

## ARGUMENTATION ECRITE ET DISSERTATION DANS LES PLANS D'ETUDES SUCCESSIFS DE FRANÇAIS A L'ECOLE DE CULTURE GENERALE.

**Anne Monnier**

Université de Genève  
FORENSEC, IUFE  
Pavillon Mail  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
anne.monnier@unige.ch

---

**Mots-clés :** Argumentation, curriculum, didactique du français, dissertation, secondaire post-obligatoire.

**Résumé.** Les années 70 sont une étape charnière dans le processus de démocratisation des études secondaires à Genève. C'est à ce moment là qu'est créée l'École de Culture générale : prévue pour des jeunes gens de 16 à 19 ans qui ne se destinent pas aux études longues, elle propose un diplôme ouvrant sur des formations professionnelles tertiaires. Plusieurs enseignants sont alors chargés de rédiger le premier curriculum de français. S'inspirant des écoles précédentes, ils le construisent en fonction de la dissertation littéraire. Il leur faut cependant repenser à plusieurs reprises le contenu de ce curriculum pour l'adapter, d'une part aux exigences des débouchés, d'autre part aux difficultés des élèves. Néanmoins, les différents changements opérés comme l'introduction de l'argumentation écrite, loin de remettre en cause la dissertation, viennent au contraire la renforcer dans son statut d'examen de diplôme.

---

### 1. Introduction.

Dans le cadre scolaire genevois, l'argumentation est aujourd'hui largement présente dans les plans d'études de français de la scolarité obligatoire, et occupe une place non négligeable dans les examens intermédiaires et finaux. Corollairement, de l'école primaire au cycle d'orientation (école secondaire obligatoire), un matériel scolaire inspiré de l'interactionnisme socio-discursif<sup>1</sup>, *S'exprimer en français* (Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B., 2002) propose aux enseignants des pistes concrètes, sous forme de séquences didactiques, pour travailler différents genres argumentatifs avec les élèves, dans une optique spiralaire. Si, dans la pratique ce matériel, d'une part ne constitue pas la seule source à laquelle les enseignants vont puiser, d'autre part n'est pas un produit « clé en main » (Schneuwly et Dolz, 2009 : 54) qu'il s'agirait pour l'enseignant de suivre pas à pas, il fournit un cadre de référence précis pour l'enseignement de l'argumentation de la première primaire à la 9<sup>ème</sup> du cycle d'orientation.

---

<sup>1</sup> L'interactionnisme socio-discursif (ISD) développé par l'Ecole de didactiques des langues de Genève s'inscrit dans le prolongement de l'interactionnisme social issu entre autres de l'œuvre de Vygotski. Il attribue un rôle central dans la construction de la personne aux productions verbales dans leur contexte, c'est-à-dire aux textes., « Dans la mesure où ces textes cependant sont éminemment variables, ces derniers se différencient eux-mêmes en de multiples 'formes standards' ou en *genres textuels* » (Bronckart, 2008 :10).

Qu'en est-il cependant du post-obligatoire ? Quelle place a aujourd'hui l'argumentation dans les plans d'études des différentes écoles du secondaire II à Genève ? Un matériel particulier est-il utilisé pour travailler l'argumentation avec les élèves ? Ce matériel se situe-t-il dans le prolongement de *S'exprimer en français* qui propose de travailler sur des genres scolarisés ou se réduit-il au contraire à l'exercice de la dissertation qui constitue depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle le genre scolaire par excellence au niveau secondaire ? Pour répondre à ces questions, nous restreignons notre focale sur l'Ecole de Culture générale (ECG) qui se propose, comme son nom l'indique, d'offrir depuis 1972 à un public d'élèves de 16 à 19 ans, moins scolaire que celui de la filière gymnasiale, un bagage culturel large, avant d'entrer dans une formation professionnelle tertiaire. D'abord, sur quelle base les enseignants de français de cette école ont-ils rédigé les premiers plans d'études ? A partir de quels modèles et selon quels critères ? Dans quelle direction ce curriculum a-t-il ensuite évolué entre 1973 et aujourd'hui ? Et en fonction de quels facteurs ? Enfin, depuis quand l'argumentation est-elle présente à l'Ecole de Culture générale dans les plans d'études et dans les examens en français et quel est son statut par rapport à l'examen final qui est aujourd'hui une dissertation littéraire ou générale ? Cette problématique rejoint donc, pour le secondaire, les préoccupations de Daunay (2009) : « C'est donc une vraie question, intéressante d'un point de vue théorique mais aussi du point de vue de la pratique d'enseignement et, bien sûr, du point de vue de la formation – initiale et continue – des enseignants, que de savoir comment sont configurés les contenus d'enseignement programmés mais aussi enseignés, à tous les niveaux scolaires. » (p. 16).

