

Du bon usage des stéréotypes

On insiste généralement sur l'originalité dont les élèves devraient faire preuve dans leurs dissertations. Mais ils manquent de recul, d'expérience... Peuvent-ils réellement distinguer ce qui est neuf de ce qui a été répété bien des fois avant eux ? Réflexion d'un de nos collègues, Jean-Louis Dufays.

La dissertation, un art romantique ?

Soit les deux propositions suivantes que l'on trouve encadrées en lettres capitales dans un manuel de dissertation bien connu des enseignants⁽¹⁾ :

Le sujet ne se prête jamais à la récitation d'une question de cours ou d'un corrigé tout prêt. On attend de vous une réaction authentique, l'expression d'un sentiment personnel.

Une bonne dissertation est l'expression d'une réponse personnelle à un problème donné.

La conception de la dissertation qui émane de ces deux affirmations a le mérite d'être très claire : dissenter, c'est d'abord exprimer un avis authentique et personnel, faire preuve de personnalité en développant une pensée originale. Le bon dissenteur est celui qui parvient à affirmer son "moi" en s'écarter des sentiers battus et des schémas préétablis.

Certains enseignants tiennent sans doute ces principes pour inattaquables et ne doutent pas qu'ils constituent une constante naturelle du discours scolaire sur la dissertation.

Et pourtant, il s'agit là d'une conception éminemment datée⁽²⁾, que l'on pourrait qualifier de romantique⁽³⁾, et dont la pertinence ne va nullement de soi. L'idée simple que je voudrais ici développer, à la suite de Francine Darras⁽⁴⁾, est que, loin de permettre à l'élève de progresser dans l'expression de sa pensée, l'appel à l'affirmation personnelle et à l'originalité risque au contraire de produire chez lui un certain nombre de malentendus extrêmement dommageables, et contredit en fait ce que le professeur attend réellement d'une dissertation. Je commencerai par passer en revue les problèmes que pose cette conception de la dissertation; je dirai ensuite quelques mots des principes qui devraient, à mon sens, servir de base à un apprentissage efficace de cet exercice.

Les limites de l'"avis personnel"

En premier lieu, mettre en exergue la notion d'expression personnelle revient à privilégier l'idée fallacieuse selon laquelle bien écrire, c'est d'abord exprimer son moi. S'il en était ainsi, il suffirait qu'un élève se montre sincère, authentique, fidèle à lui-même pour que son texte soit valable. Or tout professeur de français sait bien que la sincérité ne met nullement à l'abri de la médiocrité et que ce qui fait d'abord la valeur d'une dissertation, c'est la capacité de l'élève à articuler des idées préexistantes en respectant certains schémas conventionnels et en usant d'un style conforme à la rhétorique du genre.

Comme le souligne Jacques Colson, "la dissertation est avant tout une manipulation d'idées par la raison" et les idées qui sont manipulées sont moins des trouvailles personnelles que des arguments, c'est-à-dire des "éléments d'information" qui visent à convaincre le lecteur⁽⁵⁾. On sait que le terme d'*inventio* dont les Anciens se servaient pour désigner l'opération de recherche des arguments ne signifiait pas "invention" de quelque chose de neuf, mais mise au jour et choix de *lieux communs*, d'arguments ou de types d'arguments disponibles dans la mémoire à long terme des interlocuteurs ou dans la culture.

Certes, en dernier recours, la dissertation consiste bien à défendre une thèse qui met en jeu la liberté et les convictions personnelles de l'élève, mais cette dimension "personnelle" ne présente d'intérêt que si elle est fondée sur une revue argumentée et cohérente de la question. Si l'argumentation ne présente pas ce caractère de complétude et de rigueur, l'opinion de l'élève risque fort de n'être qu'une platitude inconsistante, un avis sans substance ni nuance.

