficile à structurer. Le développement consiste fondamentalement en une réponse aux différentes questions posées dans le cadre de la problématique. Le lecteur familier avec le genre de la dissertation s'attend en effet à ce que l'auteur « développe » chacune des questions qui ont été annoncées en introduction. On perçoit ici que **les questions de la problématique délimitent des parties du développement** : il y a donc **au moins autant de parties dans le développement qu'il y a de questions dans la problématique** (deux, dans l'exemple considéré ici). Concrètement, ces parties doivent apparaître dans le plan : les élèves peuvent ici se contenter d'un titre peu spécifique (qui disparaîtra dans la version rédigée) et d'une numérotation : « Partie 1 (réponse à la 1^{ère} question de la problématique) », etc. – l'essentiel étant qu'il y ait un **rappel de la question de la problématique à laquelle chacune des parties correspond**. Le but est simplement d'aider les élèves à ne jamais perdre de vue le rôle que jouent les parties du développement – et les arguments qu'elles contiennent – dans le déroulement global de leur argumentation. Par exemple, lorsqu'un élève relit et vérifie son plan, une telle mise en page lui rappelle *visuellement* que l'argument 1 de la Partie 1 est une réponse à la première question de la problématique : cet argument est donc supposé étayer l'idée d'une tendance spéciste à l'œuvre dans notre société. La mise en page du plan rend ainsi visible la place et la fonction qu'occupent les différents arguments dans l'ensemble de la dissertation. Cela peut favoriser, comme on le verra, un retour réflexif sur la pertinence de chaque argument avant que l'élève ne se lance dans la rédaction finale.

Ensuite, **chaque partie se construit autour d'un nombre limité d'idées directrices qui proposent une réponse à la question de la problématique** ou, si l'on préfère, autour d'**arguments** (favorables ou défavorables à la thèse discutée). Chacune de ces idées directrices forme quant à elle typiquement la matrice d'un paragraphe argumentatif qui sera pleinement rédigé dans la version finale de la dissertation⁶⁶. Pour ce qui est du plan, on recommande ici la pratique suivante : chaque argument est désigné comme tel, numéroté et apparaît ensuite sous la forme d'une (éventuellement plusieurs) phrase(s) complète(s) sur le plan syntaxique. Les avantages d'une telle pratique sont nombreux. Le simple fait de désigner l'argument comme tel (« Argument 1 », « Argument 2 »...) aide à ne pas confondre l'argument,

⁶⁵ Pour la manière de structurer et de rédiger la partie « Introduction », on se référera au chapitre 5 (« Construire un problème »), section 2.

⁶⁶ Voir le chapitre 4 sur les différentes manières de rédiger un paragraphe argumentatif.

d'ordre relativement général, avec les exemples particuliers qui viennent l'illustrer. La mise en page doit donc ici faire ressortir le rapport hiérarchique entre argument, d'une part, et exemple, d'autre part. Pour ce qui est de la mise en mots de l'argument, on ne saurait trop insister : dans un plan, les formulations excessivement « ramassées » sont à éviter. Les élèves ont parfois tendance, lors de la recherche d'arguments, à noter un de ceux-ci sous la forme d'un ou de plusieurs mot(s) isolé(s), éventuellement reliés par des symboles non verbaux (par exemple une flèche). Or de telles formulations par mots clés ou par bouts de phrases ne favorisent pas le retour réflexif sur l'argument au moment où l'élève relit son plan et se dirige vers l'étape de la rédaction. Idéalement, face à chaque argument du plan, l'élève devrait rapidement se poser les questions suivantes : est-ce que mon argument est **pertinent**, au sens où il répond bel et bien à la question de la problématique ? Est-ce que mon argument est **clair**, au sens où il se laisse bien comprendre, par moi-même et par mon futur lecteur ? Une telle évaluation de la clarté et de la pertinence d'un argument ne peut se faire que si l'argument bénéficie déjà d'une *formulation minimalement développée* – sans quoi on a plutôt affaire à une promesse d'argument, difficilement évaluable en l'état tant elle est lapidaire. Par conséquent, et même si la consigne peut paraître légèrement rigide, l'enseignant incitera les élèves qui élaborent un plan à **rédigier chaque argument sous la forme d'au moins une phrase syntaxiquement complète**. Il attirera l'attention des élèves sur le fait que cette formulation doit être déjà stabilisée et jugée satisfaisante à l'étape du plan : elle constituera en effet le noyau des futurs paragraphe argumentatifs. Il faut éviter que l'élève ne se lance dans la rédaction finale sur la base de quelques mots clés et qu'il se retrouve alors à chercher la bonne formulation de son argument au beau milieu de l'écriture d'un paragraphe.

Enfin, chaque partie incorpore des **exemples**, dont le rôle est d'illustrer concrètement chacun des arguments. Dans la présentation que l'on suggère ici, chaque exemple est désigné comme tel et numéroté (s'il y en a plusieurs pour un même argument) : il est placé directement en dessous de l'argument qu'il illustre avec un léger retrait vers la droite. Cette mise en page permet de marquer visuellement le *lien étroit de subordination* entre l'exemple et l'argument : bien qu'il ne se situe pas au même niveau de généralité, l'exemple concret doit absolument correspondre à l'argument plus abstrait qui le précède sur la page du plan.

L'ESSENTIEL EN BREF

Une fois couché sur le papier, à quoi ressemble concrètement le plan d'une dissertation ? Comment se présente-t-il sur l'espace de la page ? **La présentation matérielle du plan d'une dissertation** gagne à faire l'objet d'un enseignement tout à fait explicite. On recommande ici l'apprentissage de quelques codes très simples concernant la mise en page, la désignation des parties du développement et la formulation des arguments : le respect de ces codes facilite non seulement la production du plan, mais aussi sa relecture et sa vérification avant l'étape de rédaction finale.

A un niveau tout à fait élémentaire, le plan montre d'abord que la dissertation s'organise en trois grandes parties, saisies par des titres peu spécifiques qui n'apparaîtront pas dans le texte final : « Introduction », « Développement », « Conclusion ». Pour la partie « Introduction », l'élève gagne à inscrire les questions qui forment la problématique, ainsi que l'objectif argumentatif poursuivi. La partie centrale du « Développement » consiste fondamentalement en une réponse à la problématique posée en introduction : elle se subdivise donc elle-même en *au moins autant de parties qu'il y a de questions dans la problématique*. Concrètement, ces parties doivent apparaître dans le plan. Elles peuvent recevoir un titre peu spécifique (qui disparaîtra dans la version rédigée) et une numérotation, l'essentiel étant qu'il y ait un *rappel de la question de la problématique à laquelle elles correspondent respectivement* : « Partie 1 (réponse à la 1^{ère} question de la problématique) », etc. Le but est ici simplement d'aider les élèves à ne jamais perdre de vue *le rôle que joue chacune des parties du développement – et les arguments qu'elle contient – dans l'économie globale de leur argumentation*. Ensuite, chaque partie se construit autour d'un nombre limité d'idées directrices qui proposent une réponse à la question de la problématique traitée ou, si l'on préfère, autour d'arguments favorables ou défavorables à la thèse discutée. Chacune de ces idées directrices forme typiquement la matrice d'un paragraphe argumentatif qui sera pleinement rédigé dans la version finale de la dissertation. On recommande ici la pratique suivante : dans le plan, chaque argument est désigné comme tel, numéroté et apparaît ensuite sous la forme d'une (éventuellement plusieurs) phrase(s) complète(s) sur le plan syntaxique. Le simple fait de désigner l'argument comme tel (« Argument 1 »...) aide à ne pas confondre celui-ci, d'ordre relativement général, avec les exemples particuliers qui viennent l'illustrer. Pour ce qui est de la formulation, l'exigence de privilégier une complétude minimale sur le plan syntaxique et d'éviter ainsi les mots clés isolés doit favoriser le retour réflexif sur l'argument au moment de la relecture du plan. La clarté et la pertinence d'un argument ne sont en effet évaluables qu'à condition que celui-ci ait reçu une formulation minimalement développée. Enfin, chaque partie incorpore des exemples dont le rôle est d'illustrer concrètement chacun des arguments. Dans la présentation suggérée ici, chaque exemple est désigné comme tel, numéroté (s'il y en a plusieurs pour un même argument) et placé directement en dessous de l'argument qu'il illustre avec un léger retrait vers la droite. Sur le plan visuel, cette mise en page permet de marquer, d'une part, la distinction hiérarchique entre l'argument et l'exemple et, d'autre part, le lien étroit qui les unit.

1.3. Usages et utilité du plan pour l'élève

Il convient maintenant de s'interroger sur l'usage exact qui sera fait du plan une fois que celui-ci est achevé : cela permettra de dégager l'utilité du plan pour l'élève qui rédige une dissertation. C'est là l'un des messages que l'enseignant peut faire passer : **un plan ne devient véritablement utile qu'à condition d'être réellement utilisé par l'élève**. Plus précisément, **un plan devrait être relu avant la rédaction finale, afin d'en évaluer la fiabilité**. Cette relecture permet d'éventuelles modifications qu'il sera bien plus aisé d'introduire à *ce moment-là*, plutôt qu'au beau milieu de l'écriture du développement. L'idée est, on l'a compris, que les codes de présentation suggérés au point précédent facilitent le processus de relecture.

Concrètement, la pratique de relecture du plan conduira à l'élève à s'interroger sur les points suivants :

1. Conformité avec l'objectif argumentatif. Tout d'abord, est-ce que le plan établi correspond à l'objectif que poursuit globalement l'élève sur le plan argumentatif ? Dans l'exemple donné, l'objectif de la dissertation est de justifier un accord nuancé avec l'auteur de l'énoncé. Le plan est adéquat, dans la mesure où le développement commence par une partie consacrée à la justification de la thèse de l'auteur puis enchaîne sur une partie légèrement plus courte où s'expriment des réserves par rapport à celle-ci.

2. Pertinence et clarté de chaque argument. La pertinence d'un argument donné se mesure, dans une dissertation, à son lien avec la question de la problématique correspondante. Par un jeu de va-et-vient entre chaque argument formulé sur le plan et la question de la problématique concernée, l'élève se demandera si le premier *apporte réellement un élément de réponse* à la seconde. En outre, la formulation de l'argument par une phrase syntaxiquement complète permet déjà d'en évaluer la plus ou moins grande clarté lors de la relecture du plan et, le cas échéant, d'apporter des retouches.

3. Lien entre les arguments et leurs exemples respectifs. La relecture du plan permet de s'assurer de l'étroitesse du lien qui unit chaque argument et l'exemple concret qui a pour tâche de l'illustrer : « Est-ce que l'exemple est réellement un exemple de *cet argument-là* ? » C'est souvent au moment de la vérification du plan et en se posant une telle question que l'élève pourra repérer et corriger des problèmes d'adéquation : il s'apercevra que, dans certains cas, tel exemple n'illustre en fait pas l'argument qu'il est supposé illustrer.

4. Omission importante (argument ou exemple). La relecture du plan a également pour rôle de déceler l'absence éventuelle d'un argument ou d'un exemple qui, après réflexion, paraît incontournable. L'enseignant incitera donc les élèves à s'assurer que leur plan ne comporte pas d'omission trop importante. Bien sûr, il est illusoire de vouloir « tout dire », mais il est des arguments ou des exemples que le lecteur s'attend à voir discutés lors du traitement d'un sujet. Dans notre exemple de plan, l'argument 1 de la Partie 1 semble notamment incontournable : le fait qu'un grand nombre d'êtres humains acceptent l'idée d'un certain degré de maltraitance animale si cela permet au final de répondre à leurs goûts (alimentaires, vestimentaires...) est certainement l'un des arguments clés en faveur de la thèse d'une société « spéiciste ». Par ailleurs, on peut estimer que l'exemple 1 de la consommation de viande doit apparaître, au vu de son importance tant quantitative que culturelle dans notre société.