Dans cette étude, nous procédons en trois temps. Après avoir brossé un bref portrait de l'Ecole de Culture générale et des écoles dont elle est issue, puis défini les cadres théoriques de cette recherche, nous posons nos hypothèses, détaillons notre méthodologie et présentons les résultats de nos analyses. Nous concluons ensuite par quelques pistes pour une meilleure harmonisation des pratiques d'enseignement de l'argumentation entre l'école obligatoire, primaire et secondaire, et le post-obligatoire, plus spécifiquement pour les filières de degré diplôme à Genève.

## **2. L'Histoire de l'Ecole de Culture générale : quelques jalons.**

L'Ecole de Culture Générale est une école du secondaire II qui permet à des élèves sortant de la scolarité obligatoire de suivre une formation de culture générale avec une coloration préprofessionnelle débouchant sur un diplôme qu'il est possible de compléter aujourd'hui par une maturité spécialisée dans quatre domaines distincts : la santé, le social, la communication et les arts. Cette école n'est pas cependant une création *ex nihilo*. Née en 1972, elle opère la fusion entre deux filières jusque là distinctes, toutes deux réservées aux filles : la voie de culture générale de l'Ecole supérieure de jeunes filles et l'Ecole ménagère et professionnelle de jeunes filles.

L'Ecole secondaire et supérieure de jeunes filles ouvre ses portes à Genève en 1847. Dans « une perspective de rapprochement des classes sociales » (Schwed : 1997 : 19), elle a comme objectif de préparer les jeunes filles à devenir des mères capables de surveiller l'instruction de leurs enfants, et des épouses qui puissent épauler leur mari au comptoir. Ainsi, les jeunes filles qui en sortent sont non seulement en état de diriger une maison, et de tenir une comptabilité, mais elles possèdent également de bonnes connaissances en littérature. La société évolue cependant et sous la pression des familles, l'on songe enfin à donner à une partie au moins des jeunes filles une formation intellectuelle qui les prépare aux études universitaires. En 1922, une section latine est donc créée, permettant aux jeunes filles d'accomplir la totalité de leurs études gymnasiales à l'Ecole supérieure jusqu'à la maturité. En 1936, pour remplacer les sections pédagogiques et littéraires qui disparaissent et continuer ainsi à proposer aux jeunes filles une filière non gymnasiale, dont le but n'est pas les études universitaires, mais une activité sociale ou une profession « exigeant des qualités pratiques et essentiellement féminines » (allocution du 5 mai 1947 du directeur de l'école, M. Chevallier), une section de culture générale et d'éducation

féminine voit le jour, donnant droit selon les options à un certificat ou à un diplôme.

L'Ecole ménagère et professionnelle de jeunes filles, quant à elle, est créée à Genève en 1897, dans le but de donner aux jeunes filles toutes les bases pour être de bonnes ménagères, et concourir ainsi au bien-être et à la prospérité des familles. Dans un premier temps, seuls deux degrés inférieurs sont ouverts, destinés aux élèves de 13 à 15 ans qui achèvent leur scolarité obligatoire ; le prolongement naturel de l'Ecole professionnelle et ménagère est alors l'école d'apprentissage qui prépare les jeunes filles à devenir couturières ou demoiselles de magasin. A partir de 1927, une section supérieure est créée, ouvrant sur de nouvelles formations, comme gouvernante d'hôtel ou directrice d'hommes d'enfants. L'étape déterminante qui conduit cependant de l'Ecole professionnelle et ménagère à l'Ecole de Culture générale est la création, en 1964, de la section biologique, centrée sur les matières scientifiques (chimie, physique, biologie), qui, avec une année supplémentaire, ouvre désormais à la formation d'infirmière, puis d'une deuxième section, parallèle à la section scientifique, permettant aux jeunes filles de se préparer aux examens donnant accès aux études pédagogiques pour les enseignements enfantin et spécialisé.

A partir des années 60, des changements importants menacent ces deux écoles. D'abord, le Collège de Genève devient enfin en 1969 mixte, ce qui met fin aux spécificités des écoles secondaires. Mais surtout, le cycle d'orientation, qui a ouvert ses portes en 1962, recrute dès 1968 l'intégralité des élèves de 12 à 15 ans du canton, provoquant la fermeture des sections inférieures de toutes les écoles du secondaire, et entraînant ainsi une réorganisation complète de l'ensemble du secondaire. C'est le début d'une nouvelle ère.

La première séance pour la commission pour une Ecole de culture générale a lieu le 23 mai 1969 : sa création résultera de la fusion de la section de culture générale de l'Ecole secondaire de jeunes filles – l'Ecole supérieure devenant avec la mixité le Collège Voltaire, et de l'Ecole professionnelle et ménagère. Basée, à la suite d'un tronc commun, sur un système de cours à options et à niveaux, elle devrait accueillir des jeunes des deux sexes désireux d'obtenir un diplôme en trois ans ouvrant sur des formations paramédicales, sociales ou éducatives. La société change et il s'agit en effet de fonder une école qui permette de « renforcer dans l'économie toute une catégorie des cadres moyens dont la société a grand besoin », pour reprendre les termes du vice-recteur de l'époque, Jean Rudhardt (Renevey Fry, 1998 : 47).