En outre, présenter la dissertation comme l'expression d'une pensée personnelle expose le professeur à de gros problèmes au moment de l'évaluation, car l'élève dont la copie sera jugée médiocre risque de s'imaginer que ce sont ses idées, son "moi" que l'on critique et, plutôt que de prendre conscience de ses lacunes et d'en tirer profit pour l'avenir, il risque de ne pas comprendre ("j'ai pourtant bien donné mon avis personnel, comme on me l'avait demandé"), voire de se considérer comme un incompris victime de l'intolérance du professeur et de conclure que pour réussir, il convient de se conformer aux idées de celui-ci.

Une première conclusion s'impose donc : concevoir la dissertation comme un art de l'expression de soi ne permet en aucune manière d'en faire un objet d'apprentissage objectivable et évaluable⁽⁶⁾.

Les malentendus de l'originalité

Mais si la notion d'expression personnelle se révèle ainsi non pertinente pour l'évaluation d'une dissertation, ne peut-on pas du moins mettre en exergue la notion d'originalité qui suppose, en plus de l'affirmation d'une perspec-

tive propre, la capacité de dépasser les opinions et les modes des discours établis ?

Ici encore, il nous faut déchanter. D'abord, parce que l'originalité, comme son pendant, la banalité, est et sera toujours une valeur relative, qui n'a de sens que par rapport à une compétence, une culture, un système de références donné; ce qui veut dire que sa perception varie selon les époques, les contextes et les personnes. Certes, on peut estimer que les professeurs de français jouissent normalement d'un niveau de compétence analogue et donc qu'ils ont grosso modo la même notion du banal et de l'original. Diverses expériences ont cependant démontré que l'appréciation de l'originalité d'un texte pouvait varier considérablement d'un professeur à l'autre. Les professeurs de français n'ont d'ailleurs pas l'apanage de cette situation : Jean Paulhan a montré que de semblables contradictions s'observaient entre les critiques littéraires qui rendent compte d'un même ouvrage⁽⁷⁾.

Difficulté dès lors d'ériger en critère de valeur une notion aussi subjective que l'originalité. D'autant plus que, comme l'a finement suggéré Paulhan, le reproche de banalité ne sert bien souvent qu'à masquer un refus de l'idée qui est exprimée⁽⁸⁾. Nous tendons à déclarer banals (ou stéréotypés) les avis que nous n'acceptons pas et originaux ceux qui nous séduisent ou qui échappent à notre compétence.

Mais quand bien même il existerait une manière objective d'apprécier la banalité ou l'originalité d'une dissertation, le recours massif à ce critère resterait fort gênant dans la mesure où il supposerait que l'élève en situation d'apprentissage sache d'emblée dépasser des conventions et des stéréotypes qu'il commence à peine à manipuler. Sans doute est-il lassant pour un professeur de retrouver de copie en copie les mêmes schémas rhétoriques, les même séries d'arguments, les mêmes stéréotypes syntaxiques; mais, comme le dit Francine Darra, on ne peut ignorer que

L'expression des stéréotypes d'un apprentissage paraît être un passage obligatoire de tout apprentissage, moment où l'apprenant explore systématiquement les possibilités que lui offre le nouveau modèle qu'il commence seulement à s'approprier, et sanctionner de stéréotypes les traces visibles de cet apprentissage⁽⁹⁾.

Ainsi, l'expression banale, loin d'être un signe de déficience de la part de l'élève, est, tout au contraire, la preuve qu'il est en train d'intégrer les modèles qu'on cherche à lui enseigner. L'école a du reste longtemps été consciente de cette valeur de la conformité, puisque, jusqu'au milieu du XX^e siècle, son système de références exclusif pour l'apprentissage de l'écriture était celui de l'inculcation, de l'imitation des "bons modèles"⁽¹⁰⁾.

De la conformité à la différence : pour un enseignement graduel

Est-ce à dire que le critère d'originalité doit être purement et simplement banni dans l'évaluation des dissertations ? Je n'irai pas jusque-là, car il me semble malgré tout que la capacité de dépasser un certain seuil de stéréotypie, de combiner des idées d'une manière plus ou moins inédite doit rester un objectif de l'élève qui apprend à dissenter; mais il doit s'agir d'un objectif ultime, qu'on ne peut exiger qu'à un certain stade de l'apprentissage.

