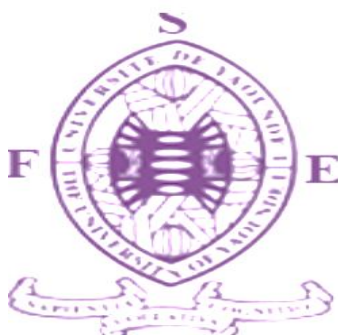


République du Cameroun

Paix-Travail-Patrie

Université de Yaoundé I

Faculté des Sciences de
l'Éducation



Republic of Cameroon

Peace-Work-Fatherland

University of Yaoundé I

Faculty of Education

**TRANSPOSITION DIDACTIQUE INTERNE ET DEVELOPPEMENT DE LA
COMPETENCE ECRITE EN CLASSES DE SECONDE ET DE PREMIERE : LE CAS
DE LA DISSERTATION LITTERAIRE EN CONTEXTE D'APC AU COMPLEXE
SCOLAIRE ADVENTISTE D'ODZA**

Mémoire présenté et soutenu le 23 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Didactique des Disciplines

Option : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique du Français

par :

ABOULA Sylvie Nadège

Matricule : 19Y3415

Licenciée en Lettres Modernes Françaises



Jury

Qualités

Noms et grades

Universités

Président

**ONGUENE ESSONO
Christine, Pr**

UYI

Examineur

EVOUNA Jacques, Pr

UYI

Rapporteur

BIKOI Félix Nicodème, Pr

UYI

Rapporteur

**BANGA AMVENE Jean
Désire, Dr**

UYI

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SICLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE I : REVUE DE LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION	5
CHAPITRE II : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	32
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	40
CHAPITRE III : METHODE DE RECHERCHE	41
CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS	81
CONCLUSION	101
BIBLIOGRAPHIE	101
ANNEXES	101
TABLE DE MATIERES	101

DEDICACE

A mes parents,

M. MENOUNGA Hilaire Pie et Mme MELINGUI Ongono Marie Chantale

REMERCIEMENTS

Mes remerciements et gratitudes vont premièrement à l'endroit de mes deux encadrants, le **Pr BIKOI Felix Nicodème** et **Dr BANGA AMVENE Jean Désiré** qui ont supervisé ce travail. Leur expérience dans le domaine de la recherche, leurs orientations et leurs critiques ont été d'une grande importance pour sa rédaction. Donc, le fait de les avoir comme encadrants de mémoire m'a permis d'acquérir plus de connaissances, nécessaires dans le domaine de la recherche.

De même, je remercie tous les enseignants de l'université de Yaoundé I et en particulier ceux de la Faculté des sciences de l'éducation. Précisément, je tiens à remercier le chef de département de didactique des disciplines, **Pr RENE NKECK Bidias**, pour ses conseils et ses enseignements qui sont d'une importance capitale pour nous, étudiants de ce département.

A tous les membres de ma famille sans exception, je tiens à vous remercier pour votre apport et vos multiples sacrifices qui ont été nécessaires pour mon éducation, depuis mon enfance.

En outre, je rends hommage à tous mes amis et camarades pour leurs conseils et leurs encouragements, en particulier monsieur MEKANDA ETO'O Jean Stève, les membres du TGV ainsi que ceux du conflit socio-cognitif.

SICLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche Par les Compétences

CSAM : Complexe Scolaire les As de Mvan

CSAO : Complexe Scolaire Adventiste d'Odza

FLE : Français Langue Etrangère

HS : Hypothèse secondaire

MINESEC : Ministère de l'Enseignement Secondaire

OPI : Objectif pédagogique intermédiaire

QS : Question secondaire

TDI : Transposition Didactique Interne

TLF : Trésor de la Langue Française

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1:L'utilisation de l'APC dans l'enseignement de la dissertation littéraire au Cameroun	82
Graphique 2: Influence de l'APC sur le développement de la compétence écrite (langage, compréhension, production) en dissertation littéraire au Cameroun.....	83
Graphique 3:Difficultés rencontrées par les enseignants lors de la préparation des leçons de dissertation littéraire.....	84
Graphique 4:Les objectifs fixés lors de la préparation des leçons pour développer la compétence écrite des apprenants.	85
Graphique 5:Stratégies utilisées pour l'évaluation du niveau de compétence écrite des élèves, par les enseignants.....	86
Graphique 6:Stratégies utilisées par les enseignants pour résoudre les problèmes de compréhension des élèves.	87
Graphique 7:Les difficultés rencontrées par les enseignants lors de leur pratique en classe. ..	88
Graphique 8:Méthodes employées par les enseignants pour remédier aux problèmes rencontrés lors du processus d'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire.....	89
Graphique 9:Les activités proposées par les enseignants afin de promouvoir le développement de la compétence écrite chez les apprenants	90
Graphique 10:Définition du concept de dissertation littéraire selon les apprenants	91
Graphique 11 : Forme d'un devoir de dissertation selon les apprenants	92
Graphique 12:Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la dissertation littéraire.	93
Graphique 13:Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la dissertation littéraire.	94
Graphique 14:Cadre de production d'une bonne dissertation écrite par les apprenants.	95
Graphique 15:Définition du concept de dissertation littéraire selon les apprenants	96
Graphique 16:Forme d'un devoir de dissertation selon les apprenants.....	97
Graphique 17:Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans le développement de leur compétence écrite en dissertation littéraire.	98
Graphique 18:Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans le développement de leur compétence écrite en dissertation littéraire.	98
Graphique 19:Cadre de production d'une bonne dissertation écrite par les apprenants.	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:Tableau synoptique des variables.....	38
Tableau 2:Présentation des établissements d'accueil	41
Tableau 3:Présentation générale des résultats du questionnaire adressé aux enseignants	76
Tableau 4:Présentation des résultats du questionnaire adressé aux élèves de seconde...	77
Tableau 5:Présentation des résultats du questionnaire adressé aux élèves de première.	77
Tableau 6:Présentation générale des résultats des questionnaires adressés aux élèves ..	78
Tableau 7:Evolution de la compétence écrite entre les élèves de seconde et ceux de la première dans le cadre de l'APC	78

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :chaine de la transposition didactique (Perrenoud, 1998).....	11
Figure 2:Triangle didactique selon Jean Housseay.....	12

RESUME

Ce mémoire tente d'expliquer et d'analyser théoriquement et pratiquement une problématique importante dans l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agit de l'influence de la transposition didactique interne sur le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans le contexte de l'Approche Par les Compétences. En effet, la mise en œuvre de la transposition didactique interne dans le processus d'enseignement-apprentissage est perçue comme un facteur de développement de la compétence écrite. Dans un premier temps, cette étude propose un retour sur l'analyse des aspects de la transposition didactique interne ayant une influence sur les composantes mises en œuvre dans une dissertation littéraire. Dans ce contexte, l'apprêt didactique (la pré-action didactique) et le contrat didactique apparaissent en tant que facteurs du développement de la compétence langagière, de la compétence de compréhension et de la compétence de production. Notre recherche se poursuit dans un second temps par une étude des conditions réelles d'enseignement faite grâce à une méthode de recherche mixte (qualitative et quantitative) qui laisse remarquer que malgré les techniques préconisées et utilisées pour le développement de la compétence écrite, les élèves se trouvent encore butés face aux sujets de dissertation. Les enseignants, quant à eux, ne se détachent toujours pas de la pédagogie par objectif.

Mots clés : Transposition didactique interne, développement, compétence, écrit, compétence écrite, approche par les compétences, dissertation littéraire.

ABSTRACT

This dissertation attempts to explain and analyze theoretically and practically an important problem in the teaching-learning of French. It is about the influence of the internal didactic transposition on the development of the written competence in literary dissertation in the context of the Competency Based Approach. Indeed, the implementation of the internal didactic transposition in the teaching-learning process is perceived as a factor of development of the written competence. In the first place, this study proposes a return to the analysis of the aspects of internal didactic transposition that have an influence on the components implemented in a literary essay. In this context, the didactic preparation (didactic pre-action) and the didactic contract appear as factors in the development of the language competence, the comprehension competence and the production competence. Our research continues in a second step with a study of the real teaching conditions made thanks to a mixed research method (qualitative and quantitative) which lets us notice that in spite of the techniques recommended and used for the development of the written competence, the students still find themselves stymied in front of the essay topics. The teachers still do not detach themselves from the pedagogy by objective.

Key words: Internal didactic transposition, development, competence, writing, competence-based approach, literary essay.

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur la transposition didactique interne et le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans un contexte d'APC. En effet la transposition didactique interne et le développement de la compétence écrite chez les apprenants font état de l'existence d'une relation complexe dans le processus d'enseignement-apprentissage (Boivin, 2014). Ainsi cette relation complexe intègre en son sein les multiples relations pouvant exister entre l'enseignant et le savoir (pré-action didactique), l'enseignant et l'élève (le contrat didactique).

Toutefois, l'orientation actuelle des systèmes éducatifs vers une approche par compétences exige de s'appesantir sur la transformation du savoir qui se situe au sein du système d'enseignement stricto sensu : la transposition didactique interne (Bueno-Ravel, 2003). Cette transposition didactique interne étant entendue comme l'ensemble des transformations effectuées durant le processus enseignement-apprentissage. Elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-savoir, professeur-élève. C'est la transformation du savoir à enseigner en savoir réellement enseigné, celle-ci est de ce fait l'œuvre des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement (Marandola, 2017).

Dès lors, l'enseignement de la dissertation s'intéresse aux productions réalisées par les élèves et accorde un grand intérêt au développement de la compétence écrite chez ces derniers. La compétence écrite est considérée comme la capacité engageant l'apprenant à écrire des lettres, des mots, des phrases, des textes, ce qui implique la planification et l'organisation de la production écrite, ainsi que l'utilisation correcte de la langue française (Louviot Myriam, 2012). En fait, cette compétence occupe une place importante dans l'enseignement-apprentissage du français, car, la maîtrise de l'écrit et particulièrement celle de la compréhension et de la production écrite, est un élément essentiel à la réussite scolaire mais également une préoccupation majeure des enseignants dont le souci est de nantir les apprenants d'une compétence écrite leur garantissant un bon usage de la langue française dans leurs dissertations (Souhila Lakehal, 2019/2020). De ce fait selon l'APC, l'enseignant se doit de doter les apprenants des ressources nécessaires (savoir, savoir-faire, savoir être) et de leur montrer comment s'en servir afin de pouvoir développer leurs compétences de base en dissertation et d'être capable de résoudre des situations problème.

Dans ce contexte, il paraît judicieux de s'interroger sur la transposition didactique interne et le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans un contexte d'APC. C'est donc dans cette perspective didactique que notre thème d'étude s'intitule : *transposition didactique interne et développement de la compétence écrite en classes de seconde et de première : le cas de la dissertation littéraire en contexte d'APC au Complexe Scolaire Adventiste d'Odza*.

Dès lors la question fondamentale que nous nous sommes posée est celle de savoir Comment la transposition didactique interne contribue au développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC. L'hypothèse formulée à cette question est : En contexte d'APC, la mise en œuvre des différents aspects de la transposition didactique interne dans le processus d'enseignement-apprentissage favorise le développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire. De ce fait l'apprêt didactique et le contrat didactique apparaissent comme ces aspects de la transposition didactique interne qui favorisent le développement de la compétence écrite. Ainsi, l'inscription des théories du socio-constructivisme (Vygotski, 1896-1934) et de la transposition didactique (Chevallard, 1982) dans notre travail montre comment la transposition didactique interne influence le développement de la compétence écrite des élèves.

Notre recherche est donc une contribution à la compréhension des pratiques didactiques de la dissertation littéraire dans le cadre de l'APC, visant à analyser les aspects de la transposition didactique interne qui favorisent le développement de la compétence écrite chez les apprenants. Dans notre contexte nous constatons nombreux élèves qui se trouvent butés face aux sujets de dissertation (compréhension, production) car lors des enseignements, le savoir n'est pas assez décortiqué et rendu assimilable à ces derniers.

Pour mener à bien notre investigation, nous avons fait usage d'une méthode mixte pour mieux comprendre les expériences subjective et objective des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage dans leur transaction avec leur environnement. Cette méthode qui se veut à la fois quantitative et qualitative aidera à comprendre chaque donnée traitée lors de notre enquête.

Ce travail de recherche est organisé autour de deux grandes parties divisées en quatre chapitres. Dans un premier temps, la première partie qui est le cadre théorique de l'étude, regroupe les deux premiers chapitres ; le premier chapitre présentant la revue de la littérature et l'état de la question sur l'enseignement de la dissertation met en évidence l'état des

recherches sur ladite question et le deuxième chapitre traitant de la problématique de l'étude présente l'importance de mener des recherches dont l'objectif général est de montrer l'influence de la transposition didactique interne sur le développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire dans un contexte d'APC. Dans un second temps, la deuxième partie qui est le cadre méthodologique intervient avec en son sein le troisième chapitre qui présentant la méthodologie, le bilan général de la recherche et montrant comment chacun des deux objectifs de recherche spécifiques fait l'objet d'une analyse distincte qui contribue à atteindre l'objectif général du mémoire, par des méthodes appropriées ; le quatrième chapitre présentant l'analyse des résultats de l'enquête menée et les propositions y afférentes pour améliorer la compétence écrite des apprenants en dissertation française.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Le cadre théorique de notre étude met en exergue l'aspect immatériel de notre étude. Il représente la base de notre recherche et permet de structurer notre étude. Son but est d'orienter et de situer notre travail dans un champ bien déterminé et précis.