Dès le départ, l'ECG obéit à des principes novateurs (options, cours à niveaux). Il s'agit donc pour les concepteurs de prendre en compte ces innovations pour élaborer des plans d'études et des programmes qui permettent aux élèves d'acquérir « une culture vivante qui domine la spécialisation » pour reprendre les propos de l'extrait de la commission suisse des écoles de degré diplôme de l'époque. Plusieurs innovations conduisent cependant les enseignants à repenser au fil du temps ces plans d'études. Nous en retiendrons trois. La première concerne la première année, correspondant au 10<sup>ème</sup> degré d'enseignement. Dès la fin des années 70, un certain nombre d'enseignants réunis en « groupes de disciplines » sous la houlette d'un président de groupe<sup>2</sup> – le français en particulier – demandent la création de deux filières distinctes pour le 10<sup>ème</sup> degré, l'une destinée aux élèves qui cherchent à entrer en apprentissage, l'autre pour les élèves qui veulent obtenir le diplôme. Ce n'est cependant qu'en 2001 que les classes VOIR (validation, orientation, insertion, raccordement) sont mises en place à titre expérimental en vue d'aider les élèves « en difficulté », sans projet de formation ou ayant besoin d'une formation complémentaire à la sortie de l'école obligatoire. Le but de ces classes est double : permettre à des jeunes qui n'ont pas atteint les objectifs pour entrer en 1<sup>ère</sup> diplôme de combler leurs lacunes, en vue soit de raccrocher cette filière l'année suivante, soit de trouver une place d'apprentissage. Cette réforme a un impact direct

---

<sup>2</sup> Dans chaque école du secondaire à Genève, les enseignants d'une même discipline élisent chaque année un président de groupe chargé d'assurer la coordination entre les différentes écoles équivalentes et avec la Direction.

sur les plans d'études qui au lieu d'être pensés en deux temps, pour la première année, puis pour les deux suivantes, peuvent enfin être pensés sur trois ans. La deuxième grande réforme concerne la reconnaissance des ECG au niveau fédéral. Si, au départ, l'absence d'un carcan fédéral est perçue comme un avantage, dans la mesure où elle permet un développement en fonction des particularités cantonales, à partir du milieu des années 80, face au nombre croissant d'Ecoles de degré diplôme – pas moins de quarante deux réparties dans toute la Suisse, la question d'une reconnaissance intercantonale se pose, d'où la rédaction de programmes cadres, largement inspirés des plans d'études genevois. Pourtant, le Département genevois de l'Instruction publique renonce à demander la reconnaissance suisse des diplômes, estimant devoir conserver le libre choix entre l'allemand, l'italien et l'anglais, alors que les directives intercantionales imposent une deuxième langue nationale. Ce n'est donc qu'en 1994 que le diplôme genevois est reconnu moyennant une refonte des plans d'études de langues, afin que davantage d'élèves puissent suivre l'enseignement de deux langues secondes. La troisième est liée aux changements importants qui ont lieu dans les années 2000 avec la création des Hautes Ecoles spécialisées (HES) de niveau tertiaire, qui remettent en cause les principaux débouchés de l'ECG. Plusieurs réflexions sont alors menées de front par les enseignants et les Directions qui aboutissent à la création de quatre options, santé, social, communication et arts, entraînant en 2004 une réécriture de l'ensemble des plans d'études. A partir de là, les quatre options se voient progressivement dotées d'une quatrième année après le diplôme qui permet d'obtenir une maturité spécialisée et d'acquérir ainsi avant l'entrée en HES un certain nombre de connaissances et de compétences préprofessionnelles.

Comment les plans d'études de français ont-ils donc évolué pendant presque quarante ans pour s'adapter à ces changements ? Pour répondre à ces questions, il convient d'abord de définir les cadres théoriques sur lesquels s'appuie notre recherche.

### **3. Cadres théoriques.**

#### **3.1. Programmes, plans d'études, curriculum : le problème de la transposition didactique.**

Lorsqu'on travaille sur les curriculums dans une perspective socio-historique, le premier problème auquel l'on se trouve confronté est celui des définitions : quelle est la différence entre « programme », « plan d'études » et « curriculum » ? Si l'on se réfère à Depover et Noël (2005), on peut faire les distinctions suivantes. Alors que le programme est une organisation structurée des matières d'un cours (liste de notions par exemple), le plan d'étude définit des objectifs spécifiques dans une discipline pour un cycle d'apprentissage. Quant au curriculum, il s'agit d'un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage et les moyens d'évaluation. Dans les trois cas cependant, une clef d'entrée pour l'analyse de ces documents réside dans la question de la transposition didactique.