Il conviendrait, en d'autres termes, de distinguer clairement différents degrés dans l'apprentissage de la dissertation. Dans un premier temps (qui couvrirait par exemple la première année d'apprentissage), on éviterait de troubler les élèves en leur parlant d'originalité, et l'on mettrait l'accent exclusif sur des exercices d'imitation visant à assurer le respect des conventions structurelles, logiques, syntaxiques et lexicales du genre, en étant attentif à la complétude et à la cohérence de l'argumentation (rassembler une information suffisante, éviter les contradictions, les glissements, les développements non adaptés au propos). Ce n'est que dans un second temps (à partir, par exemple, de la deuxième année d'apprentissage), que l'on demanderait aux élèves d'être capables de dominer les schémas et le langage de la dissertation et de prendre à leur égard une distance qui sera appréciée comme une marque d'originalité.

La conformité et l'originalité devraient donc être conçues comme deux objectifs complémentaires, mais graduels de l'apprentissage de la dissertation. Je souscris volontiers au propos d'Henri Lamour, lorsqu'il affirme :

Ce qui nous semble essentiel dans le "produit fini" que représente une dissertation, c'est la conjonction de la conformité et de la différence. L'un ou l'autre des termes sans son complément ne vaut rien pour ce qui nous occupe - comme dans bien d'autres activités humaines⁽¹¹⁾.

mais je tiens à souligner que la complémentarité n'exclut pas qu'il y ait une chronologie à respecter dans l'apprentissage des deux opérations. En l'occurrence, j'espère avoir démontré que l'initiation à l'expression personnelle est impossible sans un entraînement préalable à l'imitation des modèles, c'est-à-dire au bon usage des lieux communs.

Jean-Louis DUFAYS

Collège Saint-Michel, Bruxelles
et Unité de Didactique du Français, U.C.L.

NOTES

- (1) Cf. Paul DÉSALMAND et Patrick TORT, *Du plan à la dissertation. La dissertation française aux baccalauréats et aux concours administratifs*. Paris, Hatier, 1977, "Profil formation" n° 313-314, pp.6-7 (les italiques sont des auteurs). Notons que des affirmations analogues se retrouvent dans les dernières instructions officielles françaises sur la dissertation.
- (2) Elle remonte en gros aux années 1960.
- (3) Dans le sens où elle privilégie l'affirmation du "je" individuel.
- (4) Cf. "Le droit aux stéréotypes", in *Recherches* n° 10, *Stéréotypes*, Lille, 1989, pp. 5-9.
- (5) Jacques COLSON, *Le dissertaire. De l'art de raisonner et de rédiger*. Bruxelles, De Boeck, 1987, p. 37 (les italiques sont de l'auteur).
- (6) Cf. Francine DARRAS, "Le droit aux stéréotypes", *op. cit.*, p. 6. F. Darras souligne que cette remarque vaut, d'une manière générale, pour tous les exercices dits d'"expression écrite", "dénomination qui en elle-même est l'expression du stéréotype de l'écriture perçue comme expression de soi".
- (7) Cf. *Les Fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les Lettres*, Paris, Gallimard, 1941, "Idées" n° 298.
- (8) Le reproche de banalité, souligne Paulhan, ne s'adresse jamais qu'aux autres, et plus précisément aux autres "quand ils ont tort" (*ibid.*, p. 76).
- (9) "Le droit aux stéréotypes", *op. cit.*, p. 8.
- (10) Cf. André CHERVEL, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris, Payot, 1977.
- (11) Henri LAMOUR, *Technique de la dissertation. Guide complet de la dissertation dans les STAPS*. Paris, P.U.F., 1990, pp.10-11.

Errata

Dans le numéro 132 de *Français 2000* (Etats généraux du français/2), il fallait lire :

— p. 47 (*VIII^e Congrès mondial des professeurs de français*), ligne 9 : Michel Weber, directeur du cabinet du ministre;

— dans l'article de Robert Massart, *Image de la langue portugaise*, p.63 : *maçã* = pomme; p. 61 : "delegação" donnera *d'legação*; p. 62 : *o balcão*. Pas facile d'écrire le portugais...