Cette partie repose essentiellement sur deux chapitres à savoir : la revue de la littérature et l'état de la question sur l'enseignement de la dissertation, la problématique de l'étude. Dès lors, le chapitre un présente la définition des concepts et la revue de littérature. Pour ce qui est du chapitre deux, il traite du problème de recherche, des questions et hypothèses de recherche, présente les variables, les indicateurs et les modalités de notre thème d'étude, les objectifs et l'intérêt de notre étude.

Chapitre I : Revue de littérature et état de la question

Cette sous partie laisse paraître la définition des concepts de notre thématique et la revue de littérature. Son intérêt repose d'abord sur une explication des concepts de notre thématique. Selon Mace et Petry (2000), le concept est un instrument fondamental sur lequel repose notre savoir. Nous avons donc comme concepts à expliquer : transposition didactique interne, développement de la compétence écrite, approche par les compétences, dissertation littéraire. Notre chapitre repose ensuite, sur la revue de littérature qui rend compte de l'état des recherches menées sur notre thème d'étude.

I.1. Définition des concepts

I.1.1. Transposition didactique interne

Verret (1975) construit le concept de transposition didactique dans le domaine de la sociologie pour montrer que certains savoirs sont au de-là des savoirs enseignés à l'école. Depuis son introduction dans la communauté didactique par (Chevallard, 1985), la transposition didactique exprime l'action de faire passer le savoir savant dans tout ainsi que dans des contextes différents, afin de le rendre enseignable et susceptibles d'être appris (Perrenoud, 1998). A cet effet, La transposition didactique observable sur deux formes, une première dite externe qui permet d'organiser les savoirs savants en disciplines scolaires et une deuxième dite interne qui est celle au cours de laquelle l'enseignant manipule le savoir et met en exergue sa subjectivité et ses interprétations.

Selon Marandola (2017), la transposition didactique interne qui désigne la transformation du savoir à enseigner en savoir réellement enseigné, est l'œuvre des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement. Les pratiques d'enseignement se réfèrent aux comportements, attitudes et discours des membres de la communauté d'enseignement-apprentissage ainsi que leurs interactions qui se déroulent exclusivement en classe, à travers la mise en jeu des savoirs (Altet, 2002 ; Deaudelin *et al.*, 2005 ; Deaudelin *et al.*, 2007 Bru et Talbot, 2001 ; Marcel, 2007).

Le savoir à enseigner qui constitue la base sur laquelle les professionnels de l'enseignement vont s'appuyer se définit comme étant le savoir prescrit par les programmes, plans d'études et autres manuels scolaires (Fejzo, A. et Laplante, 2021). Quant au savoir enseigné, il désigne le

résultat de l'ensemble des manipulations subies par le curriculum formel dans le cadre du processus enseignement-apprentissage durant une période d'intervention.

I.2.2. Développement de la compétence écrite

- **Développement**

Le développement peut être entendu comme l'ensemble de changements technique, scientifique qui déterminent l'augmentation ou l'évolution d'un élément spécifique.

- **La compétence**

Le concept de compétence est utilisé pour la première fois par les psychologues lorsqu'ils effectuaient les analyses des caractéristiques d'éléments qui agissent sur la performance au travail (White, 1959, Cité par Coulet, 2011). Ce concept est introduit en linguistique par Noam Chomsky fondateur de la « grammaire générative », en 1965 dans son livre *Aspects de la théorie syntaxique* lorsqu'il établit la différence fondamentale entre « compétence » et « performance » dans le cadre de ses travaux sur la linguistique générative. Ainsi, il définit la compétence comme « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue ». Donc l'ensemble des règles innées à un être parlant lui permettant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés. Il dira que la performance est « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes ». Donc la manière pour un locuteur d'utiliser la langue dans des situations de vie réelles (Juignet, 2015). Dès lors, selon Chomsky (1957), chaque être humain possède des facultés langagières grâce à leur appartenance à l'espèce humaine. Il définit ainsi le langage en tant que faculté biologique innée à un être humain. De ce fait, d'après Chomsky (1957), la compétence linguistique est entendue comme cette capacité pour un individu à s'exprimer en utilisant une langue (Juignet, 2015).

Cependant, vers les années 1970, Hymes construit la notion de compétence communicative perçue comme une notion englobante qui regroupe l'ensemble d'éléments dynamiques en relation d'influence mutuelle dans une situation communicative : la compétence discursive et textuelle, la compétence linguistique et sémiotique, la compétence référentielle et sociolinguistique (Spielmann, 2019 ; Moirand, 1982, Cité par Verdelhan-Bourgade, 1986). Hymes estime qu'en dehors de l'aspect linguistique (compétence grammaticale), il existe une compétence d'usage permettant de juger l'adéquation des énoncés produits dans des situations spécifiques culturelles et sociales (Verdelhan-Bourgade, 1986). Dans ce cas, la compétence

de communication est entendue comme l'ensemble des aptitudes favorisant une bonne communication chez un individu, dans diverses situations culturelles et sociales.

Toutefois, on verra que certains auteurs ont défini la compétence comme la capacité pour un sujet en situation (dans une famille de situations) de mobiliser un ensemble approprié de ressources internes (personnelles) et externes (de son environnement). Autrement dit c'est la mise en commun de plusieurs ressources internes et externes pour faire face efficacement à une famille de situations complexes dans la résolution d'une tâche (Le Boterf, 1995; Beckers, 2002). C'est donc un savoir-agir en situation qui demande la mobilisation de plusieurs ressources cognitives. D'après Tardif (2006), une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Ces ressources sont constituées des savoirs (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles), des savoir-faire (habiletés et habitudes, processus et démarches), et des savoir-être (comportement, attitudes, croyances, etc.). Il en est de même des ressources externes physiques et humaines auxquelles les élèves peuvent recourir. C'est également inventer, construire une réponse pour résoudre une situation de vie complexe (Perrenoud, 1998). Grosso modo, la compétence est la capacité pour un sujet à mobiliser les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire pour résoudre une tâche.

- **L'écrit**

L'écriture est définie comme une activité mentale complexe qui implique la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances tant référentielles, linguistiques que pragmatiques au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux permettant la récupération et la sélection d'informations, celle des formes linguistiques adéquates ainsi que la programmation et l'exécution motrices indispensables à l'instauration d'activités de relecture et de correction (Morin, 2009). Selon le TLF, l'art d'écrire dépend de la perfection de la pensée. Dans son sens le plus large, l'écrit est appréhendé comme une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu. Alors, l'écrit n'est pas seulement une transcription de mot et d'idée mais plutôt le fait de produire un ensemble cohérent portant un sens.

Parmi ses deux conceptions, l'écrit est considéré d'une part comme l'acte de produire un message graphique ; dans ce sens l'écrit constitue le processus d'écriture. D'autre part, l'écrit désigne quelque chose déjà réalisée, c'est-à-dire un produit. Cela est due au fait que tout

scripteur produira un écrit qui n'est rien d'autre qu'un discours écrit reposant sur les intentions énonciatives du scripteur qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire, convaincre, etc.), et qui s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes (article de presse, publicité, lettre, livre, etc. (Souhila Lakehal. 2019/2020).

- **La compétence écrite**

La compétence écrite est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire (Dabène, 1991). La compétence écrite est considérée comme la capacité engageant l'apprenant à écrire des textes, ce qui implique la planification et l'organisation de la production écrite, ainsi que l'utilisation correcte de la langue française (Louviot Myriam, 2012).

Sur la base de ces multiples composants de l'écriture, la compétence scripturale regroupe plusieurs dimensions. Il s'agit notamment de :

- ❖ Les connaissances du scripteur (savoirs et savoir-faire)
- ❖ Ses représentations, investissements et valeurs liés à la tâche d'écriture
- ❖ Ses processus (Reuter, 1996).

Ainsi, Dezutter, Cansigno et Silva (2010) parlent de compétence scripturale lorsqu'ils abordent l'apprentissage de l'écriture chez les apprenants, qui est organisé autour de la maîtrise progressive d'un ensemble de composantes d'ordre linguistique, discursif, communicatif et métacognitif. En plus, lorsqu'il s'agit de l'implication de plusieurs types de connaissances (métalinguistiques, thématiques, rhétoriques et linguistiques) dans la production écrite, Barbier (2003) emploie le terme de compétences rédactionnelles.

De ce fait, la dissertation se divise donc en quatre grandes phases :

- ❖ L'analyse du sujet.
- ❖ La recherche des idées et l'élaboration du plan détaillé.
- ❖ La mise en texte qui est la production du texte proprement dite.
- ❖ La révision qui est la phase de modification, le moment où le scripteur corrige son texte.

Le processus d'écriture est essentiellement métacognitif car il intègre l'autocritique cognitive qui est la capacité à produire un texte et l'autogérance cognitive qui se réfère à la manière d'orchestrer ses idées dans la production d'un texte (Hayes et Flower, 1980). D'après Hayes et Flower (1980), le scripteur produit un texte pour atteindre un objectif qui est la résolution d'un problème posé. Dans ce cas, celui-ci devrait mettre en exergue sa compétence langagière (Moffet, 1992).

Dès lors, Hayes (2012), pense que les stratégies adoptées par un scripteur pour écrire sa dissertation reposent sur l'analyse du sujet (définition des termes clés, reformulation du sujet, identification du problème littéraire, mise en œuvre de la problématique) la recherche des idées et l'élaboration du plan détaillé (la production des idées, leur organisation et la définition des buts), la mise en texte ou la rédaction (la production du texte, la formation des phrases et l'écriture des mots), et la révision (la relecture et la modification du texte, en le corrigeant de ses erreurs).

I.2.3. Approche par les compétences

L'APC est une méthode pédagogique qui intègre un contrat didactique dans lequel l'apprenant est amené à participer à un travail collectif où il lui est permis de faire part de ses doutes, d'expliquer ses raisonnements, d'évaluer ou de juger ses manières de comprendre, de mémoriser et de communiquer, dans le but de développer de nouvelles compétences (N'Guessan, 2014).

Selon Boisvert, Lacoursière, et Lallier (2006), l'APC est centrée sur l'élève, sur l'acquisition des connaissances, habiletés, attitudes et comportements généraux par ce dernier qui le rendent capable d'exercer une activité professionnelle ou de poursuivre ses études à des niveaux supérieurs. Elle est entendue comme une méthode d'enseignement centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire et qui consiste à amener l'apprenant à développer des compétences sur la base d'une évaluation.

L'APC tire ses origines du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme et naît à la suite de l'approche par objectif dans le but de combler les insuffisances laissées par cette dernière en dotant l'apprenant des capacités nécessaires pour son insertion sociale. Elle est perçue comme une méthode d'enseignement définissant les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier, formulées en objectifs dans un programme d'étude (Mbock, 2014).

L'APC place l'apprenant au centre de tout processus d'apprentissage. L'approche par les compétences soutient l'idée que l'apprentissage est un processus de construction de connaissances, car l'élève apprend mieux quand il est dans des situations de production. Cette approche situe l'apprenant dans un ensemble de situation qu'il peut réaliser pour développer une compétence (N'Guessan, 2014)

L'APC se soucie de comment amener l'apprenant à apprendre sans négliger le rôle de l'enseignant qui est un facilitateur. Son objectif est le développement de la capacité d'action de l'apprenant au détriment du transfert de contenus disciplinaires. Cette approche prône la valorisation de l'interdisciplinarité, l'intégration des innovations dans les méthodes de formation, d'accompagnement et d'évaluation des étudiants, la différenciation des approches (Paba, 2016).

I.2.4. Dissertation littéraire

La dissertation est un exercice qui permet de juger la réflexion, le bon sens et l'esprit de l'élève. D'après Lucile (1987), la dissertation est un exercice qui permet à l'apprenant d'élaborer une réflexion personnelle en utilisant un bon raisonnement et en s'exprimant de façon judicieuse tout en mettant en évidence la clarté d'une suite logique d'arguments et un style fluide et précis. En ce sens, La clarté de la pensée et la clarté du style dépendent l'un de l'autre dans un devoir de dissertation et permettent de juger les performances intellectuelles de l'élève. En effet, la rigueur dans l'argumentation, la cohérence et l'ordre d'agencement des idées, l'élaboration d'une réflexion personnelle permettent de juger l'aptitude d'un élève à raisonner sur un problème (Lucile, 1987)

La dissertation littéraire apparaît comme un exercice d'argumentation qui consiste en une réflexion personnelle autour d'un corpus ou d'un sujet sur une problématique en lien avec un objet d'étude identifié ou une œuvre étudiée dans le cadre du programme. C'est également un exercice de synthèse qui nécessite de la part du sujet un esprit d'analyse pour construire un bon plan ; un esprit de synthèse afin de pouvoir faire usage des connaissances du cours, de sa culture personnelle, du corpus proposé ; un style littéraire.

Concernant les liens entre les différents concepts de notre thématique, nous pouvons dire que, la transposition didactique interne et les autres concepts de la thématique développent un rapport pluridimensionnel qui intègre les différentes relations entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage et le savoir.