Chevallard (1985) reprend le concept de transposition didactique pour décrire les transformations subies par les savoirs savants pour devenir des savoirs scolaires : à partir du moment où un contenu de savoir a été désigné comme savoir à enseigner, il subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont lui permettre de prendre place parmi les objets d'enseignement. C'est ce travail de transformation d'un objet de savoir à enseigner en un objet d'enseignement qui est appelé « transposition didactique ». Audigier (2001) montre cependant que ce concept ne se décline pas de la même manière dans toutes les disciplines : si dans des disciplines comme les mathématiques, on a affaire à une transposition de savoirs savants, dans d'autres, on est plutôt du côté de ce que Martinand (1986) appelle « les pratiques sociales de référence », ou alors de côté de savoirs – c'est le cas de la grammaire (Chervel, 1977) – construits par et pour l'Ecole. Deuxièmement, il convient de distinguer la transposition didactique externe qui a lieu hors de la classe, et qui est réglée par la noosphère, de la transposition didactique interne, qui consiste à adapter et à transformer les savoirs à enseigner en savoirs d'enseignement, puis en savoirs enseignés et qui fait l'objet depuis quelques temps d'un certain nombre de recherches en

didactique du français notamment (Schneuwly *et al.*, 2009). Il convient donc de se demander à quel type de transposition didactique on a affaire par rapport aux deux objets de savoirs suivants : l'argumentation écrite d'une part, la dissertation, de l'autre.

### 3.2. Didactique de l'argumentation

En ce qui concerne l'argumentation, le problème de la transposition didactique est particulièrement complexe : comme le souligne Boissinot (1992 : 4), pour construire un objet de savoir et structurer une démarche d'enseignement, elle va puiser dans plusieurs domaines de référence. Nous en retenons trois : la rhétorique, la philosophie et la linguistique.

La rhétorique naît au Vème siècle av. J.-C. des procès de propriété. Cet « art de la persuasion » (Barthes, 1970 : 173), qui exigeait à la fois « la maîtrise du raisonnement, des passions et du style » (Tutescu, 1998 : 15), et que les sophistes se faisaient fort d'enseigner, est systématisé une première fois par Aristote qui tente de marier rhétorique et philosophie, par le biais de l'enthymème, puis reprise par les Romains – on peut citer Cicéron, l'auteur de la *Rhétorique à Herennius* ou Quintilien. C'est, selon Genette (1970), à partir du Moyen-Age que l'équilibre propre à la rhétorique ancienne commence à être ébranlé : la rhétorique se « restreint » (Genette, 1970) progressivement au discours judiciaire et aux ornements du discours (*elocutio*), avant de mourir dans la classe de « rhétorique » à la fin du XIXème (Barthes, 1970 : 173). Bien que la rhétorique antique soit toujours au service de la prestation orale, nous retenons cependant pour notre propos trois des cinq parties de la « techné rhétoriké » (Barthes, 1970 : 197) : l'*inventio* (trouver quoi dire), la *dispositio* (mettre en ordre ce qu'on a trouvé) et l'*elocutio* (ajouter l'ornement des mots, des figures), dont le deuxième élément constitue selon Genette (1969) un des piliers de l'apprentissage de la dissertation : comment commencer ? Comment construire un plan ? Comment développer et utiliser un exemple ?

S'inscrivant dans la tradition philosophique d'Aristote, les travaux de Perelman (1977) sur l'argumentation s'efforcent de repenser une théorie de l'argumentation – qu'il nomme « nouvelle rhétorique » – en rupture avec d'une part la persuasion, d'autre part une conception de la raison et du raisonnement issue de Descartes. En effet, pour le philosophe, si la situation argumentative, toujours au départ conflictuelle, implique une démarche dialogique qui vise la conviction rationnelle en faisant appel à l'entendement, le domaine de l'argumentation est cependant celui, non de l'évidence, mais de l'adhésion impliquant d'une part la personne qui argumente, d'autre part un auditoire que l'on connaît et qui peut être soit particulier, soit universel, soit encore le sujet lui-même dans le cas de la délibération (Tutescu, 1998). Ainsi, cette approche accorde une large place aux composantes interactionnelles qui permettent de « substituer la recherche commune d'un accord à la violence brute » (Amossy et Koren, 2009 : 2), dont on peut supposer qu'elles occupent une place non négligeable dans l'enseignement de l'argumentation au niveau secondaire.

D'autres travaux dans le domaine de la linguistique contemporaine développent, dans la suite de Benveniste, une réflexion sur l'argumentation dans la langue, se souciant en particulier des phénomènes d'énonciation. Opérant une distinction entre « argumentation rhétorique » et « argumentation linguistique » (Amossy et Koren, 2009 : 1), les travaux de Ducrot (1980) s'intéressent ainsi en particulier à la notion de circuit argumentatif, dans laquelle les connecteurs ou opérateurs argumentatifs jouent un rôle non négligeable, ainsi qu'à la notion de polyphonie énonciative qui implique « une altérité 'interne' – en posant que le sens d'un énoncé décrit l'énonciation comme une sorte de dialogue cristallisé, où plusieurs voix s'entrechoquent » (Ducrot, 1980, avant-propos), deux notions susceptibles de se retrouver dans les plans d'études de français du secondaire pour l'argumentation.