5. Non-redondance des arguments (ou des exemples) entre eux. Le plan permet à l'élève d'accéder à une vue d'ensemble des arguments et des exemples qu'il va développer, que ceux-ci soient favorables ou défavorables à la thèse discutée. Or l'un des objectifs de l'examen du plan est de repérer d'éventuelles redondances entre les différents arguments ou entre les différents exemples prévus. Il n'est pas rare que l'on s'aperçoive, en toute fin de rédaction, que l'on a en réalité donné *deux fois* le même argument ou le même exemple, malgré des formulations apparemment distinctes. Le problème de la redondance doit donc être anticipé dès la relecture du plan.

6. Ordre des arguments et des exemples. La vue d'ensemble que fournit le plan permet également à l'élève d'examiner la *progression* de son futur texte, et ainsi de s'interroger sur *l'ordre selon lequel s'enchaînent arguments et exemples*. Avec un léger recul, l'élève peut notamment identifier des zones de son plan où cet ordre n'est pas optimal. Cela peut avoir trait au dosage de la *force* (ou du *poids*) des arguments ou des exemples présentés. Dans le plan présenté ici, l'argument 2 de la Partie 1 – l'animal comme source de profit – est illustré par deux exemples : l'industrie agro-alimentaire, d'abord, l'industrie de la fourrure, ensuite. L'ordre paraît ici adéquat, dans la mesure où l'industrie agro-alimentaire est indéniablement plus puissante et touche un nombre plus élevé de consommateurs que l'industrie de la fourrure : l'exemple 1 est ainsi un exemple particulièrement prégnant de la marchandisation de l'animal, raison pour laquelle on le place en premier. L'ordre inverse (d'abord la fourrure, ensuite l'alimentaire) serait moins habile : c'est en relisant le plan que l'élève qui l'aurait spontanément choisi pourrait le modifier.

7. Equilibre argumentatif entre les parties. Enfin, l'élève qui relit son plan va s'assurer que le texte prévu est équilibré sur le plan argumentatif. Cette recherche d'équilibre est bien sûr liée au genre de la dissertation, qui exige de son auteur qu'il envisage tout à la fois l'intérêt d'une thèse (ce qui la rend acceptable) et ses limites (ce qui la rend critiquable). L'examen attentif du plan avant la rédaction rendra visibles d'éventuels déséquilibres : par exemple, l'élève s'apercevra que les arguments favorables à la thèse discutée sont deux à trois fois plus nombreux que les arguments défavorables – ce qui amènera l'élève à des ajouts (dans la partie trop « mince » en l'état) ou à des retranchements (dans la partie plus « abondante », si certains arguments sont jugés superflus avec le recul).

L'ESSENTIEL EN BREF

Les objectifs poursuivis lorsque l'élève relit son plan avant la rédaction finale sont de :

1. vérifier la conformité du plan avec l'objectif argumentatif poursuivi ;
2. vérifier la pertinence et la clarté de chaque argument ;
3. s'assurer du lien entre les arguments et leurs exemples respectifs ;
4. s'assurer qu'il n'y ait pas d'omission importante (argument ou exemple) ;
5. s'assurer qu'il n'y ait pas de redondance entre les arguments (ou entre les exemples) ;
6. vérifier l'ordre des arguments et des exemples ;
7. vérifier l'équilibre argumentatif entre les parties du plan.

2. Les principaux types de plan

Les différents types de plan font régulièrement l'objet d'une présentation détaillée de la part des spécialistes de la dissertation⁶⁷. Certains types de plan (on pense au plan « antithétique ») semblent d'ailleurs si bien connus qu'il peut même paraître inutile d'y revenir une nouvelle fois. La perspective qui sera développée ici consiste à mettre l'accent sur **les modalités qui, en pratique, régissent le choix du type de plan optimal**. On aimerait ainsi permettre à l'enseignant et à ses élèves de **mieux prendre conscience des facteurs qui expliquent que tel type de plan sera préférable à tel autre dans une situation donnée**. C'est là une réflexion qui reste à notre sens encore trop implicite dans l'apport théorique fourni par les manuels et dans les activités d'apprentissage. On peut s'y atteler, d'abord, en rappelant avec Battaglia (2015 : 62) que « c'est le regard que vous portez sur le sujet [de la dissertation] et le parti que vous choisissez de soutenir qui sont déterminants pour construire le plan ». En d'autres termes, **le choix d'un type de plan plutôt que d'un autre dépend en grande partie de l'objectif argumentatif poursuivi par l'élève**. On essaiera donc, dans ce qui suit, de corrélérer les différents types de plan avec les différentes postures que l'élève peut adopter face à la thèse prônée dans l'énoncé (accord prononcé, accord nuancé, désaccord prononcé...). C'est à cette condition, nous semble-t-il, que la technique d'élaboration du plan peut constituer une matière réellement enseignable et faire sens pour les élèves. Ensuite, on montrera que **le choix du type de plan dépend aussi souvent du type d'énoncé qui est soumis à la discussion** : tel type de plan sera plus ou moins approprié si l'énoncé se caractérise par un ton particulièrement catégorique, par une visée paradoxale, etc. Enfin, on tentera de bien faire ressortir les **difficultés** les plus notables auxquelles il convient d'être attentif dans le maniement de chacun des types de plan envisagés.

On examinera ici le plan antithétique (2.1), le plan dit « à controverse constante » (2.2), le plan visant à l'expression d'un accord nuancé (2.3) et le plan dialectique (2.4).

2.1. Le plan antithétique

Le plan dit « antithétique » est bien connu : il occupe une place de choix dans les manuels consacrés à la dissertation. On lui consacra ici un développement relativement long, tant son usage est central dans les pratiques d'enseignement et dans les copies d'élèves.

Il s'agit d'un plan fondamentalement binaire, dont le développement s'organise en deux grandes parties. Dans la première partie, l'élève considère la thèse dont il cherche à se démarquer et qu'il va, en fin de compte, rejeter : il livre une première série d'arguments et d'exemples en faveur de celle-ci. Cette première partie est donc l'occasion, pour l'élève, d'exposer les raisons pour lesquelles une thèse peut être acceptable, bien qu'il n'y adhère pas lui-même : l'élève *prend cette thèse en compte*, mais *sans la prendre en charge*. Dans la deuxième partie, l'élève se tourne cette fois vers la thèse qu'il compte soutenir lui-même : cette thèse s'oppose directement à celle qui a été considérée lors de la première partie. L'enjeu est

⁶⁷ On consultera notamment, dans les ouvrages qui préparent au baccalauréat ou à d'autres diplômes d'accès aux études supérieures en France, Battaglia (2015 : 59-93) et Lemeunier (2008 : 47-60). Pour la Suisse romande, les manuels déjà cités de Dupuis, Grossen & Rychner et de Gaillard, Gavillet, Kaempfer & Racine abordent de manière approfondie la question.

alors de livrer une deuxième série d'arguments et d'exemples en faveur de la thèse prônée. Idéalement, ce deuxième argumentaire a plus de poids que le premier. En conclusion, l'élève fait un bilan de la discussion : il montre que les raisons d'accepter la thèse dont il se démarque sont – même si elles existent bel et bien – moins fortes que les raisons d'accepter la thèse qu'il soutient. La fin de la dissertation voit donc l'élève prendre clairement parti en faveur de cette dernière thèse.

On notera immédiatement que ce plan connaît deux grands cas de figure, suivant la position de l'auteur de la dissertation (l'élève, donc) par rapport à la thèse qui est prônée par l'auteur de l'énoncé soumis. (A) Si l'élève est en accord avec l'auteur de l'énoncé, la première partie considère la thèse *rejetée par l'auteur de l'énoncé*, tandis que la deuxième partie cherche à faire triompher la thèse *prônée par l'auteur de l'énoncé*. (B) Si, en revanche, l'élève est en désaccord avec l'auteur de l'énoncé, les choses s'inversent. La première partie considère la thèse *prônée par l'auteur de l'énoncé*, tandis que la deuxième partie tente de faire prévaloir la thèse *rejetée par l'auteur de l'énoncé*. Dans tous les cas, comme le résume Lemeunier (2008 : 48), « l'ordre des parties est lié à la position que l'élève souhaite privilégier ». Soit le schéma en page suivante :

Introduction

Problématique typiquement composée de 2 questions :

Q1 invite à chercher des arguments en faveur de la thèse dont l'élève va se démarquer

Q2 invite à chercher des arguments en faveur de la thèse que l'élève va soutenir

Développement

Première partie

(réponse à la 1^{re} question de la problématique)

Argument 1

Exemple 1

Argument 2

Exemple 2

Argument 3

Exemple 3

Arguments justifiant **la thèse que l'élève rejette**
(= la thèse de l'auteur en cas de désaccord ;
≠ la thèse de l'auteur en cas d'accord)

Deuxième partie

(réponse à la 2^e question de la problématique)

Argument 1

Exemple 1

Argument 2

Exemple 2

Argument 3

Exemple 3

Arguments plus forts justifiant **la thèse que l'élève soutient**
(≠ la thèse de l'auteur en cas de désaccord ;
= la thèse de l'auteur en cas d'accord)

Conclusion

Bilan qui permet à l'élève de fonder un désaccord ou un accord relativement prononcé avec la thèse prônée par l'auteur de l'énoncé

On constate que **le plan antithétique forme en fait, à l'échelle d'un texte, un vaste mouvement concessif**. La concession est un processus argumentatif bien connu que l'on observe plus facilement à l'échelle d'un simple enchaînement de deux énoncés. Soit l'enchaînement suivant, dans le contexte d'une discussion portant sur le fait d'aller ou non dans un restaurant italien donné : « [1] Bien sûr, ce restaurant est très cher, [2] mais il sert des pâtes à se relever la nuit... » Dans un premier temps, le locuteur concède un argument en faveur d'une première thèse qu'il ne soutient pas lui-même. Cette thèse reste implicite mais peut facilement être reconstituée : « N'allons pas manger dans ce restaurant ! » On insistera sur le fait que le locuteur reconnaît que l'argument est valable et qu'il fournit bel et bien une raison

d'accepter cette thèse. Dans un deuxième temps, le locuteur formule un nouvel argument qui, selon lui, doit s'avérer décisif dans le contexte de la discussion et qui légitime une autre thèse, inverse de la première : « Allons manger dans ce restaurant ! » La concession articule donc *deux arguments* menant à *deux conclusions opposées* : elle reconnaît l'existence d'un argument valable justifiant une première conclusion, mais pose aussitôt un autre argument jugé plus fort et justifiant une seconde conclusion. Ce faisant, le locuteur hiérarchise des valeurs : dans l'exemple donné, il place le plaisir gustatif au-dessus du principe d'économie dans le choix du restaurant (on pourrait bien sûr imaginer la concession suivante qui inverserait cette hiérarchisation : « [1] Bien sûr, ce restaurant sert des pâtes à se relever la nuit, [2] mais il est très cher... »). Pour en revenir à la dissertation, le plan antithétique suit exactement ce mouvement de *concession-réfutation*. L'élève, dans un premier temps, considère des arguments qui fondent *un point de vue qui n'est pas le sien*. Dans un second temps, il tente de réfuter ce point de vue en avançant des arguments plus forts au service d'*un point de vue opposé qui, cette fois, est le sien*.