I.3. Revue de littérature

Le concept de transposition introduit dans la communauté didactique par Chevallard, (1980) se décompose en deux étapes. Premièrement, le passage du savoir savant en savoir à enseigner vu en tant que partie visible de ce processus. Deuxièmement, le passage du savoir à enseigner en savoir enseigné. Ainsi, à la suite de la partie visible de la transposition commence un autre travail, de transformation du savoir qui se situe au sein du système d'enseignement à savoir : la transposition didactique interne ou le passage du savoir à enseigner en savoir enseigné. Toutefois, différents acteurs participent à ce travail interne de transformation du savoir, d'une part les enseignants dont la tâche est de transformer l'objet d'enseignement en objet enseigné ; d'autre part, les apprenants dont le rôle dans l'étude des mécanismes de développement des compétences, permet de présenter l'aspect émergé dans le processus de transposition didactique interne c'est-à-dire l'action didactique, ayant pour rôle d'évaluer la manière dont les différents apprenants acquièrent les connaissances transmises par les enseignants pour développer leurs compétences.

Perrenoud (1998) démontre que le processus de transformation didactique ne se limite pas à la préparation du cours, car celle-ci poursuit son cours pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Ici l'enseignant teste son dispositif ; c'est donc pendant ce processus interactionniste que l'on peut observer la troisième forme de transposition qui est la phase d'appropriation de savoirs et de construction des connaissances par les élèves.

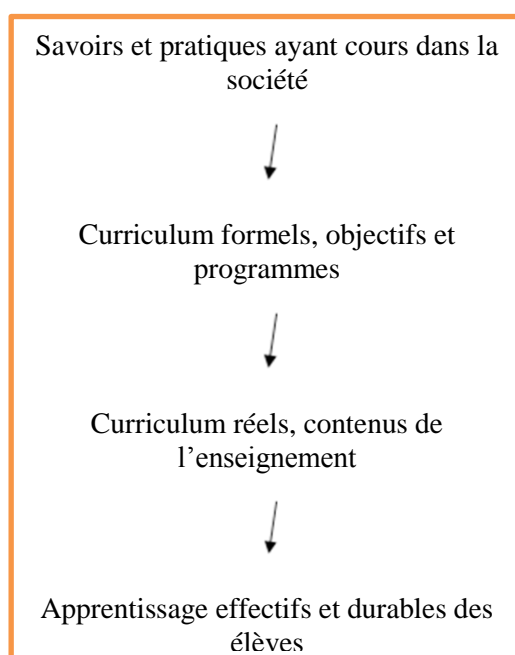


Figure 1 : Chaîne de la transposition didactique (Perrenoud, 1998).

Selon Paun (2006), la transposition didactique est « *interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel* ». La transposition didactique interne est donc la résultante des différents rapports de négociation entre l'enseignant et l'élève, lesquels rapports prennent en considération la relation élève savoir (Paun, 2006). On parle de transposition didactique interne car elle est celle entre les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage et le savoir c'est-à-dire qu'elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-savoir, professeur-élève. Cette relation est conçue et porte l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif (Paun, 2006). D'où l'intervention du Triangle didactique de (Jean Houssaye,) :

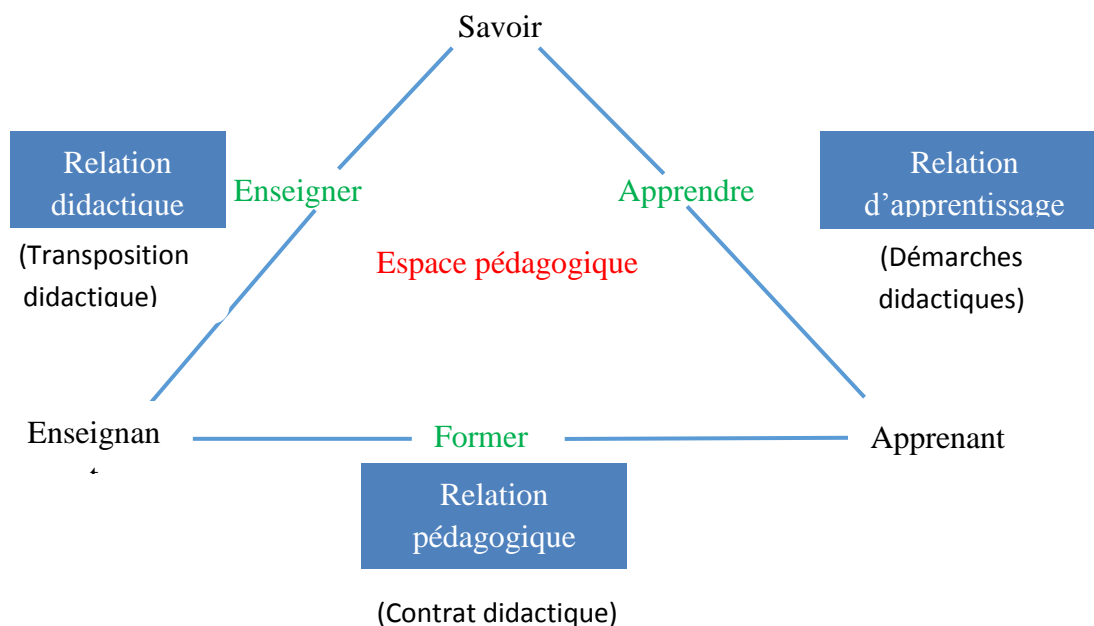


Figure 2: Triangle didactique selon Jean Houssaye

Dès lors, Kchibale (2022), ces relations mettent en exergue une réflexion à trois dimensions à savoir :

- ❖ Une réflexion épistémologique, qui s'appuie sur les connaissances, elle est celle qui se fait entre l'enseignant et le savoir.
- ❖ Une réflexion psychologique, caractérisée par la façon et la manière dont l'apprenant va s'approprier les savoirs, elle s'établit entre l'apprenant et le savoir.
- ❖ Une réflexion pédagogique, caractérisée par l'interaction entre enseignant-élève, elle est axée sur la relation qui s'établit entre ces deux pôles.

L'ensemble des transformations effectuées dans la transposition didactique interne conduisent au curriculum réel ou curriculum réalisé. Le curriculum réel qui désigne le « savoir enseigné » (Chevallard, 1985), est le dispositif préparé par l'enseignant c'est-à-dire le résultat des interprétations et de la subjectivité que l'enseignant donne au curriculum prescrit car il le réinvente, en donne de nouveaux sens et produit de nouveaux contenus. Le curriculum réalisé renvoie donc au savoir appris et retenu (Chevallard, 1985) ; c'est-à-dire le résultat des interactions inhérentes entre enseignant-élève lors du processus d'enseignement-apprentissage, c'est ce que l'on pourrait appeler curriculum personnalisé car reflète l'empreinte de l'élève et fait la différence aux niveaux des élèves à travers leurs nouvelles représentations (Paun, 2006).

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de nous centrer sur l'étude du développement de la compétence écrite en dissertation littéraire, dans le contexte de l'APC. Ainsi, pour mener à bien cette analyse il importe en premier lieu de présenter les différents aspects de la transposition didactique interne. Par la suite, il sera question pour nous de passer en revue, la littérature montrant la façon dont la transposition didactique interne peut agir sur la capacité des apprenants à mieux appréhender les savoirs dispensés par les enseignants afin de développer leur compétence écrite en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC.

I.3.1. Les différents aspects de la transposition didactique interne

La consistance de cette sous partie se résume à la présentation des différents aspects de la thématique de ce travail de recherche. Il s'agit notamment de présenter le lien enseignant-savoir (apprêt didactique) et le lien enseignant-élève (Contrat-didactique).

I.3.1.1. Lien enseignant-savoir (apprêt didactique)

Le concept « d'apprêt didactique » introduit par (Chevallard, 1991) pour désigner le savoir apprêté, qui fait référence à la modélisation ainsi qu'à la mise en forme didactique par les enseignants, en vue d'un enseignement effectif en classe (Ravel, 2003).

La prise en compte de cette étape dans le processus de transposition didactique interne, permet de situer explicitement l'analyse des manuels ou des ressources à destination des enseignants dans une étude didactique de type institutionnel. En outre, cela permet de distinguer clairement ce qui relève du projet de cours de l'enseignant, de ce qui est enseigné. En effet, le savoir apprêté se situe à l'interface de deux « mondes » : emblématique de l'activité de l'enseignant en amont et des pratiques en classe. De ce fait, il existe autant d'apprêts possibles du savoir à enseigner que d'enseignants. Les points de départ qui sont des

programmes d'enseignement, étant les même, chaque enseignant les transforme en fonction des buts et objectifs qui doivent être atteints. Toutefois, il n'existe pas une seule manière de préparer et de réaliser le cours. Une notion scientifique est reformulée de différentes manières selon la formation intellectuelle et les pratiques culturelles de chaque enseignant et en fonction du niveau d'éducation concerné (Petit jean, 1998 ; Marandola, 2017). Alors, cette analyse du lien enseignant-savoir, dans la transposition didactique interne conduit dans un premier temps à identifier les contraintes et les conditions qui pèsent sur l'apprêt que l'enseignant effectue sur la base d'un savoir scientifique. En outre, cela permet d'analyser les différences qui apparaissent entre le savoir apprêté et le savoir enseigné en mettant en évidence les contraintes internes relevant des régulations de la relation didactique qui se noue au sein de la classe.

En fait, bien que les programmes d'enseignements de la dissertation littéraire sont mis à la disposition des enseignants, ils ne seront pas transmis aux apprenants de la même façon et dans les mêmes conditions car, le système éducatif peut bien proposer des programmes d'enseignement de la dissertation littéraire bien conçus et bien élaborés, toutefois ces derniers demeurent à la disposition des enseignants qui ont pour objectifs de les transformer, afin de les rendre assimilables par les apprenants. Ce qui peut être à l'origine de plusieurs différences selon les formations des différents enseignants et des savoirs dont disposent ces derniers (Bosch et Chevallard 1999 ; Chevallard, 2002a). Par conséquent, les interventions en classe doivent être pensées et planifiées en amont par l'enseignant. En tant qu'objet d'anticipation, l'action planifiée devrait pouvoir contribuer à l'action entre l'enseignant et l'apprenant, car la préparation des leçons de dissertation permet de mieux construire en classe, de regrouper, de fédérer les idées reparties dans différents textes.

Pour la conception des dispositifs d'enseignement-apprentissage des leçons de dissertation littéraire, l'enseignant procède à un découpage des compétences de base en objectifs liés aux contenus du programme (Roegiers, 2009). L'objectif principal est donc d'amener l'apprenant à développer ces compétences grâce à la maîtrise de ses ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), ce qui influence son niveau de compréhension. Une focalisation sur l'apprêt didactique réalisée peut donc indiquer les orientations souhaitées par l'enseignant en ce qui concerne l'objet de savoir visé mais aussi du rôle que chacun des acteurs participants au processus d'enseignement doit jouer.

La pré-action didactique apprête et regroupe donc les étapes du déroulement de l'action didactique à savoir : révision, découverte de la situation problème, analyse et traitement du problème, confrontation des résultats, synthèse. Son but est donc de guider l'activité de l'enseignant en classe afin de permettre à l'apprenant de développer sa compétence de compréhension dans le but d'atteindre les résultats escomptés. En effet, bien avant d'accomplir réellement une action dans le domaine de l'enseignement, il est primordial d'anticiper et de prévoir toutes les phases de son déroulement, y compris son évaluation et l'utilisation des résultats.

En effet l'action planifiée permet à l'enseignant de préparer ses séquences d'opération, il les organise ainsi autour de cinq démarches didactiques à savoir le diagnostic pédagogique ; l'objectif pédagogique ; la stratégie pédagogique (processus) ; l'action pédagogique ; l'évaluation pédagogique. Il apparaît que l'apprêt didactique n'est donc pas un système, mais plutôt une démarche.

I.3.1.2. Lien enseignant-élève (le contrat didactique)

Le contrat didactique désigne l'ensemble des droits et des devoirs implicites des élèves et de l'enseignant à propos des objets de savoir enseignés. Ce contrat didactique intègre donc l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. Il s'agit concrètement de l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant (Brousseau, 1986).

Le contrat didactique prend forme dans un système d'attentes réciproques. Il est l'un des aspects qui permet de mieux comprendre la transposition didactique interne car décrit l'action et l'interaction sur le plan cognitif et socioaffectif entre le professeur et son élève.

En effet, lors de l'enseignement d'une discipline scolaire les règles de communication entre les élèves et l'enseignant à propos de la matière concernée s'établissent, changent, se rompent et se renouent au fur et à mesure des acquisitions, de leur évolution et des réactions produites en classe. Ces règles ne se présentent pas sous une forme unique et figée dans le temps, mais au contraire sont le fruit d'une négociation toujours renouvelée. Car, dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi, se négocie

un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer (Reuter et *al.*, 2013).

Alors, d'après le paradoxe de la relation didactique il apparaît d'une part que l'enseignant n'a pas le droit de dire à l'élève ce qu'il veut que l'élève fasse et pourtant il faut qu'il fasse en sorte que l'élève produise la réponse attendue. D'autre part, l'élève doit se mettre en position adidactique pour apprendre, il doit faire des choses qu'il ne sait pas encore faire mais tout en sachant que l'enseignant a prévu une situation justement pour cela. S'il utilise les indices de l'intention de l'enseignant pour résoudre la situation, alors il n'apprendra pas ce qui est prévu et restera dépendant de l'enseignant dans sa relation avec le savoir enseigné. Par conséquent, il est essentiel et primordial qu'une négociation implicite s'établisse entre l'enseignant et les élèves. A ce niveau, l'enseignant décortique le savoir littéraire, l'émette en utilisant un réseau de concepts pour permettre à l'apprenant de s'enquérir.