S'intéressant aux choix des programmes actuels de français par rapport aux théories de référence, Garcia-Debanc (2001) commence par rappeler que si aujourd'hui l'argumentation est un des pôles

centraux de l'enseignement du français au collège et au lycée, dans les années 80, l'enseignement de l'argumentation n'intéresse que les militants pédagogiques. A partir de là, elle situe les programmes français actuels pour le secondaire dans la perspective de Perelman (1977), par le fait qu'ils mettent l'accent sur le caractère fondamentalement dialogique de l'argumentation. Elle relève cependant que certaines parties des programmes intègrent la terminologie de la tradition rhétorique, opérant une juxtaposition entre ces deux types d'approches, mais sans aucune interrogation explicite, ni tentative d'articulation. Enfin, la chercheuse met en évidence le fait que les auteurs des programmes situent l'apprentissage de l'argumentation par rapport au modèle canonique de la dissertation scolaire, réservée à la classe de 1<sup>ère</sup>, et considérée comme un genre particulier d'argumentation, le genre délibératif.

### 3.3. *Didactique de la dissertation.*

Nous situant dans la ligne de Delcambre (1997), nous partons cependant de l'idée que si la caractéristique principale de la dissertation est sa dimension disputatoire (Charolles, 1990), il convient de distinguer dissertation et argumentation pour au moins trois raisons :

- Du point de vue de l'énonciation, alors que l'argumentation suppose une dimension dialogique, la dissertation se caractérise par un effacement des marques du destinataire, voire du destinataire (Garcia-Debanc, 2001).
- Si l'argumentation est toujours tournée vers l'action, la dissertation a un caractère avant tout spéculatif (Charolles, 1990).
- Enfin, l'argumentation est une activité de démonstration d'une conclusion déjà élaborée ; la dissertation, par son caractère délibératif, implique une démarche progressive où la recherche ne porte pas sur les prémisses, mais sur la conclusion (Delcambre, 1997).

Produit d'une transposition à la fois latérale et descendante, des lettres françaises à l'école, et de la certification des professeurs à l'évaluation des élèves, la dissertation est un exercice scolaire qui apparaît avant les développements de la linguistique et qui prend son essor au moment où la rhétorique classique disparaît. Selon Viala (1990), la dissertation, qui est au départ latine, ne se serait insérée en effet dans le dispositif scolaire que par le biais d'un passage à travers le prisme de la mondanité du XVII<sup>ème</sup> siècle. L'historien rappelle qu'au XVII<sup>ème</sup> siècle, le genre est pratiqué assez couramment dans les lettres françaises où il est associé à la formation de l'honnête homme – Viala cite notamment les *Dissertations* de d'Aubignac sur les œuvres de Corneille et la *Dissertation* de Saint-Evremond sur Racine), constituant progressivement une pratique sociale de référence suffisamment familière pour influencer sur la définition du genre au sein du monde scolaire. Au XIX<sup>ème</sup>, la dissertation s'installe d'abord, comme le met en évidence Chervel (2004), dans les examens des professeurs de philosophie et de lettres, au niveau de l'agrégation et de la licence. Ce n'est que dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> que la dissertation descend dans les classes et est désormais destinée aux élèves. Enfin, avec le développement de la nouvelle « explication de texte » et en étroite symbiose avec elle, la dissertation littéraire adopte, fin XIX<sup>ème</sup> et début XX<sup>ème</sup>, les caractéristiques originales qui en font jusque dans les années 70 l'exercice suprême « de la nouvelle culture scolaire qui se substitue aux anciennes humanités classiques » (Chervel, 2004 : 277) : « traiter un sujet » en s'appuyant sur ses lectures et les impressions personnelles qui en découlent, et non plus « amplifier une matière » (Chervel, 2004 : 273).

Pourtant, très vite, elle n'est pas sans susciter certaines critiques (Genette, 1969). Ces critiques, selon Sarrazin (1990), concerneraient cependant davantage la dissertation de Chassang et Senninger au milieu du XX<sup>ème</sup> que la dissertation définie initialement par Lanson (décret de 1880) : ce dernier la voulait à portée de tous, elle serait devenue un exercice éminemment littéraire; il cherchait à en finir avec le plagiat, elle serait restée un exercice de compilation; il voulait que la pensée commandât la forme, la *dispositio* aurait continué à primer sur l'*inventio*. Il conviendra donc de voir si ces critiques peuvent s'appliquer à la dissertation telle qu'elle a été – et est – pratiquée à l'ECG.

#### **4. Hypothèses et méthodologie pour l'analyse des matériaux**

A partir de là, nous posons les hypothèses suivantes. Premièrement, dans la mesure où les curriculums sont rédigés dès le départ par les enseignants de l'école, nous postulons qu'ils se construisent et évoluent moins sous la pression de facteurs externes (développements des Sciences de l'Education, exigences des formations subséquentes à l'ECG) que de facteurs internes (évolution du public et pratiques enseignantes existantes), ce qui expliquerait pour le français le choix initial de la dissertation comme examen de diplôme. Deuxièmement, dans la ligne de Garcia-Debanc (2001), nous posons l'hypothèse que l'introduction de l'argumentation dans le plan d'études de français de l'ECG de 2004 se fait en intégrant aux pratiques existantes d'enseignement de la dissertation un certain nombre de notions issues des travaux de Perelman et Ducrot, et présentes entre autres dans les nouveaux manuels français de l'époque, sans que les fondements théoriques de ces notions ne soient explicités.