Le plan antithétique s'applique le plus naturellement dans le cas où l'objectif argumentatif de l'élève est de fonder un désaccord prononcé avec la thèse prônée dans l'énoncé de départ. En choisissant un plan antithétique, l'élève rend d'abord visible – par la structure binaire du développement – la différence entre son propre point de vue et celui de l'auteur de l'énoncé : ceux-ci sont en effet « répartis » en deux blocs textuels bien distincts⁶⁸. Ensuite, la progression de ce type de plan favorise l'expression d'un désaccord marqué. La dissertation progresse en effet, on l'a vu, en deux temps : d'abord une concession faite au point de vue de l'auteur de l'énoncé, auquel succède une réfutation de ce premier point de vue au profit d'un second point de vue que l'élève cherche à imposer. La dynamique argumentative du plan antithétique suggère inmanquablement que le second point de vue présenté dans le texte « l'emporte » sur le premier – quand bien même celui-ci repose sur des raisons que l'on a pris soin d'exposer au préalable.

On ajoutera que **le plan antithétique s'applique aussi, quoiqu'un peu moins naturellement, dans le cas d'un accord prononcé avec la thèse prônée dans l'énoncé de départ.** Si l'élève adhère fortement au point de vue de l'auteur de l'énoncé qui lui est soumis, il justifiera ce point de vue et tentera de le faire triompher dans la deuxième partie du développement. Dans la première partie – et c'est là où réside la difficulté –, l'élève devra en revanche commencer par faire exister un point de vue qui risque de lui paraître moins accessible : non seulement il n'y adhère pas, mais en plus ledit point de vue ne bénéficie pas *déjà* d'une formulation au sein de l'énoncé de départ. Ce cas de figure implique donc, chez l'élève, une capacité à faire surgir comme « de nulle part » le point de vue qui va ouvrir le développement et qui va être réfuté dans la seconde partie. C'est la raison pour laquelle le plan antithétique s'utilise plus aisément lorsque l'élève peut d'abord considérer un point de vue *déjà au bénéfice d'une formulation aboutie* pour ensuite s'en distancier dans la seconde partie de la dissertation.

⁶⁸ On ne retrouve pas une telle répartition binaire à l'échelle du développement dans le plan dit « à controverse constante » (voir *infra*, 2.2).

Quel que soit le cas de figure envisagé, le plan antithétique recèle une **difficulté** particulière dans sa mise en œuvre : s'il est mal maîtrisé sur le plan énonciatif lors de la rédaction, il peut donner au lecteur **une impression de contradiction argumentative**. On rappellera ici la **distinction**, fondamentale en sciences du langage, **entre le locuteur et l'énonciateur**⁶⁹. Le locuteur est celui qui produit matériellement un énoncé (oral ou écrit), tandis que l'énonciateur est celui qui prend en charge le contenu de cet énoncé, le point de vue sur le monde qui s'y exprime. Dans la communication ordinaire, on assimile par défaut le locuteur et l'énonciateur – par exemple, lorsque qu'un touriste s'exclame « Cette ville est magnifique ! » sans qu'un élément du contexte n'invite à une lecture ironique du propos. Mais on sait que les cas de disjonction entre le locuteur et l'énonciateur sont très fréquents : le locuteur peut fort bien faire exister dans son énoncé un point de vue qu'il ne prend pas lui-même en charge – dont il n'est pas, en termes techniques, l'énonciateur. Dans un plan antithétique, **le risque est que l'élève, en tant que locuteur, ne marque pas assez clairement le degré auquel il prend en charge les arguments présentés successivement dans les deux parties**. On a vu que la première partie du plan est une concession faite à un point de vue que l'élève n'endosse pas lui-même. L'élève doit ainsi prendre une certaine distance vis-à-vis de ces arguments qui, pour lui, ne sont pas décisifs : selon la terminologie du linguiste Alain Rabatel⁷⁰, il doit les *prendre en compte* sans pour autant les *prendre totalement en charge*. Cela signifie qu'il reconnaît l'existence et la validité de ces arguments, mais qu'il impute ceux-ci à un autre énonciateur, à un point de vue sur le monde qui n'est pas le sien. En revanche, la deuxième partie du plan est celle où apparaissent les arguments que l'élève juge les plus forts : ils sont supposés fonder un point de vue opposé à celui de la première partie et auquel l'élève adhère cette fois pleinement. Il est alors important que l'élève fasse clairement ressortir qu'il prend totalement en charge les arguments en question. Si le degré de prise en charge n'est pas modulé au fil de la dissertation, l'élève peut donner l'impression qu'il se contredit purement et simplement.

⁶⁹ Cette distinction est notamment proposée par le linguiste Oswald Ducrot dans *Le Dire et le dit* (1984).

⁷⁰ « Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... », *Langue française*, 2009 (voir les références bibliographiques).

L'ESSENTIEL EN BREF

Le plan antithétique présente une structure fondamentalement binaire. Dans la première partie du développement, l'élève considère la thèse dont il cherche à se démarquer et qu'il va, en fin de compte, rejeter : il livre une première série d'arguments et d'exemples en faveur de celle-ci. Cette première partie est donc l'occasion, pour l'élève, d'exposer les raisons pour lesquelles une thèse peut être acceptable, bien qu'il n'y adhère pas lui-même. Dans la deuxième partie, l'élève se tourne cette fois vers la thèse qu'il compte soutenir et qui s'oppose directement à celle qui a été considérée lors de la première partie. L'enjeu est alors de livrer une deuxième série d'arguments et d'exemples idéalement plus forts en faveur de la thèse prônée. En conclusion, l'élève fait un bilan de la discussion : il montre que les raisons d'accepter la thèse dont il se démarque sont – même si elles existent bel et bien – moins fortes que les raisons d'accepter la thèse qu'il soutient. Deux grands cas de figure sont à considérer, suivant la position de l'élève par rapport à la thèse qui est prônée par l'auteur de l'énoncé de départ. (A) En cas d'accord, la première partie considère la thèse *rejetée par l'auteur*, tandis que la deuxième partie cherche à faire triompher la thèse *prônée par l'auteur*. (B) En cas de désaccord, les choses s'inversent : la première partie examine la thèse *prônée par l'auteur*, tandis que la deuxième partie tente de faire prévaloir la thèse *rejetée par l'auteur*.

Le plan antithétique forme en fait, à l'échelle d'un texte, un vaste mouvement concessif. La concession est un processus argumentatif bien connu, que l'on observe plus facilement à l'échelle d'un enchaînement de deux énoncés. Il articule *deux arguments* menant à *deux conclusions opposées* : il reconnaît l'existence d'un argument valable justifiant une première conclusion, mais pose aussitôt un autre argument jugé plus fort et justifiant une seconde conclusion inverse de la première. Le plan antithétique s'applique le plus naturellement dans le cas où l'objectif argumentatif de l'élève est de fonder un désaccord prononcé avec la thèse prônée dans l'énoncé de départ. La structure binaire du développement rend d'abord parfaitement visible la différence entre le point de vue de l'élève et celui de l'auteur de l'énoncé (ceux-ci étant « répartis » en deux blocs textuels bien distincts). La dynamique argumentative du plan antithétique suggère ensuite inmanquablement que le second point de vue présenté dans le texte « l'emporte » sur le premier – quand bien même celui-ci repose sur des raisons que l'on a pris soin d'exposer au préalable. Le plan antithétique s'applique aussi, quoiqu'un peu moins naturellement, dans le cas d'un accord prononcé avec la thèse prônée dans l'énoncé de départ. Le problème est, ici, le suivant : dans la première partie, l'élève doit commencer par faire exister un point de vue qui n'a pas l'avantage de bénéficier *déjà* d'une formulation explicite au sein de l'énoncé-source. Quel que soit le cas de figure envisagé, le plan antithétique recèle une difficulté particulière dans sa mise en œuvre : s'il est mal maîtrisé sur le plan énonciatif (au niveau de la distinction entre « locuteur » et « énonciateur »), il peut donner au lecteur *une impression de contradiction argumentative*. L'élève doit donc apprendre, pour faire bon usage de ce type de plan, à *marquer le degré auquel il prend en charge les arguments présentés successivement dans les deux parties*. En tant que locuteur, il doit notamment apprendre à reconnaître l'existence et la validité de certains arguments, tout en les imputant à un autre énonciateur, à un point de vue sur le monde qui n'est pas le sien propre.

2.2. Le plan à controverse constante

Le plan dit « à controverse constante » se distingue du plan antithétique par la manière dont il articule les points de vue contradictoires que suscite la thèse soumise à discussion. On partira ici de la définition proposée par Dupuis, Grossen & Rychner (séquence n°3, p. 24) : ce type de plan « instaure une confrontation permanente tout au long du développement, arguments en faveur de la thèse et contre-arguments en faveur de l'antithèse se répondant à chaque étape ». Plus précisément, la problématique se compose de 2, 3 ou 4 questions qui, on le verra, concernent chacune un aspect différent de la thèse. Ensuite, **chaque partie se caractérise par un mouvement argumentatif de type concessif**. Dans un premier temps, l'élève concède un argument en faveur de la thèse qu'il rejette puis, dans un deuxième temps, oppose à celui-ci un autre argument jugé plus fort en faveur de la thèse qu'il soutient lui-même. **C'est la répétition à plusieurs reprises de ce mouvement concessif au fil du développement (au minimum une fois par partie) qui amène à parler d'une « confrontation permanente » ou d'une « controverse constante »**. On perçoit sans doute mieux à présent la spécificité de ce type de plan : là où le plan antithétique se présente comme un seul et même vaste mouvement concessif à l'échelle globale du développement, le plan à controverse constante manie la concession de manière répétée à l'échelle locale de chaque partie. Soit le schéma en page suivante :

Introduction

Problématique typiquement composée de 2, 3 voire 4 questions :

Q1 invite à chercher des arguments relatifs à un 1^{er} aspect de la thèse discutée

Q2 invite à chercher des arguments relatifs à un 2^{ème} aspect de la thèse discutée

Etc.

Développement

Première partie

(réponse à la 1^{re} question de la problématique)

Argument 1 en faveur de la thèse que l'élève rejette

Exemple 1

Argument 1' plus fort en faveur de la thèse que l'élève soutient

Exemple 1'

Premier mouvement concessif de type « certes – mais » qui permet de conclure localement en faveur de la thèse soutenue par l'élève

Deuxième partie

(réponse à la 2^e question de la problématique)

Argument 2 en faveur de la thèse que l'élève rejette

Exemple 2

Argument 2' plus fort en faveur de la thèse que l'élève soutient

Exemple 2'

Deuxième mouvement concessif de type « certes – mais » qui permet de conclure localement en faveur de la thèse soutenue par l'élève

Etc.

Conclusion

Bilan qui permet à l'élève de fonder un désaccord ou un accord peu marqué avec la thèse prônée par l'auteur de l'énoncé.

Comme pour le plan antithétique, ce plan connaît deux variantes en fonction de la position adoptée par l'élève face à la thèse prônée par l'auteur de l'énoncé-source. (A) En cas d'accord, chaque partie considère *d'abord la thèse rejetée par l'auteur*, avant de chercher à faire prévaloir *la thèse prônée par l'auteur*. (B) En cas de désaccord, les choses s'inversent : chaque partie propose en premier lieu un argument justifiant la thèse *prônée par l'auteur* puis, en second lieu, un argument plus fort justifiant la thèse *rejetée par l'auteur*.

Il s'agit maintenant de comprendre dans quelles circonstances le choix de ce plan à controverse constante s'avère particulièrement approprié.