Le contrat didactique est par conséquent nécessaire aussi bien pour l'enseignement de la dissertation littéraire, que pour son apprentissage car, il permet de surmonter le paradoxe de la relation didactique. A cet effet, ils offrent aux apprenants la possibilité de connaître dans quel cadre travaillé et dans quelle direction travailler avant d'avoir appris quoi que ce soit. Pour les enseignants, le contrat didactique leur permet d'interpréter les réponses des élèves et à les reconnaître comme signe de l'acquisition des connaissances. Le contrat définit ainsi le métier de l'élève, autant que le métier du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer l'un à l'autre, sans faire effondrer la tâche d'apprentissage (Hersan, 2011).

De ce fait, le contrat didactique dépend en premier lieu de la stratégie d'enseignement adoptée. Les choix pédagogiques, le style du travail demandé aux élèves, les objectifs de formation et même les conditions de l'évaluation font partie des déterminants essentiels du contrat didactique (Dorier, 2022). Dans ce cas les objectifs de l'enseignant sont centrés sur l'atteinte d'une capacité d'action par l'élève.

La dissertation littéraire est l'une des disciplines les plus importantes et les plus complexes à enseigner dans le domaine de l'enseignement du français langue première. En effet, D'après Albert (1998), la compétence écrite intègre cinq composantes à des degrés divers de la production influencée chacune par les différents échanges entre élèves et enseignant :

- ❖ La composante linguistique : connaître et maîtriser les différents systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques qui contribuent à la production d'un texte.
- ❖ La composante référentielle : connaître son environnement.
- ❖ La composante socioculturelle : comporte l'histoire culturelle, les règles sociales et les règles d'interaction entre les individus.
- ❖ La composante discursive ou pragmatique : connaître les types de discours et savoir les adapter dans toute situation en fonction de leur contexte de production.
- ❖ La composante cognitive : permet la mise en œuvre des stratégies métacognitives. (Souhila Lakehal, 2019/2020).

Dès lors, on note que la compétence langagière occupe une place primordiale dans la production d'une dissertation, car intègre d'autres types de compétence à savoir : la compétence discursive, qui donne à l'élève la capacité de déterminer à quel type de plan il a affaire et l'adapter à son contexte de production ; la compétence textuelle qui permet à l'apprenant d'organiser et de structurer sa production à partir des arguments et des exemples ; la compétence linguistique qui rend l'élève capable de maîtriser les règles de grammaire et utiliser un vocabulaire approprié à son niveau (Moffet, 1992).

A cet effet, le contrat didactique qui détermine le moment de l'action didactique, favorise le développement de la compétence de compréhension, de la compétence langagière et celle de production selon l'APC, car l'élève est constamment mis en situations d'intégration dans lesquelles il est appelé à développer sa compréhension, son langage et à produire des textes de dissertation afin de mieux intégrer ses savoirs, savoir-faire et savoir-être (Roegiers, 2009). Il revient donc à l'élève de réinvestir ses acquis pour résoudre des situations problème ; ainsi il passe de la théorie à la pratique (Roegiers, 2009).

L'activité d'écriture requiert un certain nombre de connaissances qui regroupent les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales (Jones et *al.*, 1987 ; Tardif, 1992). A cet effet il revient à l'enseignant d'utiliser la nouvelle approche pour aider l'apprenant à maîtriser et à gérer ces connaissances en tenant compte de sa métacognition dans le but d'acquérir un savoir-faire.

L'approche par les compétences est donc à l'origine de nombreux changements en éducation, concernant le rôle de l'étudiant qui devient un apprenant placé au centre de son apprentissage et celui de l'enseignant qui est assimilable à un facilitateur qui aide l'apprenant dans sa construction du savoir et favorise le développement des compétences de ce dernier. Il en est de même de la conception de l'apprentissage qui est davantage appréhendée comme le développement de compétences au détriment de l'acquisition des connaissances (Boutin, 2004). Ainsi, l'APC a des implications sur la gestion des programmes, mais aussi sur les différentes étapes du processus d'enseignement composées de la planification, l'organisation, l'intervention et l'évaluation (Tremblay, 1999). Dans ce cadre, plusieurs défis tant pédagogiques que didactiques se posent aux enseignants pour favoriser le développement de la compétence écrite chez les apprenants.

- **Stratégies pédagogiques**

D'après Messier (2014), une stratégie pédagogique est un ensemble d'opérations qui intègrent les caractéristiques d'une situation pédagogique visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques. C'est également un processus intégrant les conditions réelles d'une situation pédagogique visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

Selon (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996; Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987; Chartrand et Lord, 2010; CMEC, 2003; Diepe, 1995; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Lusignan, Lebrun, Gagnon, Préfontaine et Fortier, 1996) les stratégies pédagogiques déclarées être utilisées par les enseignants de français reposent sur l'enseignement magistral, l'enseignement inductif, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, faire écrire, faire écrire sur différents supports, faire écrire en recourant à des outils, faire écrire les élèves en mettant en place différentes formes d'étayage, à travers l'usage des outils de facilitation procédurale, en mettant les élèves en situation de production de texte, en faisant écrire les élèves à plusieurs ou bien en les faisant écrire tout en accompagnant l'écriture (en offrant de l'aide pendant l'écriture ou en offrant de la rétroaction sur le texte produit) (Marcotte, 2020).

L'apprentissage se fait par essais et erreurs. Alors dans ce cas, l'enseignant apparaît comme un médiateur entre le savoir et l'apprenant car il prépare les situations adéquates aux apprentissages (Paun, 2006). Dès lors, Banga Amvéné (2021) convoque le concept de « transpiration didactique » qui est synonyme du travail de l'élève que l'on conçoit à travers des exercices. Selon Vigner (2016), l'exercice fixe les apprentissages au moyen de la répétition. Mais il faut les varier pour éviter l'ennui de l'apprenant. De plus, Chopin (2010)

affirme que l'exercice est un moyen de la répétition qui conduit à l'apprentissage. Dès lors pendant le processus d'appropriation et d'acquisition des savoir-faire, l'enseignant met à la disposition des élèves, une multitude d'exercices variés (travaux pratiques) afin de consolider les acquis car la mise en œuvre des exercices et leur traitement déterminent le niveau d'apprentissage des apprenants (Banga Amvéné, 2021). L'enseignant dans ce cas organise les apprenants en petits groupes dans le but que toutes leurs réponses soient traitées afin d'identifier la nature de l'erreur et le type d'obstacle que rencontre chaque apprenant.

Lors du processus enseignement-apprentissage, l'enseignant qui joue le rôle de médiateur entre l'élève et le savoir, doit amener ce dernier à développer sa métacognition en lui donnant des rétroactions claires et en lui montrant comment utiliser des stratégies générales et spécifiques pour résoudre des problèmes. L'apprenant a besoin de motivation pour résoudre ses problèmes. Ainsi, il est nécessaire de mettre au point l'apprentissage par les tâches où l'apprenant est accommodateur, mettre en place des situations où l'apprenant est expérimentateur, conceptualiste, puis observateur. La pédagogie différenciée est un élément essentiel à la motivation, car selon Meirieu, elle consiste à proposer à l'élève le choix de nombreux itinéraires pour réaliser sa tâche, l'élève n'est pas mis dans un moule, il est libre d'organiser son travail en fonction de ses moyens langagiers, en fonction de son imaginaire et de sa créativité.

Pour ses activités, l'apprenant doit maîtriser les outils de la langue :

❖ La grammaire :

- Utiliser correctement les structures fondamentales (sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe.
- Maîtriser les éléments qui rendent un texte cohérent (pronom, mots de reprise, mot de liaison).
- Construire des phrases correctes et cohérentes dans le texte.

❖ La conjugaison

- Maîtriser la conjugaison des verbes.

❖ Le lexique :

- Utiliser un vocabulaire concret et soigné.

❖ L'orthographe :

- Maîtriser les principales règles d'orthographe, grammaticale et lexicale.

Dès lors dans un travail de dissertation, Huisman (1954) souligne qu'il est important d'effectuer un travail préliminaire de compréhension du sujet car la première difficulté d'une dissertation repose sur la compréhension du sujet proposé et la seconde, le manque de connaissances précises. A cet effet, l'apprenant devrait au préalable avoir une bonne culture générale qui sera doublée d'une pratique afin d'être capable d'interpréter les données, de comprendre un sujet de dissertation en ressortant le sens caché des mots (A. Chassang et C. Senninger 1972).

L'apprentissage étant un processus de construction, l'élève apprend mieux lorsqu'il est dans une situation de production, lorsqu'il est impliqué dans une tâche qui demande la mobilisation et l'intégration des connaissances et particulièrement lorsqu'il est en contact avec les autres lors de la construction de ses connaissances et de son savoir. Dans ce cas, l'apprenant prend le contrôle de son apprentissage, devient autonome et peut plus facilement faire recours aux stratégies métacognitives tout en transférant sa compétence écrite dans plusieurs domaines (Moffet, 1992). La métacognition étant ainsi entendue comme « la connaissance et le contrôle de l'exécution des processus et des étapes cognitives » (Paris et Winograd, 1990).

A cet effet, on ne saurait parler de métacognition sans faire référence au développement cognitif. Ainsi avec Piaget, on verra que l'enfant développe sa cognition grâce à la mise en place des conflits cognitifs car l'enfant construit de nouvelles connaissances grâce à ses expériences avec son environnement physique qui est constitué de la famille, du groupe des pairs (Reverdy, 2018). Pour le développement de la compétence écrite des élèves, l'effectif-classe constitué du travail de l'enseignant dans sa classe joue un rôle. A cet effet, pour rendre son enseignement efficace, l'enseignant doit organiser des travaux de groupe ou en atelier pour permettre aux élèves de discuter entre eux afin de comparer ce qu'ils ont compris et par la suite leur permettre de travailler individuellement dans le but de vérifier que les apprentissages ont bien été intégrés par chacun. Alors Graham et Perin (2007) montrent que les élèves qui sont mis en situation de traitement sur différentes stratégies pédagogiques développent des performances différentes en écriture.

Prenant appui sur ces éléments, l'APC propose donc comme activités qui favorisent le développement de la compétence de production chez l'apprenant : placer l'apprenant face à des situations ; l'amener à utiliser des ressources ; provoquer des conflits cognitifs pour confronter et analyser les différentes représentations dans le souci d'amener les apprenants à

agir et interagir, à réfléchir, à structurer et intégrer ses connaissances en fixant les nouveaux acquis dans le long terme et les articulant aux acquis antérieurs ; amener l'apprenant à produire et le rendre capable de transférer ses acquis. Ainsi pendant sa pratique en classe, l'enseignant évalue les compétences de production et de compréhension des élèves et adapte ses enseignements et ses pratiques en fonction du niveau de ses élèves (Denizot, Mabilon-Bonfils, 2012).

❖ **Composition d'une épreuve de dissertation littéraire**

Les épreuves de dissertation sont constituées de deux parties : le libellé et la consigne.

- le libellé : c'est la partie qui invite l'apprenant à traiter et organiser sa réflexion sur un problème. C'est le lieu d'investigation de l'apprenant.

- la consigne : Selon Zerbato-Poudou (2001) « la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur, car elle oriente l'élève dans la réalisation de la tâche par le nombre d'éléments qu'elle comporte et qui permettent à l'élève de planifier et d'anticiper les actions à accomplir ». Cette partie oriente l'apprenant sur le plan de travail à adopter : le plan dialectique (la discussion), le plan analytique (expliquer et illustrer la thèse).

Les sujets de dissertation sont divers (sujet général, sujet spécifique, sujet définition). Tout dépend du type de sujet que l'apprenant doit aborder. L'apprenant doit savoir quelle aptitude développer face à tel ou tel sujet.

I.3.2. Les modèles de production écrite

En didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable avec l'oral, la lecture, la compréhension et la production. Ainsi, d'après le dictionnaire pratique de didactique du FLE de Jean-Pierre Robert, l'écrit désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, et de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.

Après les années 1962, l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite a connu une évolution. De ce fait, elle a subi des changements sous l'influence de diverses méthodologies. Par conséquent, la situation attribuée à l'écrit dans les années 1970 n'est pas celle d'aujourd'hui. La production écrite étant une compétence constituée à elle seule d'un

ensemble très complexe de compétences. Elle a été clarifiée à travers une analyse des différentes composantes décrites dans différents modèles cognitifs de la production écrite. Dans les années 80 ces modèles cognitifs de la production écrite ont connu leur conception. Ils sont considérés comme non-linéaire et prennent en compte, la perception, l'activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, et la révision. Ils se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent également se dérouler de façon non linéaire.

Nous avons comme modèles de production écrite non linéaires :

- ❖ Le modèle de Hayes et Flower, (1980) qui a été développé à travers la technique selon laquelle, les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent. Ce modèle met l'accent sur les différents aspects cognitifs présents dans tout projet d'écriture, envisagés ici dans le cadre de la résolution des problèmes liés à l'acte d'écrire. L'avantage de ce modèle est qu'il présente l'importance de prendre en compte le contexte de production et les connaissances du scripteur. Il est constitué de trois grandes composantes à savoir : le contexte de production ou l'environnement de la tâche, c'est l'ensemble d'éléments qui influencent la tâche d'écriture ; le processus d'écriture indique la méthode que doit suivre le scripteur pour relier ses connaissances au contexte de production ; la mémoire à long terme qui désigne l'ensemble des connaissances du scripteur. Ce modèle transcrit et révisé se trouve dans Hayes (2012) non comme processus, mais comme stratégies. L'adjonction de ces deux versions démontre que le processus d'écriture repose sur une panoplie de connaissances, liées au thème du texte à produire, au genre de discours à produire, aux normes et conventions linguistiques, aux stratégies et aux processus (Marcotte, 2020).
- ❖ Les modèles de Bereiter et Scardamalia, (1982) qui ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture. Le premier appelée « connaissances expression », décrit la démarche de scripteurs débutants qui rédigent un texte par leurs propres connaissances sans chercher d'autres renseignements. Le deuxième « connaissances transformation » présente le cheminement d'un scripteur habile qui sait résoudre ses problèmes pendant la tâche d'écriture. Ces deux descriptions sont aussi représentatives car elles élaborent et montrent le cheminement des différents types de scripteurs, novices et habiles.

