Anne MONNIER, *Le Temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e-XX^e)*

Genève, Droz, coll. Travaux de sciences sociales, 2018, 360 pages

Monique Jucquois-Delpierre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/16646>

DOI : [10.4000/questionsdecommunication.16646](https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.16646)

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 368-370

ISBN : 978-2-8143-0543-4

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Monique Jucquois-Delpierre, « Anne MONNIER, *Le Temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e-XX^e)* », *Questions de communication* [En ligne], 34 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/16646> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.16646>

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2022.

Questions de communication is licensed under CC BY-NC-ND 4.0 The Creative Commons license icons: CC (Creative Commons), BY (Attribution), NC (Non-Commercial), and ND (No Derivatives).

Anne MONNIER, *Le Temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures* (Genève, XIX^e-XX^e)

Genève, Droz, coll. Travaux de sciences sociales, 2018, 360 pages

Monique Jucquois-Delpierre

RÉFÉRENCE

Anne MONNIER, *Le Temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures* (Genève, XIX^e-XX^e), Genève, Droz, coll. Travaux de sciences sociales, 2018, 360 pages

- 1 L'apport spécifique du livre d'Anne Monnier est de synchroniser l'évolution des études secondaires vers la mixité, la diversification des disciplines et le rôle de la dissertation dans cette évolution. L'accès des jeunes filles à l'instruction a impliqué une (r)évolution dans le système éducatif vers une démocratisation et une laïcisation. Il a fallu repenser le système scolaire et sans doute la société elle-même. Or, la dissertation n'est-elle pas, par essence, une réflexion, une argumentation sur la société (p.10) ? Si l'aire géographique considérée est essentiellement Genève, patrie de Piaget, chère à Calvin, les liens avec d'autres régions et événements du monde sont fréquemment mis en évidence. Quelques dates marquent un tournant dans le développement de l'éducation en particulier des jeunes filles. En 1848, « les jeunes filles peuvent pour la première fois continuer des études au secondaire supérieur » (p. 43). Dans le canton de Vaud, la loi du 5 décembre 1955, complétant celle du 25 février 1908 (!), autorise l'ouverture des classes mixtes dans les écoles supérieures de jeunes filles (p. 85). La même année (1955), « Chassang et Senninger mettent en évidence la nécessité pour l'élève de disposer d'une culture générale » (p. 256). En 1970, on envisage même de « faire une école de culture

générale » (pp. 126 *sqq.*). 1968, ou plus exactement 1969 voit l'introduction générale de la mixité et avec elle l'équivalence des programmes. Dès 1980, l'exercice de dissertation est reconfiguré en profondeur de même que les études secondaires. 2004 est la date de parution du dernier plan d'études de l'École de culture générale (entre autres pp. 17, 165, 169, 274, 285, 300, 302). En effet, la recherche d'Anne Monnier prend appui sur deux concepts clés, celui de culture générale et celui de mixité scolaire (pp. 13-15). Elle se fixe deux objectifs, « faire l'histoire du système scolaire genevois pour le secondaire post-obligatoire non professionnel » et « mettre au jour les liens entre la dissertation en français et la notion de culture générale » (pp. 15-16).

- 2 Une définition de ce qu'est la dissertation fait déjà l'objet des premières lignes : « un exercice scolaire à la fois canonique et controversé » (p. 9). Elle est implicite en maints endroits et se complète au fur et à mesure de l'ouvrage tout comme les termes et le contenu de la « culture générale ». « Fer de lance de cette culture générale » (p. 235) ou « moyen d'évaluation de la culture générale de l'élève », la dissertation n'est plus un « discours » mais une « épreuve certificative » (p. 285). Elle permet « d'évaluer la culture scolaire littéraire acquise par l'élève dans le cours de français » (voir la présentation en quatrième de couverture). La « dissertation » se différencie ou non de la « rédaction », de la composition (p. 220) ; en rapport avec l'analyse de textes, elle n'est pas une pure « *imitatio* » (p. 184) ; elle est une œuvre scientifique ou artistique, un « exercice au départ au service de la construction d'une citoyenneté genevoise et suisse » (p. 214). L'enseignement et l'apprentissage du français sont le « cœur » ou la « voûte » de la culture moderne, la dissertation en est la clé. À de nombreux endroits, notamment dans les résumés de présentation de l'ouvrage ou d'articles similaires du point de vue thématique, on répète que « le français joue tout au long du xx^e siècle le rôle de « fer de lance » de la « culture générale ».
- 3 Des sources archivistiques soutiennent l'œuvre, qu'elles soient externes et proviennent surtout des débats politiques ou internes aux institutions scolaires. Des copies d'élèves fournissent des exemples solides, comme par exemple les trois cahiers de composition de Maurice Perregaux (pp. 222-235). Cet élève appliqué a gardé ses compositions entre 1918 et 1920 et aurait mérité de se retrouver dans les sources ou dans l'index (pp. 345-346). Pour son étude, Anne Monnier utilise bien sûr des ouvrages « généraux » venus du Canada, de la France ou des États-Unis mais aussi des témoins littéraires comme Boileau (pp. 173, 331), Ernaux (pp. 170, 334) ou Ramuz (pp. 202-203, 310, 337) en accord avec la nature même de la dissertation qui évolue au cours des temps.
- 4 Si de nombreux auteurs sont montrés, à juste titre, comme argumentateurs ou comme modèles, on ne voit pas clairement les critères qui ont conduit à en citer certains dans les références bibliographiques ou dans l'index. Ce dernier est d'ailleurs fort réduit au regard de la masse des auteurs cités. Boileau et son célèbre « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* » se retrouvent dans la bibliographie (pp. 173, 331), mais pas dans l'index. En revanche, Montaigne, Rousseau (p. 86) ou Condillac (p. 180) ne se retrouvent ni dans l'index, ni dans les références bibliographiques. De même pour Marivaux et Musset (p. 249), Victor Hugo, Voltaire, Anatole France (p. 228), Stuart Mill (p. 231), Molière (pp. 258-262) et tant d'autres (pp. 182-183, 196-199). Caron et les écrits de 1680 à 1760 (pp. 183-184, 332), tout comme Baron-Cohen et son texte sur la construction de la « *gender difference* » (pp. 189, 336) se retrouvent dans la bibliographie, mais pas dans l'index alors que Jules Simon et sa « circulaire aux proviseurs de l'enseignement secondaire » se trouvent dans l'index et pas dans les références bibliographiques.