Pour ce faire, nous travaillons sur un matériel pluriel : programmes et plans d'études de français de l'Ecole de Culture générale à Genève, mais aussi de l'Ecole ménagère et de la section de culture générale de l'Ecole supérieure de jeunes filles ; rapports de recherches menées par des enseignants de l'école sur mandat des directions ; entretiens semi-directifs avec différents membres de la Direction de l'ECG Henry-Dunant<sup>3</sup>. Précisons également que pour l'analyse, nous recourons à des grilles de lecture élaborées à partir du cadrage théorique, puis éprouvées sur les documents et retravaillées si nécessaire dans une démarche déductivo-inductive.

#### **5. Premiers résultats**

##### ***5.1. Une évolution du curriculum sous tensions***

En analysant l'évolution des curriculums de français de 1974 à aujourd'hui, on constate que celle-ci s'inscrit dans un mouvement plus large lié au développement des Sciences de l'Education et de la didactique. Tout d'abord, alors que certains de ces documents s'intitulent « plan d'études et programme de français », d'autres ont uniquement le titre de « programme » ou s'appellent « enseignement de français ». En faisant une recherche plus large sur l'ensemble des curriculums de français du secondaire inférieur et supérieur au niveau du Collège de Genève, de l'Ecole supérieure de jeunes filles et de l'Ecole ménagère, force nous est d'admettre que « programme » est le seul terme utilisé jusqu'à la fin des années 70. La première mention du terme « plan d'études » dans les documents répertoriés apparaît dans le document officiel de 1980 qui ouvre une nouvelle ère à l'ECG, en se déclinant sous la forme d'objectifs, de notes méthodologiques et d'un programme qui liste les notions à aborder avec les élèves. Ce document reprend en fait les conclusions d'une recherche menée entre 1976 et 1977 par l'école, sous la houlette du directeur de l'époque, R. Nyffeler, et qui se base sur une large bibliographie concernant les objectifs d'enseignement et d'apprentissage. De même, au début des années 90, en lien avec les réflexions menées en Sciences de l'Education autour des compétences, le plan d'études et programme de l'ECG revendique désormais ouvertement la subordination des connaissances disciplinaires au développement et à la maîtrise de facultés intellectuelles. Enfin, l'introduction de l'argumentation écrite dans le plan d'études de 2004 se fait sur le modèle du plan d'études de français du cycle d'orientation, rédigé par plusieurs enseignants avec l'aide d'un didacticien du français – André Petitjean, même si son contenu découle d'une recherche menée entre 1998 et 2000 par trois enseignants de l'ECG, sur l'initiative du groupe de français de l'école.

Nous aurions tort également de minimiser le poids des exigences posées par les formations

---

<sup>3</sup> Nous tenons à remercier en particulier Madame Losmaz, Directrice de l'ECG Henry-Dunant jusqu'en juin 2010, ainsi que Monsieur Antoine Sierro, actuel doyen responsable du français à l'ECG Henry-Dunant, pour le long entretien qu'ils nous ont accordé et le matériel qu'ils ont mis à notre disposition.

subséquentes en tension dès le départ avec les besoins et les difficultés des élèves fréquentant l'école, comme le mettent particulièrement bien en évidence diverses recherches menées par des enseignants dans le cadre du français, à la demande de la Direction. En effet, les élèves qui sortent de l'ECG ne sont pas au bénéfice d'un traitement privilégié pour l'entrée dans les formations paramédicales ou sociales, et se retrouvent ainsi en concurrence avec les élèves du Collège ou même avec des étudiants venant de l'Université. Qui plus est, le public réel n'est pas tout à fait celui pour lequel l'Ecole a été conçue. Issus des filières faibles du secondaire inférieur, les élèves qui entrent dans cette école n'ont pas acquis les bases de français attendues, et pour près de la moitié d'entre eux, n'ont pas de projet scolaire ou professionnel. C'est pourquoi, si l'école veut rester compétitive et garder les débouchés pour lesquels elle a été créée, elle ne doit pas avoir peur de remettre en question ses plans d'études, en particulier celui de français, pour mieux prendre en compte les difficultés et les lacunes des élèves d'une part, les exigences des débouchés de l'autre.