- ❖ Le modèle de Deschenes, (1988). Le psychologue québécois Deschenes insiste sur la relation qui existe entre la compréhension et la production écrite en s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower. Ce modèle comprend deux grandes variables à savoir : La situation d'interlocution et le scripteur. La première grande variable inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture. La seconde variable, celle du scripteur, comprend deux grands ensembles : les structures de connaissances et les processus psychologiques. La production écrite est donc le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

I.3.3. Quelques recherches sur la transposition didactique interne et la didactique de l'écrit (la dissertation littéraire)

Le concept de transposition didactique interne agit à titre d'analyseur des interactions didactiques ; le doublet chronogénèse/topogénèse est l'outil conceptuel évoqué dans la littérature pour dépeindre le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés et appris. Ainsi, l'analyse des interactions didactiques, c'est-à-dire les interactions qu'entretiennent les trois pôles du triangle didactique dans la construction des objets enseignés est réalisée sur la base de la théorie de la transposition didactique de (Chevallard, 1991).

En effet, la description et la théorisation des interactions didactiques peuvent désormais, dans l'état actuel de l'avancement de la discipline qu'est la didactique, s'appuyer sur un réseau de concepts propres à cette discipline. Cependant, tout un pan de la recherche en didactique s'intéresse à l'Enseignement/Apprentissage en classe, sans toutefois s'appuyer sur les concepts qui ont émergé de la discipline. En fait, la plupart de ces recherches adoptent d'autres perspectives théoriques que celle privilégiée dans cette analyse. C'est dans ce sens que (Moro et Rickenmann, 2004) en recensent plusieurs tels que : le pragmatisme, l'interactionnisme symbolique, le paradigme de la cognition située, le paradigme ethno-méthodologique et conversationnel et le paradigme historico-culturel vygotkien. Ces diverses perspectives, loin d'être inappropriées ou inutiles, font appel à un ensemble de concepts pour interpréter les situations d'enseignement/apprentissage en classe, concepts qui relèvent rarement exclusivement de la didactique. Pour cette raison, ces concepts ne sont pas retenus dans le cadre de cette étude.

Les recherches qui s'intéressent aux interactions didactiques dans une perspective exclusivement didactique prennent assise sur deux théories complémentaires, théories qui

agissent à titre d'instruments conceptuels pour la description de la dynamique des interactions didactiques (Canelas-Trevis, 2009 ; Halté, 1998). Il s'agit notamment de la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991) et la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). Ces théories, développées en didactique des mathématiques, commencent à s'implanter en didactique du français.

La théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) constitue la pierre angulaire de cette analyse. Ainsi, après avoir défini la transposition didactique interne, nous la lierons aux concepts de chronogénèse et de topogénèse. La transposition didactique interne comme analyseur des interactions didactiques mettant en exergue les contenus de savoir scientifique destinés à devenir des contenus à enseigner exigent nécessairement une adaptation en contenus d'enseignement : ce processus de transformation, la transposition didactique, a fait l'objet d'une théorisation par Chevallard (1985).

Ainsi, les savoirs, reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels : afin d'être enseignables, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir « savant », le savoir transposé est une création originale. Dans le contexte scolaire, les savoirs transformés et adaptés par la transposition didactique externe se retrouvent explicitement dans les programmes d'études, le matériel didactique, etc... (Chevallard, 1985/1991). Dans le cas de la dissertation littéraire, ces savoirs se retrouvent également dans les pratiques pédagogiques.

Il arrive parfois que le savoir effectivement enseigné diffère du savoir à enseigner. Les mécanismes par lesquels un objet à enseigner se transforme en un objet réellement enseigné relèvent de la transposition didactique interne (Chevallard, 1985/1991). Ainsi, le mouvement transpositionnel (Bronckart et Plazaola-Giger, 1998) se concrétise en plusieurs étapes, sur plusieurs niveaux : des contenus de savoir aux contenus à enseigner, des contenus à enseigner aux contenus effectivement enseignés, et pour certains auteurs, des contenus effectivement enseignés aux contenus appris (Raisky et Caillot, 1996).

Pour le chercheur, la description et l'analyse des objets effectivement enseignés, c'est-à-dire la description et l'analyse de la transposition didactique interne, peuvent être abordées du point de vue de l'enseignant qui présente les savoirs à l'élève ou de celui de l'élève qui se les approprie (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006). Si on cherche à décrire la TD interne en se centrant sur l'élève, les objets transposés sont dévoilés, notamment, par les interventions

des élèves qui tentent de se les approprier, par leurs travaux, par leurs connaissances effectivement construites, par les connaissances qu'ils mobilisent : ce type de recherche se centre sur la transformation de l'objet enseigné en analysant le travail de l'élève (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006).

En didactique du français, la plupart des travaux qui se sont intéressés à la transposition didactique interne se sont attardés au pôle « enseignant » du triangle didactique, comme le soulignent Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006) et Boivin (2009). Notre recherche se propose de porter une attention particulière au pôle « élève », puisque notre objectif général de recherche est de décrire comment les élèves acquièrent la compétence écrite au moment de son enseignement/apprentissage. Si le concept de transposition didactique interne nous apparaît particulièrement productif pour décrire l'élaboration de la dissertation littéraire des élèves en classe autour de cette notion, il doit cependant faire l'objet d'une opérationnalisation pour nos travaux de recherche.

Nous posons comme prémisse que les transformations que les élèves font subir aux savoirs lors du processus d'enseignement/apprentissage permettent d'inférer comment ils élaborent leurs connaissances. Dans notre recherche, les transformations des savoirs portent évidemment sur les multiples dimensions de la compétence scripturale. Les transformations des savoirs s'observent à partir des interventions des élèves en classe, alors que ces derniers tentent de s'approprier de la connaissance exacte. Les interventions sont constituées plus précisément des questions qu'ils posent, des réponses qu'ils fournissent, des commentaires métagraphiques qu'ils produisent, des hypothèses qu'ils formulent, etc. L'écart, plus ou moins important, ou l'absence d'écart entre les savoirs à enseigner, tel que défini a priori, et les savoirs tels qu'ils s'actualisent dans les interventions des élèves permettent de décrire les transformations que les élèves font subir, en cours d'apprentissage, aux objets de savoirs (Schneuwly, Sales Cordeiro, et Dolz, 2005) ou, pour dire autrement, permettent de décrire la transposition didactique interne.

❖ Chronogenèse et topogénèse : outils conceptuels pour décrire la transposition didactique interne.

Les deux concepts frères de chronogenèse et de topogénèse agissent à titre de filtres pour l'analyse des interactions didactiques et permettent de comprendre la transposition didactique interne. Pour Chevallard (1885/1991), la chronogenèse concerne l'avancement des savoirs dans le temps. Ainsi, l'enseignant mène la chronogenèse : dans l'interaction didactique

classique, l'enseignant est considéré comme le principal responsable de l'avancement des savoirs en classe (Chevallard, 1985/1991). Il anticipe et dirige la chronogénèse, alors que les élèves ne le peuvent généralement pas : Sensevy (1998) dira que l'enseignant est « chronomaitre ». Toutefois, il importe de reconnaître que des élèves partagent parfois cette responsabilité : ces élèves sont alors appelés « élèves chronogènes » (Boivin, 2007 ; Sensevy, 1998).

Les élèves chronogènes se distinguent par les percées dans l'avancement du savoir en construction auxquelles ils contribuent significativement. L'enseignant est donc principalement celui qui, à l'égard du savoir en construction, « sait avant » ; il est également celui qui « sait autrement » (Chevallard, 1985/1991). D'un autre point de vue, les positions de l'enseignant et des élèves à l'égard du savoir en construction sont différentes, et les places respectives qu'ils occupent par rapport au savoir définissent la topogénèse.

Plus précisément, la topogénèse porte sur le partage des tâches et des responsabilités entre les acteurs de l'interaction didactique, un partage qui, pour Chevallard (1985/1991), semble aller de soi : l'enseignant est celui qui détient un certain savoir, l'élève, qui en détient un autre, est celui qui doit se l'approprier. La topogénèse est liée à la chronogénèse. En effet, les positions de chacun imposent des contraintes, des conditions topogénétiques (Boivin, 2007), quant aux rôles de l'enseignant et de l'élève à l'égard de la chronogénèse, à l'égard de la construction du savoir dans le temps. Des actions comme démontrer, généraliser, appliquer, interroger, répondre, etc. ne sont que quelques exemples de rôles qui incombent aux acteurs de l'interaction didactique (Boivin, 2007 ; Chevallard, 1985/1991 ; Sensevy, 1998).

Tout écrit réalisé à l'école doit être considéré comme un objet spécifique qui a pour objectif premier l'acquisition d'un savoir par l'implication de l'élève dans la tâche. Ainsi, le contrat didactique repose sur une double contrainte car l'élève doit se dégager de sa posture habituelle qui lui impose le cadre strict du contrat scolaire explicite, afin de donner expression à son inventivité (Doquet, 2011). En effet, les recherches portant sur la compétence écrite constituent une composante essentielle dans le domaine de la transposition didactique interne.

Car, l'écriture est une pratique langagière qui nécessite un travail d'écriture c'est-à-dire la mise en mots qui provoque de nouvelles idées ainsi que la modification et la planification du texte, de la syntaxe, tout en faisant bouger le sens des mots. Ces opérations mentales se déroulent en boucles plusieurs fois avant d'aboutir au texte final. De ce fait, les idées viennent en écrivant. Et par conséquent l'organisation générale du texte peut se former après le premier

jet. Les révisions ou corrections peuvent affecter autant le plan que les idées (Bucheton, 2014).

En effet, Les pratiques d'écriture des élèves, tout au long de leur scolarité influencent leur réussite en français, mais plus généralement à l'école. La manière dont les enfants conceptualisent l'écrit dépend grandement des pratiques sociales auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, suivant leur milieu social d'origine, ils sont plus ou moins bien préparés à prendre conscience du caractère symbolique et alphabétique de l'écrit. Par la suite, les élèves s'attachent progressivement à gérer les différents niveaux de l'activité de production d'écrits et tentent de s'emparer de la complexité de la tâche. Il leur est donc profitable de questionner fond et forme conjointement mais en respectant une progressivité en fonction de la maturité des élèves dans l'acte d'écriture.

Par conséquent, les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture ont largement évolué depuis la fin du XIXe siècle :

- ❖ La *rédaction* a constitué le vecteur principal d'apprentissage jusque dans les années 70. Le respect des normes était le critère principal d'évaluation en liaison avec des stéréotypes culturels, moraux et linguistiques et l'enseignement était basé sur l'imprégnation par imitation.
- ❖ Née dans les années 70 et héritée de la pédagogie Freinet, *l'expression écrite* a supplanté ce modèle. L'apprentissage de l'écriture repose sur le postulat que les compétences scripturales se développent naturellement si on laisse l'élève s'exprimer librement sur des exercices d'écriture diversifiés. L'enseignant propose des modèles dont l'élève s'inspire et crée ses propres outils en fonction de ses besoins. L'évaluation est alors plus globale et peut être déléguée aux pairs.
- ❖ Après une décennie, *la production d'écrit et l'évaluation critériée* font leur apparition. Ce nouveau modèle s'appuie sur les apports de la psychologie cognitive et la linguistique textuelle. L'écriture est une *compétence* que chaque élève peut s'approprier par le biais d'un travail qui suit une progression rigoureuse aux étapes clairement explicitées. L'évaluation a pour fonction principale l'organisation de la réécriture, elle s'appuie sur des critères explicites et élaborés par les élèves.
- ❖ Les travaux de Dominique Bucheton, à la fin des années 90, posent un nouveau modèle du sujet-écrivain. Il s'attache à mettre en évidence l'importance des effets de

l'écriture sur le sujet qui écrit. L'apprentissage est conçu comme une véritable éducation culturelle dans laquelle la lecture de textes littéraires tient un rôle central. Il s'agit de centrer l'apprentissage de l'écriture sur le travail des brouillons et des écrits intermédiaires dont la fonction est particulièrement mise en valeur. L'évaluation a alors pour vocation d'accompagner l'élève dans les réécritures successives en le guidant dans le sens d'un épaississement du texte.

Concernant les différentes postures que l'apprenant peut adopter lors du développement de la compétence écrite, (Bucheton, 2014) dénombre 5 postures que les élèves mettent en jeu lors des exercices d'écriture :

- ❖ La posture de refus.
- ❖ La posture en aveugle ou stratégique : la tâche d'écriture est perçue comme purement scolaire et l'élève s'efforce de répondre aux consignes sans s'engager réellement en tant que personne dans l'activité.
- ❖ La posture première où l'écriture constitue une expression directe de la pensée avec peu de souci pour la syntaxe et l'orthographe (une sorte de discours oral intérieur).
- ❖ La posture ludique ou créative qui consiste à échapper aux normes et aux contraintes.
- ❖ Les postures réflexives ou postures secondes où la tâche est perçue non comme une fin en soi mais un support pour penser.