Premièrement, **ce type de plan correspond à un type relativement spécifique d'énoncé** que l'on rencontre régulièrement parmi les sujets de dissertation. Partons de l'idée élémentaire qu'un énoncé

assertif articule fondamentalement un *thème* (ce dont il est question au départ) et un *propos* (ce qui est affirmé au sujet du thème). **Les énoncés qui se prêtent bien à un plan de type « controverse constante » ont ceci de particulier que leur propos est explicitement fragmenté en plusieurs aspects.** Pour le dire encore autrement, **ces énoncés prennent un objet et attribuent à celui-ci plusieurs propriétés.** On prendra pour exemple la citation suivante, due au psychiatre français Christophe André : « Plus une société est matérialiste, plus elle engendre des individus insatisfaits, anxieux [et] tristes. » Cet énoncé prend pour thème le matérialisme croissant de notre société et affirme quelque chose au sujet des conséquences de celui-ci sur les individus. L'essentiel est que le propos de cet énoncé est fragmenté en trois aspects différents, qui décrivent autant de propriétés de ces individus affectés par une société de plus en plus matérialiste : l'insatisfaction, l'anxiété et la tristesse. Un tel énoncé ouvre clairement la voie à un plan à controverse constante. En effet, les trois aspects du propos que l'énoncé distingue de manière tout à fait explicite amènent presque naturellement à une problématique elle-même composée de trois questions : (1) « Dans quelle mesure le matérialisme grandissant de notre société génère-t-il de l'insatisfaction chez les individus ? », (2) « En quoi ce matérialisme peut-il être source d'anxiété ? », (3) « Peut-on dire, au final, qu'une société de plus en plus matérialiste est une société de tristesse pour ceux qui y vivent ? ». Chaque question donne lieu à une partie du développement : l'élève y orchestre la confrontation des points de vue lors d'un mouvement concessif qui concerne un des aspects du propos. Par exemple, en cas d'accord avec la thèse de Christophe André, la première partie sera l'occasion de reconnaître les satisfactions bien réelles qu'apporte une société matérialiste, avant de faire ressortir les besoins fondamentaux qu'une telle société échoue en fin de compte à satisfaire. Un tel mouvement concessif sera ensuite reproduit pour le deuxième et le troisième aspect du propos (l'anxiété et la tristesse). On notera, pour finir sur ce point, que le plan à controverse constante est en revanche à déconseiller avec des énoncés plus simples dont le propos n'est pas fragmenté, et qui attribuent une (et une seule) propriété à un objet de discours⁷¹. Il est dans ce cas plus facile, pour l'élève, d'opter pour un plan antithétique et de distribuer en deux parties distinctes du développement les arguments respectivement en faveur et en défaveur de l'attribution de la propriété à l'objet.

Deuxièmement, au niveau de **l'objectif argumentatif**, le plan à controverse constante est **particulièrement adéquat si l'élève vise à fonder un accord ou un désaccord qui n'est pas fortement prononcé.** On dira ainsi que ce type de plan fonctionne le mieux quand l'opinion de celui qui écrit la dissertation penche *légèrement* en faveur ou en défaveur de la thèse prônée dans l'énoncé-source : en effet, par sa structure même, il rend visible la tension permanente entre des arguments favorables et des arguments défavorables à cette thèse. La succession, au sein du développement, de plusieurs mouvements concessifs « certes – mais » donne au lecteur l'impression d'une sorte de dialogue où les arguments pour et les arguments contre se donnent sans arrêt la réplique. Il y a ici une différence notable avec le plan antithétique : ce dernier opère, dans la deuxième partie de son développement, une réfutation « en bloc »

⁷¹ Ce sont ces énoncés qui sont résumables par une formule de type « A implique B » et que l'on recommande d'utiliser avec les élèves lors des toutes premières étapes de l'apprentissage (voir chapitre 2) : « Vivre libre, c'est souvent vivre seul », « Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité », etc.

de la thèse qui a été considérée dans la première partie et dont l'élève se démarque (ce qui explique qu'il convienne à l'expression d'un accord ou d'un désaccord relativement prononcé). Dans le cas du plan à controverse constante, on ne retrouve en revanche pas cette linéarité où le « pour » laisse définitivement sa place au « contre » (ou inversement) : le jeu de va-et-vient incessant entre le « pour » et le « contre » tout au long du développement induit plutôt un balancement qui sied bien à l'expression d'un accord ou d'un désaccord plus modéré.

La **difficulté principale** du plan à controverse constante réside dans **la maîtrise textuelle et énonciative de la concession**. On a vu que ce plan exige de la part de l'élève plusieurs mouvements concessifs lors du développement, ce qui le rend probablement plus difficile d'accès que le plan antithétique. Comme le soulignent Dupuis, Grossen & Rychner, c'est la « gestion [...] de la présentation des différents points de vue » qui est cruciale. Au niveau énonciatif, l'élève doit pouvoir moduler le degré de prise en charge des arguments qu'il présente successivement dans chaque mouvement concessif : il y a les arguments qu'il *prend en compte (sans les prendre pleinement en charge)* et il y a ceux qu'il *prend pleinement en charge*. De plus, au niveau textuel, la multiplication des mouvements concessifs au fil du développement réclame que l'élève dispose de **ressources stylistiques variées pour mener une concession**. On imagine, à ce titre, combien il serait pénible de lire une dissertation basée sur un plan à controverse constante qui ferait un usage répétitif, exclusif et mécanique du couple de connecteurs « certes – mais »... Le plan à controverse constante gagne ainsi très certainement à s'accompagner d'un enseignement explicite consacré à l'art de la concession.

L'ESSENTIEL EN BREF

Le plan dit « à controverse constante » se distingue du plan antithétique par la manière dont il articule les points de vue contradictoires que suscite la thèse mise en discussion. La problématique se compose de 2, 3 ou 4 questions qui concernent chacune un aspect différent de la thèse. Ensuite, chacune des parties du développement se caractérise par un mouvement argumentatif de type concessif. Dans un premier temps, l'élève concède un argument en faveur de la thèse qu'il rejette puis, dans un deuxième temps, oppose à celui-ci un autre argument jugé plus fort en faveur de la thèse qu'il soutient lui-même. *C'est la répétition à plusieurs reprises d'un tel mouvement concessif au fil du développement qui donne à ce type de plan son nom (« controverse constante ») et qui le distingue du plan antithétique.* Dans ce dernier, il n'y a, on l'a vu, qu'un seul et même vaste mouvement concessif à l'échelle du texte entier. On ajoutera que l'ordre interne au sein de chaque mouvement concessif varie selon la position adoptée par l'élève face à la thèse prônée par l'auteur de l'énoncé-source. En cas d'accord, l'élève considère *d'abord la thèse rejetée par l'auteur*, avant de chercher à faire prévaloir *la thèse prônée par l'auteur*. En cas de désaccord, c'est l'inverse.

Le plan à controverse constante correspond à un type relativement spécifique d'énoncé. Rappelons qu'un énoncé assertif articule fondamentalement un *thème* (ce dont il est question au départ) et un *propos* (ce qui est affirmé au sujet du thème). Or les énoncés qui se prêtent bien à ce type de plan ont ceci de particulier que *leur propos est explicitement fragmenté en plusieurs aspects : ils prennent un objet et attribuent à celui-ci plusieurs propriétés.* En effet, de chaque aspect du propos distingué par l'énoncé découle presque naturellement une question de la problématique. Ensuite, chaque question donne lieu à une partie du développement : c'est l'occasion, pour l'élève, d'orchestrer une confrontation des points de vue sur cet aspect par le biais d'un mouvement concessif. La procédure se répète ensuite autant de fois qu'il y a d'aspects dans le propos. On comprend dès lors que le plan à controverse constante soit en revanche à déconseiller avec des énoncés plus simples dont le propos n'est pas fragmenté, et qui attribuent une (et une seule) propriété à un objet.

Au niveau de l'objectif argumentatif, le plan à controverse constante est *particulièrement adéquat si l'élève vise à fonder un accord ou un désaccord qui n'est pas fortement prononcé.* En effet, par sa structure même, il rend visible la tension permanente entre des arguments favorables et des arguments défavorables à la thèse. On ne retrouve donc pas, dans ce type de plan, la linéarité du plan antithétique où le « pour » laisse définitivement sa place au « contre » (ou inversement) : le jeu de va-et-vient incessant entre le « pour » et le « contre » tout au long du développement induit plutôt un balancement qui sied bien à l'expression d'un accord ou d'un désaccord plus modéré.

Enfin, la difficulté principale du plan à controverse constante réside dans la maîtrise textuelle et énonciative de la concession. Puisque ce plan exige plusieurs mouvements concessifs lors du développement, l'élève doit, au niveau énonciatif, pouvoir clairement moduler le degré de prise en charge des arguments qu'il présente successivement : il y a les arguments qu'il *prend en compte (sans les prendre pleinement en charge)* et il y a ceux qu'il *prend pleinement en charge*. De plus, au niveau textuel, la multiplication des mouvements concessifs au fil du développement réclame que l'élève dispose de ressources stylistiques variées pour mener à bien une concession.

2.3. Le plan visant à l'expression d'un accord nuancé

On s'arrêtera à présent sur un troisième type de plan qui, à la différence du plan antithétique, est beaucoup moins souvent décrit dans les manuels consacrés à la dissertation. On parlera ici d'un **plan visant à justifier un accord nuancé avec la thèse prônée dans l'énoncé de départ**. Un traitement explicite lui sera réservé dans la mesure où, comme on le verra, il s'applique fort bien à de nombreux énoncés traditionnellement soumis aux élèves. Ce plan est notamment évoqué par Battaglia (2015 : 31-32), qui mentionne le cas où l'élève est « en accord avec le jugement porté [par l'auteur de l'énoncé], tout en apportant quelques réserves ». Dans ce cas de figure, la dissertation comporte une première partie⁷² qui « explique et justifie la citation proposée », puis une deuxième partie qui « nuance et affine l'analyse ». Soit le schéma en page suivante :

⁷² Battaglia décompose par ailleurs le premier bloc de ce plan en deux parties, dont l'une consiste à « expliquer la situation », c'est-à-dire à donner des informations contextuelles pour éclairer l'énoncé. On ne retiendra pas cette subdivision ici.

Introduction

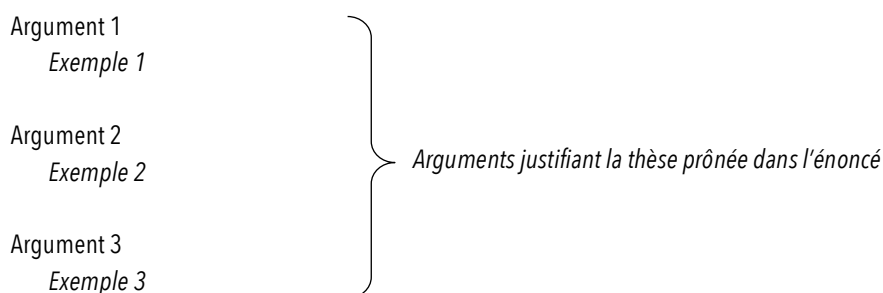
Problématique typiquement composée de 2 questions :

Q1 invite à chercher des arguments en faveur de la thèse prônée dans l'énoncé

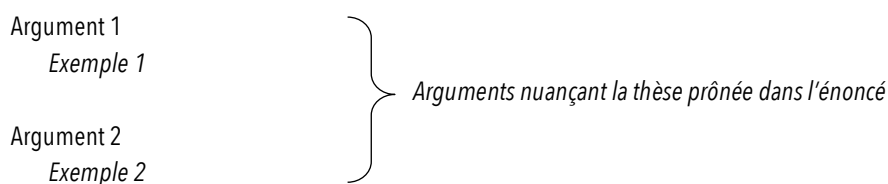
Q2 invite à chercher les limites de la thèse prônée dans l'énoncé

Développement

Première partie (réponse à la 1^{re} question de la problématique)



Deuxième partie (réponse à la 2^e question de la problématique)



Conclusion

Bilan qui permet à l'élève de fonder un accord nuancé avec la thèse prônée dans l'énoncé : cette thèse est jugée globalement acceptable, malgré quelques réserves.