Enfin, dans la mesure où ce sont les enseignants qui sont en charge de la rédaction des curriculums de français successifs, les pratiques enseignantes ont une influence énorme. Ainsi, les auteurs des premiers curriculums de l'ECG s'inspirent-ils très largement des pratiques en vogue dans les écoles antérieures, en particulier celles de l'Ecole ménagère. Au niveau de la structure, ils reprennent par exemple l'organisation chronologique autour de quatre grands domaines, la grammaire, la composition, la lecture et la littérature. De même, au niveau du contenu, ils mettent à nouveau la priorité sur le français technique, la lecture d'œuvres littéraires et, pour la rédaction, sur la dissertation. Cependant, c'est aussi pour eux l'occasion d'innover, en donnant notamment à cet exercice une nouvelle forme. Alors qu'à l'Ecole ménagère et professionnelle, la dissertation se nourrit d'un travail sur les textes littéraires à partir d'extraits tirés des manuels *Chassang Senninger* avec un poids important donné à l'histoire de la littérature, à l'ECG, la dissertation s'appuie désormais sur une analyse thématique d'œuvres complètes. Ce choix s'ancre progressivement dans les pratiques et aucune des réécritures successives du curriculum de français ne cherche à le modifier ou l'à infléchir, comme nous allons à présent essayer de le montrer.

## **5.2. Un mariage bancal entre dissertation et argumentation**

La dissertation n'est pas une demande des débouchés de l'ECG. Elle est cependant considérée par les enseignants comme la meilleure clef pour réussir dans les formations subséquentes, dans la mesure où elle développe la capacité d'abstraction qui constitue un des éléments sur lesquels les débouchés insistent lourdement. Dans les conclusions de la recherche menée par les deux ECG entre 1979 et 1981 sur l'enseignement du français, la dissertation est déjà cependant considérée comme problématique, parce que hors de portée des élèves. Néanmoins, loin d'aller vers une remise en cause de l'exercice, on cherche à adapter l'enseignement de la dissertation aux difficultés repérées chez les élèves. Qui plus est, les élèves interrogés dans le cadre de cette étude vont dans le même sens : ils sont près de 20 % à demander de faire des dissertations dès la première année, tout en souhaitant que les sujets proposés répondent davantage à leurs préoccupations. A l'aide d'un programme plus précis, deux objectifs peuvent être visés : une meilleure progression des apprentissages et une plus grande harmonisation des pratiques.

Ces éléments sont alors pris en compte dans le nouveau programme de 1983. D'abord, la dissertation est travaillée dès la première année et la progression sur les trois ans est plus précise. En première, les élèves s'exercent à « reconnaître et savoir utiliser différents types de plan et disposer les idées au sein de parties et de paragraphes. Rédaction d'un, puis de plusieurs arguments ». A partir de la deuxième, ils rédigent des « dissertations avec utilisation de plans », « apprennent à se procurer et à utiliser les documents nécessaires à leur travail » et savent faire correctement des citations ». Enfin, en troisième, les élèves apprennent à développer un sujet en rapport avec les thèmes et les œuvres étudiées en classe. Et pendant vingt ans, c'est sur cette base que la dissertation est enseignée : tout en se détachant du modèle de la dissertation selon Chassang Seninger, elle reste un exercice de compilation des analyses faites en classe d'œuvres littéraires

organisée selon un plan exercé dès la première année. On est donc toujours dans le modèle de l'*inventio, dispositio, elocutio*, avec un poids important donné à la deuxième, au détriment des deux autres.

Ce n'est que dans le plan d'études de 2004 que l'argumentation est introduite. Partant de l'idée que les démarches du texte argumentatif et de la dissertation recouvrent la même réalité, les enseignants en charge de la réécriture de ce plan d'études définissent l'argumentation en ces termes pour les élèves : « C'est un type de discours organisé et construit qui a pour but de convaincre autrui de la justesse d'un point de vue. On a dit 'convaincre', pas terroriser ni séduire... Il faut donc donner les raisons de son point de vue. » (p. 50), et dont la finalité principale est pour l'enseignant de « progressivement conduire l'élève à développer l'expression de sa réflexion et de sa sensibilité » (p. 24). Pour ce faire, la progression suivante est prévue : en première et en deuxième année, on apprendra principalement à maîtriser les éléments fondamentaux de l'argumentation : la situation de communication, le plan, l'introduction, la conclusion, la thèse, l'argument, et certains les connecteurs. A la fin de la deuxième année et en troisième, on travaillera sur le circuit argumentatif et sa stratégie, en vue de rédiger des dissertations complètes basées sur des sujets littéraires, en lien avec les thèmes étudiés en classe.

Si l'on met en regard ces extraits avec l'ensemble du plan d'études sur l'argumentation qui détaille les notions à exercer avec les élèves durant les trois ans, nous sommes amenées à faire les remarques suivantes. D'abord, il y a superposition de notions empruntées à des cadres théoriques très différents. Si le plan n'est pas sans rappeler la fameuse *dispositio* de la rhétorique antique et est à rattacher à l'enseignement de la dissertation tant critiquée par Genette (1969), la définition de l'argumentation qui oppose convaincre à persuader, ainsi que la situation de communication sont plutôt à rattacher aux travaux de Perelman ; quant aux notions de circuit argumentatif et de connecteurs, elles sont clairement reprises des travaux de Ducrot. Cependant, le travail de transposition n'est pas fait par les enseignants qui se limitent à consulter le plan d'études de français du cycle d'orientation et un certain nombre de manuels scolaires français en vogue pour l'enseignement de l'argumentation. Du coup, ces différents cadres théoriques ne sont pas interrogés par les enseignants, et aucune tentative d'articulation de ces cadres n'est faite.