Cette dernière posture est la plus valorisée par le système scolaire. L'enseignant quant à lui doit être attentif à la posture qu'il adopte et pouvoir en changer selon les objectifs qu'il se fixe au cours du travail d'écriture demandé aux élèves (Bucheton, 2014).

Plusieurs recherches empiriques portant sur le développement de la compétence scripturale dans un contexte de transposition didactique interne ont été menées par différents auteurs. C'est dans cet ordre d'idées que l'étude des typologies de textes et l'enseignement du texte argumentatif a été menée par (Brassart, 1996) dans un article intitulé *La Didactique de l'argumentation écrite : approches psycho-cognitive* et (Ntirampeba, 2003), dans un autre article intitulé *La progression en didactique du texte argumentatif écrit*.

Dans le cadre de ces analyses, ces auteurs abordent la question de l'argumentation en utilisant les données sur la complexité du texte argumentatif et présentent une synthèse de données psycho-cognitives et psycholinguistiques qui pourraient faciliter l'apprentissage de ce type de

texte. Les travaux de (François, 1980 ; Caron, 1987 ; Chartrand, 1993 et Kerr-Barnes, 1998), vont également dans le même sens. Car, ils proposent des méthodes pouvant faciliter l'argumentation à l'expression écrite.

Les analyses similaires ont été également menées dans le contexte iranien. Précisément, ces dernières portaient sur le développement de l'expression écrite des apprenants iraniens. C'est dans une telle logique que (Bassanj et Shobeyri, 2011), dans leur article intitulé *Le texte argumentatif et la typologie de textes*, propose une analyse détaillée des caractéristiques du texte argumentatif et proposent ce texte comme l'une des principales formes de la textualisation.

Au regard de l'utilité et de l'importance du développer de la compétence écrite chez les apprenants, l'étude de (Lombard, 2013) portant sur l'épreuve de dissertation littéraire de la langue française pour les apprenants de la classe de cinquième au Québec, montre que leur compétence est restée relativement stable dans le temps, tant en ce qui concerne les paramètres de la tâche d'écriture que les modalités de correction. Cette étude permet ainsi de dresser un portrait de la compétence scripturale des élèves québécois de cinquième au secondaire.

Concernant les résultats des analyses effectuées par (Lefrançois, Brissaud, Lombard et Mout, 2012) toujours pour le cas des élèves de la classe de cinquième au Québec, plusieurs remarques apparaissent. De manière précise, les résultats de ses élèves se sont toujours maintenus entre 63,8 % et 76,8 % entre 1989 et 2008. Durant ces années, ces élèves ont obtenu en moyenne 71,12 % à l'épreuve d'écriture de dissertation littéraire de la langue française et ils auraient ainsi globalement développé, une compétence scripturale jugée suffisante selon les exigences du ministère, à la fin de leur scolarité obligatoire.

Cette épreuve de dissertation littéraire prenait en compte plusieurs critères d'évaluation. Ces derniers regroupent : le niveau d'adaptation à la situation de communication, la cohérence du texte, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la construction des phrases et ponctuation appropriées, le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale.

Sur la base de ces recherches, plusieurs conclusions ont été formulées par différents auteurs. C'est dans un tel ordre d'idées que (Lefrançois et *al.*, 2012) soulignent que les paramètres didactiques de l'épreuve de dissertation littéraire qui changent annuellement à savoir : le choix

du sujet et les modalités de préparations à l'épreuve, peuvent grandement influencer au bout de la ligne le résultat en écriture d'un élève. Pour ce qui est spécifiquement de la qualité de la langue écrite et du respect du code linguistique, (Lefrançois, 2015) montre qu'aucune donnée ne permet de dire que la compétence scripturale des élèves québécois s'est détériorée depuis 50 ans.

Pour ce qui est de l'effet-classe, il est largement constitué par l'effet de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il est tributaire que l'enseignante travaillant dans la classe, car l'effet d'enseignement est lui-même constitué de ce que l'enseignante fait en classe (Bressoux, 2001). De façon plus spécifique, pour le développement de la compétence scripturale des élèves, les stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe participeraient elles aussi aux performances des élèves, et donc à leurs apprentissages.

Cela est mis en exergue dans la méta-analyse effectuée par (Graham et Perin, 2007), qui montre que les élèves qui ont pris part à des traitements quasi expérimentaux reposant sur différentes stratégies pédagogiques ont des performances différentes en écriture et par conséquent ces différentes stratégies pédagogiques ont des effets différents, sur leurs performances en écriture. De surcroît, étudier les stratégies pédagogiques serait pertinent pour la formation initiale et continue des enseignantes, les stagiaires exprimant le besoin d'avoir une ou plusieurs façons d'appréhender la classe, de planifier leur action en classe (Étienne, Ragano et Talbot, 2019 ; Altet, 2019).

❖ **Théories convoquées**

Théorie du Socio-constructivisme (Vygotski, 1896-1934). Selon la logique de cette théorie, l'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les apprentissages doivent être compris dans leur zone proximale de développement : cette zone comprend les tâches que les élèves peuvent réussir avec l'aide d'un adulte, elles sont ni trop difficiles, ni trop faciles. Cette zone augmente nettement le potentiel d'un élève à apprendre plus efficacement (Vygotsky, 1980). Le maître a pour rôle de définir précisément cette zone afin de donner des exercices appropriés. Cette théorie soutient que le succès scolaire des apprenants nécessite que les enseignants ramènent le savoir dispensé à l'âge mental des élèves afin que ces derniers puissent en donner un sens.

- **Théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1982).** Elle a été introduite par (Yves Chevallard, 1982) pour caractériser tout ce qui sépare un objet de savoir, tel qu'il fonctionne dans un cadre théorique, de ce qu'il devient en se transformant en objet d'enseignement. Il s'agit du travail par lequel la didactique passe du savoir savant aux savoirs enseignés compte tenu des programmes imposés par les décideurs. Pour (Develay,) la transposition didactique correspond à « un travail de réorganisation de présentation, de genèse des connaissances préexistantes en vue de leur enseignement. En se référant à Develay, l'enseignant devrait réorganiser les connaissances afin de mieux les transmettre aux apprenants pour que ces derniers puissent s'en approprier.

Les théories sus-mentionnées donnent des éclaircis au sujet de la conduite d'un bon enseignement /apprentissage, alors leur mise en application par les principaux acteurs (enseignant et apprenant) en situation de classe devrait garantir la réussite scolaire. Or les difficultés demeurent jusqu'ici dans l'enseignement /apprentissage de la dissertation littéraire.

Au vu de toutes ces recherches menées au sujet de la transposition didactique interne et le développement de la compétence écrite, des interrogations subsistent sur la faible capacité des élèves à produire des textes de dissertation, d'où la nécessité de formuler la problématique suivante.

Chapitre II : Problématique de l'étude

L'enracinement du français sur le territoire africain laisse rêver d'une « Afrique latine » (Abah Atangana ; Raymon et al, 2021), bien que sa maîtrise en tant que langue de scolarisation n'est toujours pas effective, ce qui a fait place à de nombreuses réflexions sur la nécessité de faire coexister l'enseignement des langues et du français (Bikoi , 2013). Le Cameroun est donc un pays plurilingue d'une complexité remarquable. Dès lors, l'intégration du français dans le système éducatif (partie francophone) lui a toujours confié le statut de langue première d'enseignement jusqu'à aujourd'hui (Minesec, 2014). De ce fait la didactique des disciplines en particulier celle du français s'étant enrichi du concept de transposition didactique prend le dessus sur les autres disciplines d'enseignement car divisée en plusieurs sous disciplines. Elle explique donc à quel point l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scolaires contemporaines en l'occurrence de la dissertation littéraire, représente un immense défi, tant pour les enseignants que pour les élèves (Fejzo, et Laplante, 2021). Ainsi, l'importance est accordée à l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire dans les classes de seconde et première de l'enseignement général. Pour ces classes, l'apprentissage de la dissertation littéraire revêt un intérêt capital car constitue la base à l'initiation et à la maîtrise de cet exercice.

Dans ce contexte, la didactique de l'écriture née des critiques émises à l'encontre de l'enseignement de la littérature et de la responsabilité que doit endosser cette sous-discipline dans les causes de l'échec scolaire par l'imposition implicite des normes scripturales, langagières, scolaires et sociales, apparaît au centre des problématiques (Halté, 1985). Cela est d'autant plus justifié par le double intérêt pratique et épistémologie de cette sous-discipline. En contexte d'APC, le français permet le développement des compétences qui ont un rôle important non seulement dans la scolarisation de l'élève, mais aussi dans la formation de sa personnalité dans sa socialisation future (Petit-Jean, 1998).

Toutefois selon Nkeck Bidias, (2013) citée par Daouaga Samari, (2015) l'introduction de l'APC dans l'éducation au Cameroun débute en 2003 sous la base d'une expérimentation d'une durée de deux ans dans les écoles primaires du territoire national puis se poursuit quelques années après dans l'enseignement secondaire. La pratique de l'APC dans

l'enseignement de la dissertation littéraire représente une tâche difficile pour les enseignants qui doivent amener les apprenants à développer leur métacognition, à maîtriser toutes les stratégies cognitives nécessaires pour parvenir à la production d'une bonne dissertation littéraire.

II.1. Formulation du problème

D'après le programme officiel, l'enseignement de la dissertation littéraire permet à l'apprenant de développer ses capacités expressives sous leurs différentes formes ; de développer son esprit critique, d'analyse, de synthèse et ses facultés créatrices. Cet enseignement est lié à la didactique de l'écriture qui est davantage centrée sur la pratique et l'épistémologie de la discipline.

Force est de constater que Ces dernières années, le problème de l'enseignement/apprentissage de la dissertation littéraire demeure une réalité dans certains établissements du Cameroun. Les pratiques et les méthodes enseignantes garantes de la sécurité éducative semblent se heurter à cette difficulté. Ainsi, d'après (Audet et Roy, 2003), la lecture des œuvres constitue la base des études littéraires, afin que l'étudiant puisse se munir d'une culture littéraire riche et approfondie. En d'autres termes, la lecture est le canal par lequel on acquiert une culture littéraire approfondie et par conséquent une compétence langagière.

Au regard des recherches menées cependant dans les lycées et collèges d'enseignement général au Cameroun, et de notre expérience en tant qu'enseignant vacataire nous constatons que les élèves ont des difficultés à comprendre des sujets et à produire des textes de dissertation. On peut remarquer l'accentuation de ce phénomène à partir des évaluations séquentielles effectuées en classe et des résultats délivrés par l'office du baccalauréat du Cameroun qui sont de 49,88% au probatoire 2021. Dès lors, la transposition didactique interne vue comme le point culminant du processus d'enseignement/ apprentissage dans l'approche par les compétences, joue un rôle important dans le processus de développement de la compétence écrite chez les apprenants.

Ces constats relevés plus haut nous amène à poser le problème de la faible capacité des élèves à développer leur compétence écrite en dissertation littéraire. Ce problème nous conduit à mener une investigation sur les pratiques didactiques et l'apprentissage de la dissertation littéraire dans les classes de première et seconde, d'où l'importance de formuler nos questions de recherche.

II.2. Questions de recherche

Le problème libellé ci-dessus nous amène à nous poser plusieurs questions dont la principale est la suivante : Comment la transposition didactique interne contribue-t-elle au développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC ?

II2.1. Questions secondaires

- ❖ **QS1** : Comment l'action planifiée contribue-t-elle au développement de la compétence de compréhension des élèves en dissertation littéraire ?
- ❖ **QS2** : En quoi le contrat didactique contribue-t-il au développement de la compétence de compréhension, de la compétence langagière et celle de production en dissertation littéraire ?

II.3. Hypothèses de l'étude

A ces questions nous proposons les réponses anticipées suivantes :

II.3.1. Hypothèse principale :

- ❖ Dans le contexte de l'APC, la mise en œuvre des différents aspects de la transposition didactique interne dans le processus d'enseignement-apprentissage favorise le développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire.

II.3.2. Hypothèses secondaires :

- ❖ **HS1** : La préparation du cours guide l'enseignant lors du processus enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire et favorise le niveau de compréhension des élèves.
- ❖ **HS2** : Le contrat didactique entraîne les stratégies pédagogiques qui permettent les interactions entre les deux acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage et contribue au développement de la compétence langagière, de compréhension, et de production des apprenants en dissertation.

I.4. Opérationnalisation des variables, des indicateurs et des modalités

II.4.1. Les variables

Selon Fonkeng et al (2014), une variable est « un phénomène, une donnée voire même l'aspect d'une personne ou d'une situation qui peut varier ». En effet, il s'agit d'un élément qui peut varier d'une valeur à une autre. C'est une donnée pouvant prendre une valeur dans un ensemble de valeurs auxquelles on peut appliquer une mesure. Dans le cadre de notre étude, les variables utilisées sont : la variable dépendante et la variable indépendante.

II.4.1.1. La variable indépendante

C'est une donnée autonome qui varie sans influencer les autres données. Elle désigne l'élément manipulé par le chercheur dans l'étude d'un phénomène. Les modifications apportées à cette variable provoquent des modifications sur la variable dépendante. Pour notre recherche, la variable indépendante est : la transposition didactique interne.

II.4.1.2. La variable dépendante

Elle désigne la variable influencée par la variable indépendante. C'est un élément qui dépend des autres éléments. Elle est celle que le chercheur teste sur le terrain. Pour notre étude, la variable dépendante est : le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans un contexte d'APC.