Considérons à présent plus en détail les caractéristiques de ce type de plan, ainsi que les modalités de son application. A l'image du plan antithétique, il s'agit d'un plan dont la structure est fondamentalement binaire : les arguments pour et contre la thèse discutée se distribuent en deux parties bien distinctes. Le développement s'organise ainsi autour de deux « blocs » nettement séparés sur le plan textuel et sur le plan argumentatif. Par contre, à la différence du plan antithétique, le plan visant à l'expression d'un accord nuancé ne progresse pas selon une dynamique de concession-réfutation. La deuxième partie de ce plan ne consiste en effet pas à réfuter un premier point de vue au profit d'un deuxième point de vue jugé supérieur : l'enjeu est plutôt de faire ressortir les limites d'un point de vue dont on a montré, lors de la première partie, qu'il était globalement juste. **En résumé, la première partie consiste à valider la thèse prônée dans l'énoncé en dégagant les raisons qui rendent celle-ci acceptable. La deuxième partie est**

ensuite l'occasion d'apporter quelques réserves à cette thèse dont l'acceptabilité reste considérée comme établie. Cela explique que ce plan tolère un *léger déséquilibre entre les deux parties* : la deuxième, consacrée aux réserves que l'on apporte à la thèse discutée, peut être un peu plus brève. Toutefois, pour être convaincu, le lecteur exigera bien sûr en retour que les arguments favorables à la thèse présentés lors de la première partie aient suffisamment de poids pour justifier l'accord.

Le plan visant à l'expression d'un accord nuancé **s'applique particulièrement bien à toute une gamme d'énoncés régulièrement soumis aux élèves dans les pratiques d'enseignement de la dissertation.** Ces énoncés possèdent trois caractéristiques : (a) d'abord, ils contiennent une *affirmation dont la portée est très générale* et ne comporte pas (ou très peu) de restriction ; (b) ensuite, cette affirmation consiste la plupart du temps à *attribuer une propriété à un objet* pour définir ou qualifier celui-ci ; (c) enfin, cette attribution de propriété est jugée *relativement consensuelle* (il ne s'agit pas d'un énoncé paradoxal, qui s'attaque à l'opinion commune). Prenons trois exemples de ce genre d'énoncés⁷³ :

(1) Notre société [...] repose sur le spécisme, postulat selon lequel nous [les humains] pourrions user et abuser des animaux comme bon nous semble. (Corine Pelluchon)

(2) Si vous voulez rendre l'homme capable de liberté, [faites] qu'il soit instruit. (Alphonse de Lamartine)

(3) Vivre libre, c'est souvent vivre seul. (Renaud)

Voilà typiquement trois affirmations *catégoriques* (seul Renaud, en (3), restreint la portée par l'adverbe « souvent »). Ces affirmations prennent un *objet* complexe – « notre société actuelle » en (1), la liberté en (2) et (3) – et lui associent une *propriété* jugée essentielle, voire définitoire : le « spécisme » en (1), l'instruction en (2), la solitude en (3). Tous ces énoncés peuvent prétendre à un certain degré de *consensus*. Dans l'état actuel des connaissances et du débat public, il serait difficile de nier le caractère massif et industrialisé de l'utilisation des animaux (par exemple dans le domaine alimentaire), ainsi que les maltraitances qui s'ensuivent parfois. De même, on peut rapidement s'accorder sur le fait qu'une recherche authentique de liberté exige un certain degré de connaissance chez l'individu (Lamartine) et s'accompagne d'un certain degré de solitude (Renaud) : comment espérer agir selon sa propre détermination si l'on ne sait rien et si l'on est constamment entouré de personnes qui risquent de nous poser des contraintes ? Mais dans le même temps, ces affirmations paraissent si tranchées qu'elles appellent immédiatement des réserves. La société n'est-elle pas précisément en train d'évoluer vers une prise de conscience des intérêts, voire des droits des animaux ? Le fait d'être instruit est-il une condition suffisante pour être libre ? Ne peut-on pas trouver, dans certains cas, des moyens de concilier notre volonté d'être libre et notre désir d'être en relation avec autrui ? En somme, ces énoncés se prêtent bien au plan visant à l'expression d'un accord nuancé, car ils font appel au consensus tout en proposant une vision particulièrement tranchée de la réalité évoquée.

On terminera en ajoutant que **ce type de plan convient en revanche peu aux énoncés paradoxaux**, qui sont eux aussi régulièrement soumis aux élèves et dont plusieurs exemples ont été donnés ici. Rappelons qu'un paradoxe est, au sens étymologique, une idée à première vue surprenante,

⁷³ L'exemple (1) de Pelluchon a été utilisé *supra* (section 1) pour illustrer la manière dont se présente matériellement un plan. L'exemple (3) de Renaud sert de base à l'explication des différents types de paragraphe argumentatif (voir chapitre 4).

voire choquante, car elle va délibérément contre l'opinion commune. Les manuels de dissertation proposent souvent des paradoxes, par exemple : « L'intelligence ne mène qu'à l'inaction » (Roger Martin du Gard) ou encore « On pardonne difficilement à ceux qui nous ont aidés » (La Rochefoucauld). Martin du Gard attaque frontalement l'idée largement acceptée selon laquelle l'intelligence serait une condition de l'action ou, à tout le moins, qu'elle en serait l'adjuvant. La Rochefoucauld rompt quant à lui l'association traditionnelle entre, d'un côté, le fait d'être aidé par une personne et, de l'autre, le sentiment de gratitude éprouvé envers celle-ci. Le plan visant à l'expression d'un accord nuancé n'est pas facile à appliquer pour ce genre d'énoncés. Il faudrait alors, dans la première partie, commencer par exposer des raisons favorables à un jugement qui, pour le lecteur, est probablement contre-intuitif. Puis, dans la deuxième partie, il faudrait émettre des « réserves » face à ce jugement qui – vu qu'il s'oppose à l'opinion dominante – a toutes les chances d'avoir déjà soulevé des contre-arguments forts dans l'esprit du lecteur... Les énoncés paradoxaux sont plus aisés à traiter dans le cadre d'un plan qui permet à l'élève d'exposer *d'abord* les raisons de rejeter la thèse, vu que celles-ci sont relativement évidentes et font plutôt l'objet d'un « rappel » que d'une « découverte » : un plan antithétique peut alors convenir, ou encore un plan à controverse constante.

L'ESSENTIEL EN BREF

Le **plan visant à justifier un accord nuancé avec la thèse prônée par l'auteur** est, à l'image du plan antithétique, un plan dont la structure est fondamentalement binaire : les arguments pour et contre la thèse se répartissent en deux séries bien distinctes sur le plan textuel. Par contre, à la différence du plan antithétique, ce type de plan ne progresse pas selon une dynamique de concession-réfutation. La première partie consiste plutôt à valider la thèse prônée dans l'énoncé en dégagant les raisons qui rendent celle-ci acceptable. La deuxième partie est ensuite l'occasion d'apporter un certain nombre de réserves à cette thèse dont l'acceptabilité reste considérée comme établie.

Ce type de plan s'applique particulièrement bien à toute une gamme d'énoncés régulièrement soumis aux élèves dans les pratiques d'enseignement de la dissertation. Ces énoncés possèdent trois caractéristiques : (a) d'abord, ils contiennent une *affirmation dont la portée est très générale* ; (b) ensuite, cette affirmation consiste la plupart du temps à *attribuer une propriété à un objet* pour définir ou qualifier celui-ci ; (c) enfin, cette attribution de propriété est jugée *relativement consensuelle* (il ne s'agit pas d'un énoncé paradoxal, qui s'attaque à l'opinion commune). Ces énoncés permettent souvent à l'élève de valider un point de vue qui fait appel au consensus, tout en venant nuancer une vision particulièrement tranchée de l'objet en question.

En revanche, ce type de plan convient peu aux énoncés paradoxaux. Rappelons qu'un paradoxe est, au sens étymologique, une idée à première vue surprenante, voire choquante, car elle va délibérément contre l'opinion commune. Le plan visant à l'expression d'un accord nuancé n'est pas facile à appliquer pour ce genre d'énoncés. Il faudrait alors, dans la première partie, commencer par exposer des raisons favorables à un jugement qui, pour le lecteur, est probablement contre-intuitif. Puis, dans la deuxième partie, il faudrait émettre des « réserves » face à ce jugement qui – vu qu'il s'oppose à l'opinion dominante – a toutes les chances d'avoir déjà soulevé des contre-arguments forts dans l'esprit du lecteur. Ces énoncés paradoxaux sont plus aisés à traiter dans le cadre d'un plan qui permet à l'élève d'exposer *d'abord* les raisons de rejeter la thèse (plan antithétique ou plan à controverse constante).

2.4. Le plan dialectique

Ce que l'on a coutume d'appeler le plan « dialectique » est notoirement plus difficile d'accès pour les élèves que les autres types de plan envisagés jusqu'ici. Ce plan est souvent résumé par la fameuse triade « thèse-antithèse-synthèse ». A la différence du plan antithétique ou du plan visant à l'expression d'un accord nuancé, il s'agit d'un plan en trois parties. Comme le résume Lemeunier (2008 : 47-48), la première partie « tend à valider le jugement soumis à réflexion » (c'est l'étape « thèse »), puis la deuxième partie « nuance ce jugement en montrant les limites » (c'est l'étape « antithèse »), enfin la troisième partie va « dépasser la confrontation entre ces deux parties » (c'est l'étape « synthèse »). La définition des deux premières parties paraît relativement aisée, mais il n'en va pas de même pour la dernière partie consacrée à la « synthèse ». Si l'on consulte les manuels consacrés à la dissertation, la fonction exacte de cette étape finale du développement ne se laisse pas facilement saisir. Les auteurs s'accordent certes sur l'idée que la synthèse doit être un « dépassement » de la contradiction mise en scène dans les deux premières parties. Toutefois, le sens qu'il convient d'octroyer à ce processus – « dépassement » – n'est de loin pas univoque. Parfois, « dépasser la contradiction » signifie que l'on parvienne à montrer que la thèse et l'antithèse ne sont, en dépit des apparences, pas totalement contradictoires et qu'elles peuvent dans une certaine mesure être conciliées : ainsi, Dupuis, Grossen & Rychner envisagent le cas où la synthèse est « l'établissement d'une vérité médiane » (séquence n°3, p. 84) et Lemeunier parle de « réconcilier les deux jugements » en apparence opposés (2008 : 51). Mais il arrive aussi que le « dépassement » reçoive un sens bien plus fort : la synthèse est alors comprise comme la formulation d'un « nouveau point de vue » par l'élève, qui va ainsi argumenter « en faveur d'une thèse C nouvelle, supérieure, dépassant les contradictions des thèses A et B » (Dupuis, Grossen & Rychner, séquence n°3, pp. 28-29). Thyron va dans le même sens, en évoquant la « production d'une idée nouvelle par rapport aux thèses en opposition » (2006 : 71).