(circulaire de 1872, p. 186, note 18). Pourquoi Montesquieu et ses *Lettres Persanes* (pp. 248-252) ne sont-ils cités ni dans les références bibliographiques, ni dans l'index tandis qu'Édouard Claparède, qui n'apparaît (p. 248) qu'en note de bas de page avec Jean Piaget, se retrouve en bonne place dans l'index ? En revanche, *Les Mots* de Sartre ont la part belle à la fois dans l'index et la bibliographie (notamment p. 200).

- 5 Ces imperfections au niveau des références d'auteurs sont peut-être dues à l'énorme patrimoine dont il faut tenir compte, à la masse de travaux existant sur le sujet et aux longues et profondes réflexions humanistes et scientifiques, parfois paradoxales, qui ne cessent de s'élaborer au cours des siècles. En effet, il a fallu opérer des choix (pp. 317-319) : celui de croiser un « empan » de près de deux siècles avec un « empan géographique finement circonscrit » ; celui des sources et établissement d'un corpus en fonction des disponibilités et de décisions prises pour « comprendre ce que les professeurs de français mettaient derrière les termes de “composition” et de “dissertation” » et donc croiser « l'analyse des textes institutionnels avec d'autres textes rédigés par des enseignants de français » (p. 318) ; « choix d'une approche historico-didactique de l'objet » (p. 319). De plus, une trentaine d'entretiens sont venus étayer les sources écrites (p. 18). Ceux-ci ont permis de mieux comprendre, par exemple, la mise en place de la mixité dans les années 1970 (p. 318). La thèse d'Anne Monnier *in extenso* donne sûrement plus d'informations encore sur l'établissement du corpus. Les conclusions (pp. 317-330) sont une synthèse de l'ensemble de l'ouvrage qui offre une base utile et claire à tous ceux qui sont en charge de programmes d'études et pas seulement de la langue maternelle. Il est donc à mettre entre toutes les mains notamment des politiciens en charge d'éducation.
- 6 Enfin, je me permets quelques remarques personnelles au moment où *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley (1932) sert de base à un projet interdisciplinaire et interuniversitaire (« Heine meets Huxley », Université Heinrich Heine Düsseldorf, juillet 2018). Dans l'état totalitaire du *Meilleur des mondes*, (presque) tous sont satisfaits de leur sort, conditionnés qu'ils sont, déjà avant leur naissance. Conformité et stabilité y règnent loin des recherches de programmes d'études pour former l'intelligence ! Mais ce clivage de classes sociales tel que le montre l'auteur n'a-t-il pas toujours existé ? Certes, on a parcouru un certain chemin depuis 1893 où le député Bonneton demande « non pas au Grand Conseil, mais au Département de l'Instruction publique », que le programme des jeunes filles soit « essentiellement pratique, ménager et professionnel » (p. 57). En 1960, à Genève, le département de l'instruction publique conclut qu'il « est certainement possible, sans compromettre la culture générale, d'augmenter raisonnablement la part faite aux sciences dans [les] programmes » (p. 88). Cependant, dans les années 1960, on appréciait encore une jeune fille la qualifiant de « bonne élève, M A I S scientifique ». Au XXI^e siècle, le conditionnement des étudiant·e·s se maintient grâce à un conservatisme récréant le même cercle vicieux des décidés devenant décideurs, celui aussi dont parlait Baron-Cohen à propos de la « *gender difference* » (pp. 189, 336). Encore aujourd'hui, en Allemagne, le latin est enseigné au *gymnasium* pour les enfants à partir de 10 ans. Les parents frustrés en raison de leur milieu social désirent éviter à leurs enfants ces mêmes frustrations. En fonction de quels critères, le *De Bello Gallico* de Jules César ou l'*Anabase* de Xénophon formeraient-ils mieux l'esprit que des monuments de la littérature française, allemande, espagnole ou italienne, ou que l'œuvre de Galilée, de Mercator, de Mendel, d'Euler, de Sophie Germain, de Marie Curie ou d'Augusta Ada King ? Repenser un système dont on est issu demeure difficile, mais la dissertation devrait nous y conduire, apprendre à penser,

oubliant les obligations à penser de la même façon. Comme l'écrit Anne Monnier, la dissertation continue à être considérée comme « moyen privilégié pour discipliner l'intelligence » (p. 330). En tout cas, l'auteure du *Temps des dissertations* apporte une pierre significative à l'œuvre d'éducation, spécialement pour la région de Genève dont elle enseigne à tous les particularités.

AUTEURS

MONIQUE JUCQUOIS-DELPIERRE

Université Heinrich Heine Düsseldorf, D-40225
juquois[at]uni-duesseldorf.de