II.4.1.3. Indicateurs

Ce sont des données mesurables permettant d'évaluer les variables d'une étude. Ils sont des éléments concrets qui aident à comprendre les différentes dimensions observables et mesurables d'une variable à étudier. Les indicateurs de la variable indépendante « Transposition didactique interne » sont : l'apprêt didactique, le contrat didactique. Ceux de la variable dépendante « le développement de la compétence écrite dans la dissertation littéraire en contexte d'APC » sont : la compétence de compréhension, la compétence langagière et la compétence de production.

II.4.1.4. Modalités

Ce sont les valeurs que prend un indicateur. Dans notre cas d'étude, les modalités sont les suivantes : les objectifs d'enseignement, les interactions, les travaux de groupe, les conflits cognitifs et les exercices.

II.5. Objectifs de la recherche

En cohérence avec les hypothèses de recherche précédentes, les objectifs de cette analyse sont les suivants :

II.5.1. Objectif principal

- ❖ Mettre en évidence l'influence de la transposition didactique interne sur le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans un contexte d'APC.

II.5.2. Objectifs spécifiques

- ❖ Montrer que l'action planifiée de l'enseignant influence le niveau de compréhension des apprenants.
- ❖ Présenter l'influence du contrat didactique sur la capacité langagière, la capacité de compréhension et de production des élèves en dissertation à travers la mise en œuvre de différentes formes de stratégies pédagogiques.

II.6. Intérêt de l'étude

Notre recherche contribue aux recherches en didactique de l'écrit. Compte tenu des recherches menées sur la compétence écrite, il est important de montrer l'intérêt que cette étude apportera à la communauté scientifique.

II.6.1. Intérêt scientifique

Du point de vue scientifique, cette étude constitue une avancée des recherches portant sur l'analyse des liens qui existent entre la transposition didactique interne et le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC. Elle met à la disposition de la communauté scientifique, une base de données constituée sur le terrain pour faire comprendre les réalités que vivent les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage.

II.6.2. Intérêt pédagogique-didactique

Dans un contexte pédagogique et didactique, notre étude permettra à plusieurs enseignants de revoir leur manière d'apprêter les leçons et repenser leurs pratiques de classe pour transmettre les enseignements et les connaissances nécessaires au développement de la compétence écrite

chez les apprenants afin de favoriser leur réussite scolaire. Elle dotera l'apprenant de sa casquette dans la réalisation d'une production écrite.

II.6.3. Intérêt politique

Cette recherche aidera le personnel de la noosphère à penser et réfléchir davantage sur les méthodes didactiques à mettre en place pour faciliter l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire.

II.6.4. Intérêt personnel

Cette étude qui marque notre entrée dans le monde de la recherche en science de l'éducation, précisément en didactique du français, nous permettra de renforcer nos capacités en tant que chercheur en science.

De la revue de littérature à la problématique de l'étude en passant par le problème de recherche, conduisant à poser les questions de recherche, à émettre les hypothèses de recherche et définir les objectifs de l'étude, il est judicieux pour nous de présenter la méthode d'investigation qui permettra de comprendre notre problème d'étude. Nous présenterons dans ce cas le cadre méthodologique et opératoire de notre étude qui fera l'objet de la deuxième partie de notre travail.

Tableau 1:Tableau synoptique des variables

Thème	Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités
Transposition didactique interne et développement de la compétence écrite en classes de seconde et de première : le cas de la dissertation littéraire en contexte d'APC au Complexe Scolaire Adventiste d'Odza.	Question principale : Comment la transposition didactique interne contribue-t-elle au développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC ?	Hypothèse principale : Dans le contexte de l'APC, la mise en œuvre des différents aspects de la transposition didactique interne dans le processus d'enseignement-apprentissage favorise le développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire.	Objectif principal : Mettre en évidence l'influence de la transposition didactique interne sur le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans un contexte d'APC.	Variable indépendante: la transposition didactique interne.	- L'apprêt didactique, le contrat didactique.	Les objectifs d'enseignement, les interactions, les travaux de groupe, les conflits cognitifs et les exercices.
				Variable dépendante: le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans un contexte d'APC.	- La compétence de compréhension, la compétence langagière et la compétence de production.	
	Question spécifique n°1: Comment l'action planifiée contribue-t-elle au développement de la compétence de compréhension des élèves en dissertation	Hypothèse spécifique n°1 : La préparation du cours guide l'enseignant lors du processus enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire et	Objectif spécifique n°1 : Montrer que l'action planifiée de l'enseignant favorise le niveau de compréhension des apprenants.	Variable indépendante: L'action planifiée. Variable dépendante: Le	- L'apprêt didactique. - La compétence de	- Les objectifs d'enseignement.

	littéraire ?	favorise le niveau de compréhension des élèves.		développement de la compétence de compréhension des élèves en dissertation littéraire.	compréhension.	
	Question spécifique n°2 : En quoi le contrat didactique contribue-t-il au développement de la compétence de compréhension, de la compétence langagière et celle de production en dissertation littéraire ?	Hypothèse spécifique n°2 : Le contrat didactique favorise le développement de la compétence langagière, de compréhension, et de production des apprenants en dissertation à travers la mise en œuvre des stratégies pédagogiques qui permettent les interactions entre les deux acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage.	Objectif spécifique n°2 : Présenter l'influence du contrat didactique sur la capacité langagière, la capacité de compréhension et de production des élèves en dissertation à travers la mise en œuvre de différentes formes de stratégies pédagogiques.	Variable indépendante: Le contrat didactique.	- Le contrat didactique.	- Les interactions, les travaux de groupe, les conflits cognitifs et les exercices.
				Variable dépendante: Le développement de la compétence de compréhension, de la compétence langagière et celle de production en dissertation littéraire.	- La compétence de compréhension, la compétence langagière et la compétence de production.	

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Nous nous proposons dans cette partie d'étudier les problèmes que les enseignants et les élèves rencontrent dans l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire dans les établissements scolaires au Cameroun. Ainsi, nous commencerons par présenter la méthode de recherche qui nous a servi dans le cadre de notre recherche, ainsi que les différents outils de collecte de données utilisés. Ensuite nous présenterons les résultats obtenus et l'interprétation de ces résultats, et enfin les suggestions pour améliorer l'enseignement apprentissage de la dissertation littéraire.

Chapitre III : Méthode de recherche

Selon (Brunet, Ferras et Théry, 1994), la méthodologie d'une recherche précise la méthode employée ainsi que les techniques et les sources mobilisées. Dans le cadre de cette étude, la méthode mixte sera utilisée. L'approche qualitative mettra l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de tout ce qui est vécu. L'approche quantitative quant à elle mettra l'accent sur l'expérience objective des individus dans leur transaction avec l'environnement. La compréhension et la recherche de sens sont motivées par la recherche de l'explication ou de relation causale. D'après (St-Cyr, Tribble et Saintonge, 1999), la méthode mixte renvoie à un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes (Reichardt et Rallis, 1994) parlent d'une vision binoculaire ou dialogique découlant de la complémentarité des méthodes afin de saisir toute la complexité de la réalité.

III.1. Délimitation temporelle et géographique de l'étude

III.1.1. Délimitation temporelle de l'étude

Notre étude s'étend de 2020 à 2022. Elle débute en 2020 lors de notre première descente sur le terrain en première année de mater, qui consistait à faire une observation non participante des pratiques et méthodes d'enseignement utilisées dans les établissements scolaires et en faire une analyse. C'est donc au cours de cette période d'observation que nous avons descellé le problème auquel les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage font face sur le terrain. L'étude s'est poursuivie au cours de l'année académique 2020-2021 où nous avons eu la possibilité d'effectuer une observation participante et d'en faire une analyse des pratiques. Dès lors, au cours de l'année académique 2021-2022, nous nous sommes essentiellement contentés de recueillir les données, de les analyser, de rédiger notre travail et enfin le déposer.

III.1.2. Délimitation géographique de l'étude

Tableau 2:Présentation des établissements d'accueil

Nous avons effectué notre recherche dans deux établissements situés à Yaoundé dans le département du Mfoundi à savoir le Complexe Scolaire Adventiste d'Odza et le Complexe Scolaire les As de Mvan avec les autorisations des chefs d'établissement, des préfets d'étude,

des chefs d'établissement et enfin des enseignants de français responsables des classes sollicitées.

Région	Département	Etablissement d'accueil	Classes et leçons observées
Centre	Mfoundi	<p>Le complexe scolaire les As de Mvan :</p> <p>C'est un établissement privé d'enseignement maternel, primaire et secondaire à régime d'externat. Il est ouvert à tous les jeunes désireux de recevoir une éducation intellectuelle, physique et morale sans distinction de genre. Il est un espace éducatif dans lequel les cours se tiennent de 7h30 à 15h30, du lundi au vendredi, conformément à la législation en vigueur sur le territoire national.</p>	<p>2nde littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'analyse du sujet. -La recherche et l'organisation des idées. <p>1^{ère} littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -La rédaction de l'introduction. -La rédaction du paragraphe.
Centre	Mfoundi	<p>Le Complexe Scolaire Adventiste d'Odza :</p> <p>Le CSAO est un établissement privé confessionnel bilingue d'enseignement secondaire général et technique à régime d'externat dont le souci est d'offrir une éducation intégrale englobant les plans intellectuel, physique, moral et spirituel. Il est ouvert à tous les jeunes sans distinction de sexe, de religion et de race. Le CSAO est d'abord et avant tout un espace dédié à l'édification intellectuelle de la jeunesse de tous les horizons. Les cours se tiennent de 7h30 à 15h30, du lundi au vendredi, conformément à la législation en vigueur sur le territoire national.</p>	<p>2nde scientifique :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Activité d'intégration. <p>1^{ère} scientifique :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Activité d'intégration.

III.2. Population de l'étude, échantillonnage

III.2.1. Population cible

C'est l'ensemble d'individus qui intéressent le chercheur dans le cadre d'une étude. En d'autres termes, c'est l'ensemble d'individus sur lesquels le chercheur effectue une analyse statistique. Notre travail de recherche s'est basé sur les enseignants de français et les apprenants des classes de première et de seconde de l'enseignement général, car ces derniers sont à leur phase d'initiation à la rédaction de la dissertation littéraire.

III.2.2. Population accessible

C'est la partie de la population cible sur laquelle le chercheur effectue aisément son étude sans difficultés et en extrait son échantillon. Dans notre cas d'espèce, les enseignants et les élèves des collèges Adventiste d'Odza et les As de Mvan constituent notre population accessible ; caractérisés par leur proximité, leur disponibilité et leur accessibilité linguistique.

III.2.3. Echantillonnage

Méthode de sélection d'un échantillon dans une population ciblée. D'après Fonkeng et al (2014), « l'échantillonnage est le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible, les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble. » C'est donc un processus permettant de prélever dans une population donnée, un ensemble d'individus sur lequel seront recueillies des informations devant servir à une enquête dans le but que les résultats obtenus soient applicables à l'ensemble de la population. L'échantillonnage s'effectue sur la base des critères d'ordre financier, foncier etc. On distingue deux grandes familles de méthodes d'échantillonnage : la méthode d'échantillonnage probabiliste ou aléatoire dans laquelle tous les individus ont la chance d'être sondés et la méthode d'échantillonnage non probabiliste ou empirique qui repose sur une méthode subjective. Pour notre enquête, nous avons opté pour la méthode probabiliste particulièrement pour l'échantillonnage par grappes pour éviter les déplacements d'un bout à l'autre du territoire et réduire le coup des déplacements.

III.2.4. Echantillon

C'est le groupe d'individus prélevés dans la population accessible devant apporter des éléments de réponses dans le cadre d'une enquête. De ce fait, notre échantillon est

essentiellement constitué des enseignants de français et des élèves des classes de première et seconde des deux établissements présentés plus haut.

III.3. Matériel (outils et procédure de collecte et de traitement des données)

Pour notre étude nous avons utilisé des questionnaires adressés au deux composantes de notre population cible et un test qui a été soumis aux élèves après une observation effectuée.

III.3.1. Grille d'observation

La grille d'observation est un outil de collecte de donnée par observation permettant au chercheur observer et analyser les comportements des acteurs dans une situation donnée.

Selon Numa-Bocage et al (2014), l'observation reste une des méthodes dynamiques les plus utilisées dans les recherches en science de l'éducation pour vérifier le phénomène l'interactif en situation d'enseignement-apprentissage.

Nous avons observé 06 leçons de dissertation dispensées par 03 enseignants différents sous la base d'une grille d'observation, afin d'analyser les comportements des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage en situation de classe lors de l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire. (**Annexe 1**)

III.3.2. Questionnaire

D'après Cuq (2003), le questionnaire est un instrument de collecte systématique qui vient prouver la véracité des hypothèses formulées. C'est un outil qui demande du candidat des réponses écrites à un nombre de questions (Fortin, 2006). Pour notre étude, nous avons adopté des questions à la fois ouvertes, semi-ouvertes, fermées et à choix multiple. Ainsi, nous les avons regroupées en deux catégories, une première constituée d'éléments d'identification du répondant et une seconde constituée des questions qui traitent du phénomène étudié. (**Annexe 2**)

III.4. Résultats de l'observation des cours

Lors des observations de cours, les enseignants n'utilisent pas de fiches de préparation ; mais leur évolution pendant la leçon nous a permis d'identifier les différentes étapes d'une leçon.

Observation n° 1 :

Enseignant 1

L'opportunité nous est offerte pour effectuer notre observation en milieu de journée en classe de seconde littéraire entre 10H30 et 12H15 au CSAM le 14 septembre 2021. L'espace pédagogique équipé de tout le matériel nécessaire pour le bon déroulement des enseignements. Nous observons le cours de méthodologie de dissertation qui se déroule sereinement sous la maîtrise parfaite de la classe par l'enseignant.