Dans la définition du plan dialectique que nous proposons ici, le premier sens de ce « dépassement » est clairement écarté : il nous paraît peu utile, voire contre-productif de définir la partie « synthèse » comme le lieu où l'élève chercherait à « réconcilier » la thèse prônée et la thèse rejetée, à montrer qu'elles ne sont pas incompatibles ou encore qu'elles contiennent chacune une « part de vérité ». Cette recherche d'une « vérité médiane » ou d'un point de vue « nuancé » sur un problème complexe est certes tout à fait louable et même encouragée dans le genre argumentatif particulier qu'est la dissertation. Toutefois, le problème est qu'elle n'apporte aucune plus-value par rapport à la conclusion générale qui est de toute façon attendue, *quel que soit le type de plan choisi*. En effet, qu'il s'agisse d'un plan antithétique, d'un plan à controverse constante ou encore d'un plan visant à l'expression d'un accord nuancé, la conclusion fera ressortir le fait que *chacune des deux thèses en opposition comporte sa part d'acceptabilité* (quand bien même l'une est préférée à l'autre). Typiquement, en vertu de l'exigence de décentrement propre au genre, l'élève y résume les raisons qui rendent ces deux thèses *acceptables dans une certaine mesure* – mesure qui est déterminée par l'objectif argumentatif poursuivi (accord ou désaccord prononcé, accord nuancé, etc.). Une telle conclusion ne constitue pas une « synthèse » au sens où on peut l'attendre dans un raisonnement dialectique. Pour que le jeu en vaille la chandelle, pour que le plan dialectique réponde à une véritable nécessité et qu'une troisième partie soit requise au sein du développement, la « synthèse » gagne à être définie au sens fort :

l'élève formule une nouvelle thèse dont la principale caractéristique est de déconstruire l'opposition entre la thèse prônée et la thèse rejetée. Soit le schéma suivant :

Introduction

Problématique typiquement composée de 3 questions :

Q1 invite à chercher des arguments en faveur de la thèse prônée dans l'énoncé

Q2 invite à chercher des arguments en faveur de la thèse rejetée par l'énoncé

Q3 invite à chercher des arguments en faveur d'une nouvelle thèse

Développement

Première partie (réponse à la 1^{re} question de la problématique)

Argument 1 <i>Exemple 1</i>	}	<i>Arguments justifiant la thèse prônée dans l'énoncé</i>
Argument 2 <i>Exemple 2</i>		

Deuxième partie (réponse à la 2^e question de la problématique)

Argument 1 <i>Exemple 1</i>	}	<i>Arguments justifiant la thèse rejetée par l'énoncé</i>
Argument 2 <i>Exemple 2</i>		

Troisième partie (réponse à la 3^e question de la problématique)

Argument 1 <i>Exemple 1</i>	}	<i>Arguments justifiant une nouvelle thèse, qui dépasse idéalement la contradiction entre les deux thèses considérées auparavant</i>
Argument 2 <i>Exemple 2</i>		

Conclusion

Bilan qui permet à l'élève de fonder une nouvelle thèse qui résulte d'un dépassement de la contradiction entre la thèse prônée et la thèse rejetée par l'énoncé de départ.

Tel que nous le comprenons ici, le plan dialectique s'applique dans des conditions très particulières. Ce plan ne devient pertinent que si, aux yeux de l'auteur de la dissertation, « aucune des deux positions n'est satisfaisante » (Thyriion 2006 : 71) : en clair, ni la thèse prônée ni la thèse rejetée ne suscitent l'adhésion. On soulignera encore une fois – et c'est fondamental – que le choix d'une position nuancée n'appelle pas non plus un plan dialectique : si l'on souhaite justifier une adhésion mesurée à la thèse prônée et simplement émettre des réserves à son encontre, un plan visant à l'expression d'un accord nuancé (voir *supra*, 2.3) fait parfaitement l'affaire. **En réalité, le plan dialectique s'impose lorsque l'élève entend se situer « en dehors de l'alternative »** (Thyriion 2006 : 71) **qu'offrent la thèse prônée et la thèse rejetée** : l'enjeu sera alors de déconstruire l'opposition apparente entre les deux thèses et de proposer un autre point de vue qui ne se laisse pas réduire à P ou à non-P. Mais que signifie au juste « déconstruire l'opposition » entre deux thèses ? Prenons l'exemple de l'énoncé de Paul Bowles déjà abordé (chapitre 4, section 2) : « L'amour n'est pas l'émotion la plus fondamentale [de la vie], c'est la peur. » L'auteur soutient que dans la gamme des émotions humaines, c'est à la peur et non à l'amour que revient la première place en termes d'importance (thèse prônée). Il s'oppose ainsi à l'idée très répandue selon laquelle c'est à l'amour qu'il conviendrait d'accorder cette première place (thèse rejetée). **Déconstruire l'opposition entre deux thèses, c'est bien souvent refuser un (ou plusieurs) présupposé(s) que ces thèses partagent en dépit de leur opposition apparente** : en clair, c'est refuser une (ou plusieurs) idée(s) qui ne change(nt) pas et qui se maintien(nen)t lors du passage de la thèse à l'antithèse⁷⁴. Dans l'exemple considéré ici, l'énoncé présuppose qu'il existe bel et bien une (et une seule) émotion qui peut recevoir le titre d'émotion « la plus fondamentale de la vie ». Par là même, il présuppose que les émotions humaines peuvent être envisagées distinctement les unes des autres et se voir classées sur une échelle d'importance. Ces présupposés circonscrivent ainsi un débat qui tournera, de façon générale, sur « l'émotion la plus fondamentale » et, plus spécifiquement, sur la prééminence de l'amour ou de la peur. Mais si l'élève juge critiquable le cadre même de ce débat, il cherchera à sortir de l'alternative entre la peur et l'amour et renoncera *in fine* à vouloir établir une hiérarchie entre ces deux émotions. Cela implique de refuser explicitement les présupposés que charrie l'énoncé de Bowles : l'élève pourra, par exemple, expliquer que les émotions humaines sont souvent interdépendantes, voire si étroitement imbriquées qu'il paraît vain de vouloir les classer sur une échelle d'importance. Ce nouveau cadrage de la réflexion pourra aboutir à une nouvelle thèse qui soutiendra, par exemple, que les deux émotions particulières évoquées par Bowles – la peur et l'amour – tirent en réalité leur importance du fait qu'elles sont constamment entremêlées dans l'expérience humaine. La troisième partie de la dissertation sera consacrée à la formulation de cette nouvelle thèse, ainsi qu'à l'exposé des principaux arguments et exemples qui la justifient.

Sur la base de la caractérisation qui vient d'en être donnée, on perçoit sans doute mieux à quel point le plan dialectique est **difficile d'accès pour des élèves du secondaire 2**. Son usage requiert des compétences fines et, si l'on ose le mot, une forme d'assurance qui ne peuvent découler que d'une pratique longue et approfondie du genre de la dissertation. En effet, l'élève devrait d'abord pouvoir sortir de l'idée

⁷⁴ Au sujet des présupposés et de leur rôle dans la délimitation d'un lieu de désaccord, voir le chapitre 5 (« Construire un problème »), plus précisément la section 1.2.

que l'on est forcément pour ou contre une thèse, que l'adhésion ou le rejet – même avec des nuances – ne constituent pas les seules postures possibles. Cette idée est si solidement implantée qu'il n'est sans doute pas facile, pour l'élève, d'adopter une posture différente : refuser la manière même dont l'énoncé pose le problème et, ainsi, remettre en question le cadre même du débat. Ensuite, le choix du plan dialectique exige que l'élève parvienne à faire émerger certains présupposés que véhicule l'énoncé et à critiquer ceux-ci. C'est là une opération difficile sur le plan cognitif (voir chapitre 5, 1.2), car tout acte d'assertion a tendance à produire un effet d'évidence et les présupposés sont en quelque sorte « invisibles » au premier regard – c'est d'ailleurs ce qui les rend si redoutables et si difficiles à déconstruire. S'il se retrouve à écrire une dissertation sur l'énoncé de Bowles, l'élève va forcément être face à cet effet d'évidence. Si l'auteur de l'énoncé aborde la question de l'émotion la plus importante (amour ou peur), cette question doit être légitime : il doit bien exister une émotion à laquelle on peut conférer ce titre ! Le repérage des présupposés éventuellement critiquables ne se fait pas aisément et demande de l'entraînement. Enfin, l'élève doit encore parvenir à formuler une nouvelle thèse sur la base de son refus des présupposés... et cette thèse doit rester pertinente par rapport à l'énoncé de départ et ne pas glisser dans le hors-sujet.

Pour toutes ces raisons, on considère ici que **l'apprentissage de ce plan ne constitue pas forcément une nécessité dans le cursus d'apprentissage de la dissertation au secondaire 2** : il ne devrait pas, à notre sens, se voir automatiquement mis au programme lorsque l'enseignant traite la question des types de plan avec sa classe. Il est sans doute plus judicieux, pour l'enseignant, d'aborder le plan dialectique au cas par cas, si le besoin s'en fait réellement ressentir. Tout dépend ici du *degré du cursus* (le plan dialectique devenant éventuellement pertinent pour des classes ayant déjà une assez longue pratique de la dissertation, typiquement les classes terminales), du *niveau de la classe considérée*, voire de *demandes individuelles* émanant d'élèves qui montrent des aptitudes remarquables dans le domaine du raisonnement.

L'ESSENTIEL EN BREF

Le **plan dialectique** est, on le sait, souvent résumé par la fameuse triade « thèse–antithèse–synthèse ». A la différence du plan antithétique ou du plan visant à l'expression d'un accord nuancé, il s'agit donc d'un plan en trois parties : la première tend à valider la thèse soumise à réflexion, puis la deuxième s'oppose à cette thèse en montrant les limites avant que la troisième ne vienne finalement « dépasser la confrontation entre ces deux parties » (Lemeunier 2008 : 47-48). Si la définition des deux premières parties paraît relativement aisée, il n'en va pas de même pour l'ultime étape dite de la « synthèse ». Que signifie au juste « dépasser la contradiction » entre la thèse et l'antithèse ? Certains manuels consacrés à la dissertation définissent ce processus comme une recherche de conciliation entre les deux thèses opposées, qui contiendraient chacune leur part de vérité. Or on voit mal, dans ces conditions, en quoi la synthèse d'un plan dialectique se distinguerait de la conclusion traditionnelle de tous les autres types de plans envisagés jusqu'ici. D'autres manuels donnent au « dépassement de la contradiction » un sens bien plus fort – et c'est l'option qui sera retenue ici : pour que le plan dialectique réponde à une véritable nécessité, la troisième partie (« synthèse ») est le lieu où l'élève formule une nouvelle thèse dont la principale caractéristique est de déconstruire l'opposition entre la thèse prônée et la thèse rejetée.

Ainsi défini, le plan dialectique s'applique dans des conditions très particulières. Il ne devient véritablement pertinent que si, aux yeux de l'auteur de la dissertation, « aucune des deux positions n'est satisfaisante » (Thyrion 2006 : 71) : en clair, ni la thèse prônée ni la thèse rejetée ne suscitent l'adhésion. L'enjeu sera alors de déconstruire l'opposition apparente entre les deux thèses et de proposer un autre point de vue qui ne se laisse pas réduire à P ou à non-P. Ce processus de déconstruction implique en général de refuser un (ou plusieurs) présumé(s) que ces thèses partagent en dépit de leur opposition apparente : en clair, déconstruire l'opposition, c'est refuser une (ou plusieurs) idée(s) qui ne change(nt) pas et qui se maintien(nen)t en réalité lors du passage de la thèse à l'antithèse.