## 6. Conclusion

Ainsi, l'évolution du curriculum de français se fait sous la pression, non d'un facteur unique, mais d'une double tension. Tension d'abord entre les exigences des formations subséquentes réclamant dès les années 80 un meilleur niveau de français au niveau diplôme, et les compétences d'un public qui n'a le plus souvent pas acquis les bases du plan d'études de français du secondaire inférieur. Tension ensuite entre les développements des sciences de l'Education et les pratiques enseignantes ancrées dans une certaine tradition. Alors que les enseignants abandonnent dès le départ la dissertation littéraire générale, et créent d'une certaine manière leur propre exercice, ils ne parviennent pas à s'en détacher, en tout cas à le faire évoluer en fonction des avancées en didactique de l'argumentation. Partant du postulat selon lequel « texte argumentatif » et « dissertation » sont en quelque sorte des synonymes, les enseignants de l'ECG introduisent l'argumentation sans mener une réflexion de fond, d'une part sur les liens entre argumentation et dissertation, d'autre part sur les fondements théoriques des concepts introduits. Du coup, au « plan » en trois parties – introduction, développement, conclusion – on ajoute le « circuit argumentatif » et les « connecteurs », concepts mis au service de la dissertation définie comme un « type de discours » qui a pour but de « convaincre » un auditoire.

Pour développer notre réflexion, il pourrait être intéressant pour les enseignants de s'inspirer des séquences COROME, pour produire des séquences sur divers genres argumentatifs, même si leurs fondements théoriques se situent à l'opposé de la dissertation. L'avantage serait triple selon nous : d'abord, cela permettrait de mieux harmoniser les pratiques d'enseignement de l'argumentation du

secondaire inférieur et supérieur. Ensuite, cela irait dans le sens d'un élargissement de l'éventail des genres argumentatifs travaillés avec les élèves. Mais surtout, cela donnerait une plus grande cohérence interne à ce qui est dit dans le plan d'études pour l'argumentation : sans forcément disparaître, la dissertation pourrait être envisagée comme un genre argumentatif parmi d'autres, avec ses spécificités, et un certain nombre d'incohérences pourraient être supprimées. A partir de là, il conviendrait, en collaboration étroite avec les enseignants de l'école, de prolonger cette étude par l'expérimentation de ces séquences, puis leur analyse permettant éventuellement des amendements au plan d'études de français.

## 7. Archives genevoises

Archives de l'Ecole de culture générale Henry-Dunant

Archives du Collège Voltaire

Archives de l'Ecole professionnelle et ménagère, AEG 1988 va 18.44

## 8. Bibliographie

- Amossy, R. & Koren, R. (2009). Rhétorique et argumentation : approches croisées. *Argumentation et analyse du discours*, 2. Consulté le 18 août 2010 dans <http://aad.revues.org/index206.html>
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In Ch. Gohier et S. Laurin. *La formation fondamentale. Un espace à redéfinir*. Québec : Logiques.
- Barthes, R. (1970). L'Ancienne rhétorique. Aide-mémoire. *Communications*, 16, 172-230.
- Boissinot, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- Bronckart, J.-P. (200). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, XIII/1. Consulté le 22 août 2010 dans <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.
- Charolles, M. (1990). La dissertation quand même, *Pratiques*, 68, 5-16.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chervel, A. (2004). L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica historica*, 40/3, 261-277.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Daunay, B. (2009). Le français d'une classe à l'autre. *Recherches*, 50, 9-25. Consulté le 18 août 2010 dans [http://www.recherches.lautre.net/iso\\_album/009-025\\_daunay.pdf](http://www.recherches.lautre.net/iso_album/009-025_daunay.pdf)
- Delcambre, I. (1997). *L'exemplification dans les dissertations. Etude didactique des difficultés des élèves*. Paris : Septentrion.
- Dolz, J, Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, Ch. & Noel, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : l'Harmattan.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.
- Garcia-Debanc, C. (2001). L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique. *Pratiques* 111/112, 189-208.
- Genette, G. (1969). Rhétorique et enseignement. *Figures II*, 23-43.
- Genette, G. (1970). La rhétorique restreinte. *Communications*, 16, 158-172.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Perelman, Ch. (1977). *L'Empire rhétorique*. Paris : Vrin.

- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : PUR.
- Schwed, Ph. (1997). *Ecole des femmes ou femmes savantes. Chronique de l'Ecole supérieure des jeunes filles de Genève*. Genève : Passé Présent.
- Renevey Fry, C. (1998). *Ecole et culture générale. 25 ans de l'ECG*. Genève : DIP.
- Tutescu, M. (1998). *L'argumentation. Introduction à l'étude du discours*. Université de Bucarest.
- Viala, A., Chervel, A., Sarrazin, B. & Rohou, J. (1990). *Pratiques*, 68, 107-118.