Le plan dialectique est difficile d'accès pour des élèves du secondaire 2, particulièrement pour ceux qui n'ont pas encore engrangé une pratique longue du genre de la dissertation. En effet, pour être en mesure de choisir un plan dialectique, l'élève devrait d'abord pouvoir sortir de l'idée que l'on est forcément pour ou contre une thèse, que l'adhésion ou le rejet – même avec des nuances – ne constituent pas les seules postures possibles. Ensuite, le choix du plan dialectique exige que l'élève parvienne à faire émerger certains présumés que véhicule l'énoncé et à critiquer ceux-ci. C'est là une opération difficile sur le plan cognitif, car les présumés tendent à être « invisibles » au premier regard. Enfin, l'élève doit encore parvenir à formuler une nouvelle thèse pertinente sur la base de son refus des présumés. Pour toutes ces raisons, on considère ici que l'apprentissage de ce plan ne constitue pas forcément une nécessité dans le cursus d'apprentissage de la dissertation au secondaire 2 : il ne devrait pas, à notre sens, se voir automatiquement mis au programme. Il est sans doute plus judicieux, pour l'enseignant, d'aborder le plan dialectique au cas par cas, si le besoin s'en fait réellement ressentir.

3. Propositions pour l'enseignement

Avant de présenter en détail des activités possibles liées à l'élaboration du plan, on se permettra une brève mise en garde. Lors des phases initiales de l'apprentissage, on déconseille à l'enseignant de construire une séquence dont l'objectif serait de « faire le tour » des différents types de plan abordés dans ce chapitre. La présentation successive des quatre plans risque en effet de s'avérer trop longue, trop ardue et surtout bien trop abstraite pour des élèves débutants qui n'ont pas engrangé suffisamment de pratique du genre de la dissertation. Comment attendre d'élèves qui n'ont peut-être même pas encore rédigé une dissertation complète qu'ils aient le recul nécessaire pour concevoir la logique propre et l'utilité de chacun des plans-types ? Ici encore plus qu'ailleurs, il est capital de bien doser les activités et de les programmer par ordre de complexité croissante en tenant compte de la situation effective des élèves (étape du cursus gymnasial, niveau de la classe...).

Nous proposons ici deux activités, la première s'adressant à des élèves plutôt débutants et la seconde à des élèves avancés.

Activité 1. Rédiger un plan complet sur un sujet déjà analysé et problématisé en classe

Objectifs : comprendre la structure et la logique d'un type de plan choisi par l'enseignant ; mener à bien une activité de planification complète par écrit en respectant la structure du plan-type choisi et les codes de présentation matérielle d'un plan ; faire un retour sur son activité de planification et mettre au point des techniques de relecture et d'amélioration du plan.

Durée : 3 périodes (réparties sur deux jours différents pour permettre la lecture-correction des plans par l'enseignant).

Lors de cette activité, les élèves sont amenés à rédiger un plan complet sur un sujet déjà analysé et problématisé en classe. Ces plans seront ramassés et corrigés par l'enseignant. Ils feront, d'une part, l'objet d'une évaluation formative personnalisée pour chaque élève et conduiront, d'autre part, à une séance de mise en commun pour toute la classe.

Pour un démarrage efficace, cette activité exige que quelques conditions préalables soient réunies. D'abord, l'énoncé à partir duquel le plan sera rédigé doit bénéficier d'une certaine familiarité auprès des élèves. Typiquement, l'enseignant aura pris soin d'analyser et de problématiser cet énoncé avec les élèves lors des leçons précédentes. Il est notamment impératif que la thèse prônée et les principales questions qu'elle soulève ressortent clairement *avant de commencer l'activité*. On peut même envisager que la classe ait déjà cherché des arguments favorables et défavorables à la thèse, par exemple lors d'une séance de discussion en petits groupes avec mise en commun au tableau. C'est dire que l'on déconseille ici – et tout particulièrement lors des phases initiales de l'apprentissage – de placer directement les élèves en autonomie dans le quadruple processus d'analyse de l'énoncé, de problématisation, de recherche d'arguments et d'élaboration d'un plan. Même si les élèves devront bien sûr, à terme, pouvoir gérer seuls

un tel processus, ce dernier risque fort de s'avérer trop long, trop complexe et, au final, contre-productif, avec des effets collatéraux de découragement, voire de décrochage. Ensuite, les codes de présentation matérielle du plan que nous avons exposés au point 1.2 du présent chapitre gagnent également à avoir déjà été transmis aux élèves.

Pour ce qui est de l'activité proprement dite, l'enseignant choisit et impose un type de plan qui convient bien à l'énoncé étudié et dont la structure est relativement facile d'accès : il privilégiera, par exemple, le plan visant à l'expression d'un accord nuancé ou le plan antithétique et évitera – avec des élèves débutants tout du moins – les plans dialectique ou à controverse constante. L'enseignant explique brièvement la logique propre de ce plan et parcourt celui-ci avec la classe, partie par partie, sur la base d'une représentation schématique (voir *supra*, 2.1., pour le plan antithétique, par exemple). Il rappelle les quelques règles essentielles de présentation matérielle du plan et demande aux élèves de rédiger un plan complet. On se permettra ici d'insister sur un point : il ne faut sans doute pas craindre, pour cette activité, de se montrer directif. L'enseignant incitera ainsi les élèves à respecter très scrupuleusement aussi bien la structure du plan-type choisi (nombre de parties, nombre d'arguments et d'exemples attendus par partie, etc.) que les codes de présentation (titrage des parties, numérotation, mise en page...). Il s'agit de suffisamment *cadrer l'activité de planification* de manière à ce que les élèves ne gaspillent pas du temps et de l'énergie au démarrage en se demandant, par exemple, combien d'arguments favorables à la thèse il faut trouver ou encore s'il faut ou non donner un titre aux parties... L'idée, on le devine, est que l'effort cognitif – on pourrait même dire ici l'effort *créatif* – des élèves se concentre bel et bien sur l'essentiel : la recherche et la formulation d'arguments et d'exemples pertinents, l'ordonnancement logique de ceux-ci en conformité avec la structure typique du plan et avec l'objectif argumentatif poursuivi. On ajoutera encore que la rédaction d'un plan complet constitue un exercice exigeant : l'enseignant veillera à laisser suffisamment de temps aux élèves (entre 30 et 45 minutes). Enfin, on encourage également l'enseignant à ramasser les plans produits par les élèves (et à avertir ces derniers que ce sera le cas, afin qu'ils mènent à bien la tâche avec le plus de rigueur possible).

Pour la suite et la fin de l'activité, l'enseignant lit les plans reçus et effectue une correction rapide qu'il exploitera un ou deux jours après en classe (comme toujours, et même si cela représente une charge de travail conséquente, il est important de ne pas laisser trop de temps s'écouler entre la production écrite et le retour fait aux élèves). Lors de la restitution, l'enseignant gagne certainement à *cibler* et à *hiérarchiser ses remarques* : la lecture des plans aura sans doute fait émerger *un nombre limité de problèmes* fréquemment rencontrés par les élèves. Pour que le retour de l'enseignant ne soit pas menacé de « dilution », il se focalisera par exemple sur 3 points à améliorer en priorité. L'enseignant peut ici s'aider des principaux critères de relecture d'un plan, tels que nous les avons formulés au point 1.3. de ce chapitre : il pourra, selon les cas, mettre l'accent sur des problèmes liés à la pertinence et/ou à la clarté des arguments, à l'omission d'arguments ou d'exemples incontournables, à la redondance entre plusieurs arguments ou exemples, etc. On peut d'ailleurs imaginer qu'un document synthétisant la manière de relire et de vérifier un plan soit distribué à ce moment-là, pour que les élèves gardent de l'activité quelque chose qu'ils pourront réinvestir à la prochaine occasion. La mise en évidence des difficultés rencontrées par les élèves peut tout à fait

s'appuyer sur l'exemple concret d'un plan produit par un élève et qui sera montré au reste de la classe. Rappelons que l'important, sur un plan cette fois davantage relationnel, est de ménager la susceptibilité potentielle de l'élève et de prévenir l'impression désagréable d'être « pointé du doigt » devant tout le monde : l'enseignant prendra soin de souligner que la difficulté rencontrée par cet élève en particulier n'a été choisie que parce qu'elle est typique de celles rencontrées par les autres camarades. Par ailleurs, l'enseignant n'hésitera pas à valoriser un plan bien réussi : ici également, l'enjeu n'est pas d'encenser la *personne* de l'élève qui en est l'auteur, mais bien de faire ressortir les *processus de planification* que cet élève est parvenu à maîtriser.

Activité 2. Associer une problématique à un objectif argumentatif ; découvrir et s'appropriier les principaux types de plan

Objectifs : parvenir à associer une problématique à un objectif argumentatif adéquat ; prendre conscience du lien étroit entre une problématique et un objectif argumentatif ; découvrir les différents types de plan qui découlent de l'association entre une certaine problématique et un certain objectif argumentatif.

Durée : 2 périodes.

Cette activité est destinée à des élèves avancés dans l'apprentissage de la dissertation et qui ont déjà une certaine pratique du genre (il est notamment souhaitable qu'ils aient déjà rédigé une dissertation complète). Elle se déroule en deux étapes.

Dans un premier temps, l'enseignant montre aux élèves plusieurs problématiques différentes relatives à un même énoncé qui a déjà été analysé en classe. A ce titre, il est essentiel que la thèse prônée et la thèse rejetée par l'énoncé aient été clairement dégagées au préalable. L'enseignant aura préparé des problématiques qui correspondent à des objectifs argumentatifs distincts : par exemple, une problématique visant à fonder un accord nuancé commence typiquement par une question invitant à chercher des arguments favorables à la thèse, puis enchaîne avec une question invitant à chercher des nuances, voire des réserves que l'on pourrait apporter à celle-ci. Pour faciliter l'exercice, l'enseignant peut nommer les différents objectifs argumentatifs envisagés, en en retenant par exemple trois : accord nuancé, accord prononcé, désaccord prononcé. Sur cette base, l'enseignant demande aux élèves d'associer chacune des problématiques avec l'objectif argumentatif qu'elle permet d'atteindre. Pour plus de clarté, ou si les élèves sont perplexes au démarrage, l'enseignant peut formuler des questions comme : « Si votre objectif est de fonder un désaccord prononcé avec la thèse, laquelle de ces problématiques choisirez-vous et pourquoi ? », « Et si vous visez plutôt un accord nuancé ? », etc. Les élèves doivent réfléchir et noter une brève justification de leurs réponses. S'ensuit une mise en commun, dont l'enjeu est de *faire prendre conscience aux élèves de la corrélation qui existe toujours entre une problématique et un objectif argumentatif*, notamment dans l'ordre et dans la formulation des questions.

Dans un second temps, l'enseignant procède à un apport théorique relatif aux principaux types de plan. Il rappelle aux élèves ce qui vient d'être établi, à savoir qu'une problématique, pour faire sens, doit toujours

être associée à un certain objectif argumentatif. Le point essentiel à expliquer est le suivant : l'association entre une problématique et un objectif argumentatif débouche tout naturellement sur une certaine structure de la dissertation que l'on va écrire. C'est à ce moment que l'enseignant peut présenter les principaux types de plan en utilisant un support écrit qui sera conservé par les élèves (les schémas proposés *supra* aux points 2.1, 2.2, 2.3 et 2.4 peuvent être exploités). Il importe que l'enseignant parcoure et commente chacun des types de plan avec ses élèves en faisant usage d'un langage aussi clair que possible. L'enseignant gagne à connecter le schéma considéré – relativement abstrait en soi – avec une situation concrète d'écriture d'une dissertation. Il fera également l'effort, dans une optique métacognitive, d'explicitier ses propres processus de pensée. Si l'on prend l'exemple du plan antithétique, il pourra tenir aux élèves un discours du type : « Regardez, si mon objectif est de justifier un désaccord prononcé avec la thèse, ce plan-là, qu'on appelle "antithétique" peut bien convenir. Il s'organise en deux parties. La première me permet d'exposer les arguments principaux en faveur de la thèse, même si je ne suis fondamentalement pas d'accord avec celle-ci. Je fais ici une concession : oui, il y a des arguments en faveur de cette thèse, même si elle ne me convainc pas... Puis j'aurai une deuxième partie, où je vais essayer de venir avec des arguments plus forts qui vont cette fois contre la thèse. Cette deuxième partie va me permettre, si les arguments sont bien choisis, de réfuter la thèse de l'auteur et de soutenir la thèse opposée, "l'antithèse" si vous préférez... » Au final, le but est que *les élèves comprennent la logique intrinsèque des différents types de plan présentés et leur utilité « en situation »*. On insiste, encore une fois, sur la nécessité d'un support écrit afin que les élèves gardent une trace de l'apport théorique sur ce sujet complexe et puissent le réinvestir plus tard lors d'autres séquences d'enseignement.

Nota bene : cette activité peut être prolongée par une activité de rédaction d'un plan. L'enseignant demande alors aux élèves de choisir un objectif argumentatif par rapport à la thèse et d'élaborer un plan qui soit adéquat par rapport à l'objectif poursuivi. Les élèves sont invités à travailler sur la base du support écrit qui a été distribué et à respecter scrupuleusement la structure du type de plan utilisé. Une fois le travail terminé, deux options sont envisageables, selon le temps à disposition et les besoins de la classe. (1) L'enseignant ramasse les plans, les lit et les corrige, puis procède à une restitution lors de la leçon suivante (sur le modèle de ce qui a été décrit supra pour l'activité 1). (2) L'enseignant demande à un élève de présenter son plan par oral devant la classe. Il écrit au tableau ou projette les principaux critères de relecture d'un plan (voir supra, 1.3). Il demande à l'élève concerné et au reste de la classe d'évaluer le plan, d'en faire ressortir les points forts et les éventuelles possibilités d'amélioration.

Références bibliographiques

1. Manuels et méthodes d'enseignement de la dissertation

- Battaglia, Christian, 2015, *La Dissertation. Rédiger un texte argumentatif*, Paris, Ellipses (coll. Objectif DAEU)
- Dupuis, Sylviane, Grossen, Daniel & Rychner, Michel, 2013 (7^e éd.), *Apprentissage de la dissertation*, 4 volumes, Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport [vol. 1 : Analyse de l'énoncé ; vol. 2 : Recherche des idées ; vol. 3 : Elaboration d'un plan ; vol. 4 : L'introduction, la conclusion, le paragraphe d'argumentation].
- Gaillard, Nicole, Gavillet, Françoise, Kaempfer, Jean & Racine, Charles-Edouard, sans date (plusieurs rééditions), *Un parcours vers la dissertation. Eléments de méthode et exercices*, Lausanne, Gymnase Auguste-Piccard.
- Lemeunier, Aude, 2008, *La Dissertation en français*, Paris, Hatier (coll. Les Pratiques du bac)
- Mirabail, Huguette, 1994, *Argumenter au lycée. Modules et séquences*, Toulouse, CDRP Midi-Pyrénées / Bertrand-Lacoste (coll. Didactiques)
- Niquet, Gilberte, 1978, *Structurer sa pensée, structurer sa phrase*, Paris, Hachette
- Scheepers, Caroline, 2013, *L'Argumentation écrite*, Bruxelles, De Boeck/Duculot (coll. Entre guillemets)
- Thyrion, Francine, 2006, *La dissertation. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*, Bruxelles, De Boeck/Duculot (coll. Entre guillemets)

2. Théories linguistiques et théories de l'argumentation

- Adam, Jean-Michel, 2018, *Le paragraphe : entre phrases et texte*, Paris, Armand Colin (coll. U).
- Adam, Jean-Michel, 2011, *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin (coll. Cursus).
- Adam, Jean-Michel & Bonhomme, Marc, 1997, *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan (coll. Nathan Université).
- Angenot, Marc, 2008, *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*, Paris, Mille et Une Nuits.
- Bakhtine, Mikhaïl, 1978, *Esthétique et théorie du roman* (1975), Paris, Gallimard (coll. Bibliothèque des idées).
- Benveniste, Emile, 2010, « De la subjectivité dans le langage », in *Problèmes de linguistique générale*, t. 1 (1966), Paris, Gallimard (coll. Tel), pp. 258-266.
- Delcambre, Isabelle, 1997, *L'exemplification dans les dissertations. Etude didactique des difficultés des élèves*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- Doury, Marianne, 2016, *Argumentation. Analyser textes et discours*, Paris, Armand Colin (coll. Portail).
- Ducrot, Oswald, 1984, *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit (coll. Propositions).

- Ducrot, Oswald, 1972, *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann (coll. Savoir).
- Eco, Umberto, 2012, *Lector in fabula* (1979), trad. française, Paris, Le Livre de Poche.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- Martin, Robert, 1987, *Langage et croyance. Les « univers de croyance » dans la théorie sémantique*, Bruxelles, Mardaga (coll. Philosophie et langage).
- Perelman, Chaïm, 1977, *L'Empire rhétorique*, Paris, Vrin.
- Plantin, Christian, 2005, *L'argumentation*, Paris, PUF (coll. Que sais-je ?).
- Plantin, Christian, 1996, *L'argumentation*, Paris, Seuil (coll. Mémo).
- Rabatel, Alain, 2009, « Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... », *Langue française*, vol. 162, n°2, pp. 71-87.
- Rastier, François, 1987, *Sémantique interprétative*, Paris, PUF (coll. Formes sémiotiques).

3. Perspectives historiques

- Monnier, Anne, 2016, « Du discours à la dissertation, ou l'histoire d'un exercice scolaire en Suisse romande de la fin du XIX^{ème} aux années 1970 », *forumlecture.ch*, vol. 2, article n°7, pp. 1-19 [texte en ligne : <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016>].

Annexe : liste des énoncés utilisés à titre d'exemple

On trouvera ci-après, par ordre d'apparition dans l'ouvrage, tous les énoncés qui sont employés pour illustrer et développer un point précis de théorie. (On ne trouvera pas en revanche les énoncés qui sont juste mentionnés ou très brièvement commentés, sans donner lieu à un développement plus substantiel, par exemple ceux qui se trouvent dans le chapitre 2 uniquement.) Chaque énoncé est référencé le plus précisément possible ; de même, nous indiquons dans quelle(s) partie(s) de l'ouvrage il est utilisé.

« La technologie et la science moderne n'ont pas réussi à modérer la conduite des habitants de la planète. » (Francisco Coloane⁷⁵)

[Chap. 1, section 2.2]

« Quiconque aime vraiment renonce à la sincérité. » (Edouard, personnage créé par André Gide, dans *Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Gallimard, 1925)

[Chap. 2, section 2 ; chap. 3, section 3 ; chap. 5, sections 1.1, 1.2 et section 3]

« Le superflu est le premier des besoins. » (Gustave Flaubert, lettre à Louise Collet, datée du 20 septembre 1846 ; l'Université de Rouen propose une édition en ligne de la correspondance de Flaubert : <https://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/edition/>)

[Chap. 2, section 2]

« Le travail libère l'individu. » (Nicolas Sarkozy, *Journal de 20 heures*, France 2, 29 mars 2005)

[Chap. 3, section 1 ; chap. 5, section 1.2 et section 3]

« Vivre libre, c'est souvent vivre seul. » (Renaud, « Manu », sur l'album *Le Retour de Gérard Lambert*, Paris, Polydor, 1981)

[Chap. 4, sections 1.2, 1.3, 1.4 et section 2 ; chap. 6, section 2.3]

« L'amour n'est pas l'émotion la plus fondamentale [de la vie], c'est la peur. » (Paul Bowles, cité par Mathieu Lindon, « Bowles-Barceló : la piste africaine », *Libération*, 7 mars 1996)

[Chap. 4, section 2 ; chap. 6, section 2.4]

« L'enfer est tout entier dans ce mot : solitude. » (Victor Hugo, *La Fin de Satan*, Paris, Hetzel & Quantin, 1886)

[Chap. 5, section 1.1 et section 3]

⁷⁵ L'énoncé est habituellement attribué à l'écrivain chilien ; en l'état actuel de nos recherches, aucune référence précise n'a pu être identifiée.

« L'égalité, une chance pour les femmes comme pour les hommes. » (Swissaid, brochure d'information, page de titre, août 2015)

[Chap. 5, section 1.1, section 2 et section 3]

« Le cinéma, c'est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besogne et leurs soucis. » (Georges Duhamel, *Scènes de la vie future*, Paris, Mercure de France, 1930)

[Chap. 5, section 1.2 et section 3]

« Une mauvaise expérience vaut mieux qu'un bon conseil. » (Paul Valéry⁷⁶)

[Chap. 5, section 1.2]

« Ouvrir une école aujourd'hui, c'est fermer une prison dans vingt ans. » (Louis Jourdan⁷⁷)

[Chap. 5, section 3]

« Tout est bon en sortant des mains de l'Auteur des choses ; tout dégénère entre les mains des hommes. » (Jean-Jacques Rousseau, in *Emile, ou De l'éducation*, Paris, Duchesne, 1762)

[Chap. 5, section 3]

« Notre société [...] repose sur le spécisme, postulat selon lequel nous [les humains] pourrions user et abuser des animaux comme bon nous semble. » (Corine Pelluchon, *Manifeste animaliste*, Paris, Alma, 2017)

[Chap. 6, sections 1.2 et 2.3]

« Plus une société est matérialiste, plus elle engendre des individus insatisfaits, anxieux [et] tristes. » (Christophe André, extrait d'un interview accessible en ligne, <https://youtu.be/z7h7lbbdJ4I>)

[Chap. 6, section 2.2]

« Si vous voulez rendre l'homme capable de liberté, [faites] qu'il soit instruit. » (Alphonse de Lamartine, *Sur la politique rationnelle*, Paris, Gosselin, 1831)

[Chap. 6, section 2.3]

⁷⁶ L'énoncé est habituellement attribué à l'écrivain français, mais la référence exacte de cette affirmation reste floue, en l'état actuel de nos recherches ; il est possible que l'énoncé n'ait jamais été formulé tel quel par Valéry, et qu'il soit le résultat d'une reformulation condensée de propos moraux publiés dans l'un des nombreux essais de l'auteur.

⁷⁷ Dans une variante plus généralisante, l'énoncé est habituellement attribué à Victor Hugo ; mais des recherches récentes (voir Armand Erchadi, « Retour sur la pensée éducative de Hugo: le pédagogue déguenillé et les enfants d'éléphant », disponible en ligne sur larevuedesressources.org) ont montré que ce dernier n'a jamais formulé une telle affirmation, bien qu'elle se rapproche des idées qu'il a pu exprimer dans certains romans (*Claude Gueux*, *Les Misérables...*) ou lors de certaines interventions politiques. L'énoncé est en revanche attribué au journaliste Louis Jourdan dans le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, de Pierre Larousse, à l'article « Ecole » (tome 7, 1870) et à l'article « Prison » (tome 13, 1875), sans mention précise de la source. Celle-ci est très probablement un article rédigé par Jourdan dans le quotidien *Le Siècle*, entre 1849 – année où Jourdan intègre l'équipe des rédacteurs du journal – et 1870.

« L'intelligence ne mène qu'à l'inaction. » (Roger Martin du Gard, réplique prononcée par le personnage de Philippe dans le roman *Les Thibault*, tome VII, Paris, Gallimard, 1936)

[Chap. 6, section 2.3]

« On pardonne difficilement à ceux qui nous ont aidés. » (La Rochefoucauld⁷⁸)

[Chap. 6, section 2.3]

⁷⁸ L'attribution à La Rochefoucauld est tendancieuse ; en l'état actuel de nos recherches, aucune référence précise n'a pu être identifiée.