Il débute sa leçon par un rappel de l'exercice de production écrite étudié en classe de troisième (l'argumentation). Au sortie de ce rappel, l'enseignant évoque le terme dissertation et demande aux élèves s'ils ont déjà entendu parler de ce terme, pour certains ce terme est familier, pour d'autres non. Il va donc de la base que certains élèves ont déjà entendu parler de la dissertation pour l'expliquer.

L'enseignant porte le savoir à acquérir au tableau puis le corpus et la consigne de travail. Après cela, il entre dans le bain de la leçon du jour, la méthodologie de l'exercice de dissertation littéraire en présentant d'abord la définition de la dissertation littéraire, puis la composition d'une épreuve de dissertation et enfin les types de consigne rencontrées dans une épreuve de dissertation. Au sortie de cette leçon, l'enseignant donne des exercices à faire pour le lendemain.

Fiche pédagogique selon l'approche par les compétences

Discipline : littérature.

Classe : 2nde

Titre de la leçon : Dissertation : la compréhension du sujet.

Durée : 55 minutes

Savoir à acquérir : L'élève problématisera un sujet de dissertation.

Effectif : 50

Corpus : sujet : Parlant du rôle du roman, un critique : « le roman est une production artistique qui traite des problèmes de son temps ».

Que pensez-vous de cette affirmation ?

N°	Etapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Révision	05 minutes		-Cours d'argumentation de la classe antérieure.	Répond aux questions - Que faut-il faire pour comprendre un sujet ? • Définir les termes difficiles du sujet, le reformuler en ses propres termes. - Quel élément fait l'objet de notre argumentation ? • Le problème soulevé par le sujet.
2	Découverte de la situation problème	05 minutes		- Corpus	- Ecoute et copie le savoir à acquérir. - Lis et copie le corpus.
3	Analyse et traitement de la situation problème	15 minutes	- Délimiter le sujet (quelle est la structure du sujet ?) - Analyser le sujet • Dégager le thème • Reformuler le sujet • Dégager le propos (ce qui est dit sur le thème)	- Corpus	- Traite individuellement la tâche.

			<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est l'action à accomplir ? - Quel moyen suggère la consigne pour exécuter cette tâche ? - Quel est le problème soulevé dans ce sujet ? - Quelle problématique dégage ce problème ? 		
4	Présentation et confrontation des résultats	15 minutes		<ul style="list-style-type: none"> -Corpus -Travaux des apprenants 	<p>Présentent leurs travaux dans un conflit sociocognitif.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sujet de dissertation est constitué de deux parties : le libellé et la consigne. - Le thème de ce sujet est le roman. - La thèse soutenue par l'auteur est : le roman résout les problèmes de son époque. - Ce sujet soulève le problème du rôle du roman. - L'action à accomplir est de donner son point de vue par rapport à la thèse de l'auteur. - La consigne suggère un devoir à deux parties, une partie qui soutient la thèse de l'auteur et une autre qui montre les limites de cette pensée. - Le problème de ce sujet dégage la problématique selon laquelle : <ul style="list-style-type: none"> • En quoi le roman s'intéresse-t-il aux problèmes de la société ? • Est-ce sa seule fonction d'être ?
5	Formulation de la règle	05 minutes	<p>a- Définition La dissertation littéraire est un exercice écrit fondé sur deux principes à savoir : la beauté du texte et la démonstration.</p> <p>b- Composition d'un sujet Un du sujet de dissertation se compose de deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le libellé : c'est la présentation d'une opinion ou d'un point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> -Savoir à acquérir -Corpus -Travaux des apprenants 	A la suite de la confrontation, l'enseignant formule la règle.

		<p>Exemple : Parlant du rôle du roman, un critique affirme : « Le roman est une création artistique qui traite des problèmes de son temps ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consigne : c'est la deuxième partie d'un sujet de dissertation, encore appelée directive. Elle indique la tâche à effectuer. <p>Exemple : Que pensez-vous de cette affirmation ?</p> <p>Dès lors, pour analyser un sujet de dissertation, il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et relire le sujet <p>Elle permet de dévoiler le signataire de la pensée ainsi que les éléments essentiels du sujet : le libellé et la consigne.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le type de sujet <p>Cette étape permet de cerner l'objectif poursuivi par le développement.</p> <p>Exemple : A partir de la consigne, nous pouvons dire que notre sujet appartient au type dialectique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir les termes difficiles du sujet <p>Exemple :</p> <p>Roman : œuvre littéraire. Création artistique : belle production. Traite : résout. Problèmes de son temps : difficultés de son époque.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler le sujet <p>Il s'agit de redire en ses propres termes les propos de l'auteur.</p> <p>Exemple : L'œuvre littéraire est une belle production qui résout les problèmes de son époque.</p> <ul style="list-style-type: none"> - R ressortir le thème 		
--	--	--	--	--

			<p>Il s'agit d'identifier ce dont on parle dans le sujet. Exemple : le roman.</p> <p>- R ressortir la thèse</p> <p>Ici, le candidat donne le point de vue soutenu par l'auteur. Exemple : le roman résout les problèmes de son temps.</p> <p>- Dégager le problème</p> <p>C'est ce qu'il faut résoudre. Exemple : Le rôle du roman</p> <p>- Formuler la problématique</p> <p>C'est l'ensemble des questions qui tournent autour d'un problème. Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi le roman s'intéresse-t-il aux problèmes de la société ? • Est-ce sa seule fonction d'être ? 		
6	Consolidation	10 minutes	<p><u>Sujet</u>: Parlant du rôle de la littérature, Henri Montherland affirme : « Toute œuvre d'art est la forme entière de l'humaine condition ».</p> <p>Consigne : Expliquez ce propos à l'aide des œuvres lues ou étudiées.</p> <p>Tâche : Faites une analyse de ce sujet.</p>	-Consigne	

ANALYSE DES PRATIQUES

Conduite	Activités proposées	Organisation de l'espace	Matériels et moyens didactiques	Registre de la communication	Evaluation	Style didactique
Révision						
Découverte de la situation problème	<p>Activités à dominante :</p> <p>* sensorielle</p>	*l'enseignant reste devant face aux élèves puis circule entre les rangés	<p>* savoir à acquérir</p> <p>* corpus</p> <p>*consigne</p> <p>*tableau noir</p> <p>*craie</p>	<p>*technique</p> <p>*scolaire</p>	<p>*fonction : contrôle des acquis</p> <p>*agent : Co</p>	<p>*expositif : communication du savoir à acquérir.</p>

	*psychomotrice * cognitive				évaluation *moyen : questionnement	* interrogatif
Analyse et traitement de la situation problème	Activités à dominante : *Psychomotrice * Cognitive	* L'enseignant circule entre les rangés * Les apprenants travaillent individuellement	*corpus *consigne *questions *réponses	*technique *scolaire	*fonction : contrôle des acquis *agent : autoévaluation *moyens : questionnement	*incitatif
Présentation et confrontation des résultats	Activité à dominante : *cognitive *expressive	*l'enseignant organise un débat dans la classe et circule entre les rangés	*corpus *questions *représentations des élèves	*technique *scolaire *familier	*fonction : -Contrôle des acquis -Régulation *agent : -autoévaluation -Co-évaluation *moyens : -questions / réponses	* Incitatif *guide mentor
Formulation de la règle	Activités à dominante : *sensorielle *psychomotrice *frontale :	l'enseignant communique devant	*cahier *stylo *tableau noir *craie	*technique	*fonction : -régulation *agent : -hétéro évaluation *moyen : -la voix	*expositif
Consolidation	Activités à dominante : -cognitive -expressive	*l'enseignant circule entre les rangés *les élèves travaillent individuellement	*tableau noir *cahier *stylo	*scolaire *familier		*fonction : -contrôle des acquis- régulation *agent : -Co-évaluation *moyens : -questions / réponses *interrogatif

Observation 1 :

Enseignant 1

Fiche pédagogique selon l'Approche Par Objectif

Discipline : littérature.

Classe : 2nde

Titre de la leçon : Dissertation : la compréhension du sujet.

Durée : 55 minutes

Savoir à acquérir : L'élève problématisera un sujet de dissertation.

Effectif : 50

Corpus : sujet : Que pensez-vous de cette affirmation d'un critique selon laquelle : « le roman est une production artistique qui traite des problèmes de son temps ».

N°	Etapes de la leçon	Objectifs pédagogique Intermédiaires (OPI)	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Durée
1	Mise en train	Vérifier les prérequis sur l'argumentation		Pose les questions. - Que faut-il faire pour comprendre un sujet ? - Quel élément fait l'objet de notre argumentation ?	Répond aux questions. ⇒ Définir les termes difficiles du sujet, le reformuler en ses propres termes. ⇒ Le problème soulevé par le sujet.	5 minutes
2	Observation du corpus	- S'imprégner du sujet à analyser.		- Lecture et copie du corpus au tableau	- Copie dans les cahiers - Lecture par quelques-uns désignés	5 minutes
3	Manipulation	- Décomposer				

	<p>du corpus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler - Problématiser le sujet. 		<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la structure du sujet ? - Faites l'analyse du libellé <ul style="list-style-type: none"> • Dégager le thème • Reformuler le sujet • Dégager le propos (ce qui est dit sur le thème) - Quelle est l'action à accomplir ? - Quel moyen suggère la consigne pour exécuter cette tâche ? - Quel est le problème soulevé dans ce sujet ? - Quelle problématique dégage ce problème ? 	<p>➔ Le sujet de dissertation est constitué de deux parties : le libellé et la consigne.</p> <p>➔ Le thème de ce sujet est le roman.</p> <p>➔ La thèse soutenue par l'auteur est : le roman résout les problèmes de son époque.</p> <p>➔ L'action à accomplir est de donner son point de vue par rapport à la thèse de l'auteur.</p> <p>➔ La consigne suggère un devoir à deux parties, une partie qui soutient la thèse de l'auteur et une autre qui montre les limites de cette pensée.</p> <p>➔ Ce sujet soulève le problème du rôle du roman.</p> <p>➔ Le problème de ce sujet dégage la problématique selon laquelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi le roman 	<p>15 minutes</p>
--	-------------------------	---	--	---	--	-------------------

					<p>s'intéresse-t-il aux problèmes de la société ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce sa seule fonction d'être ? 	
4	Formulation de la règle (interprétation)		<p>a- Définition La dissertation littéraire est un exercice écrit fondé sur deux principes à savoir : la beauté du texte et la démonstration.</p> <p>b- Composition d'un sujet Un sujet de dissertation se compose de deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le libellé : c'est la présentation d'une opinion ou d'un point de vue. <p>Exemple : Parlant du rôle du roman, un critique affirme : « Le roman est une création artistique qui traite des problèmes de son temps ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consigne : c'est la deuxième partie d'un sujet de dissertation, encore appelée directive. Elle indique la tâche à effectuer. <p>Exemple : Que pensez-vous de cette affirmation ?</p> <p>Dès lors, pour analyser un sujet de dissertation, il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et relire le sujet Elle permet de dévoiler le signataire de la pensée ainsi que les éléments essentiels du sujet : le libellé et la consigne. - Identifier le type de sujet Cette étape permet de cerner l'objectif poursuivi par le 			10 minutes

			<p>développement.</p> <p>Exemple : A partir de la consigne, nous pouvons dire que notre sujet appartient au type dialectique.</p> <p>- Définir les termes difficiles du sujet</p> <p>Exemple :</p> <p>Roman : œuvre littéraire.</p> <p>Création artistique : belle production.</p> <p>Traite : résout.</p> <p>Problèmes de son temps : difficultés de son époque.</p> <p>- Reformuler le sujet</p> <p>Il s'agit de redire en ses propres termes les propos de l'auteur.</p> <p>Exemple : L'œuvre littéraire est une belle production qui résout les problèmes de son époque.</p> <p>- Ressortir le thème</p> <p>Il s'agit d'identifier ce dont on parle dans le sujet.</p> <p>Exemple : le roman.</p> <p>- Ressortir la thèse</p> <p>Ici, le candidat donne le point de vue soutenu par l'auteur.</p> <p>Exemple : le roman résout les problèmes de son temps.</p> <p>- Dégager le problème</p> <p>C'est ce qu'il faut résoudre.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>Exemple : Le rôle du roman</p> <p>- Formuler la problématique C'est l'ensemble des questions qui tournent autour d'un problème.</p> <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi le roman s'intéresse-t-il aux problèmes de la société ? • Est-ce sa seule fonction d'être ? 			
5	Evaluation (exercice d'application)		<p><u>Sujet</u> : Henri de Montherland affirme : « Toute œuvre d'art est la forme entière de l'humaine condition ».</p> <p>- Expliquez ce propos à l'aide des œuvres lues ou étudiées.</p> <p>- Tâche : Faites une analyse de ce sujet.</p>	Proposition d'un exercice d'application par l'enseignant		15 minutes

Observation n° 2 :

Enseignant 1

La deuxième observation s'est faite le 15 Septembre 2021 au CSAM en classe de seconde littéraire. La leçon du jour porte sur faire la recherche et l'organisation des idées. L'enseignant débute sa leçon en interrogeant ses élèves sur la leçon précédente. Il communique le savoir à acquérir, puis réécrit au tableau le corpus du jour précédent et la tâche de travail à effectuer. Il dispense son cours avec un support entre les mains en apportant des explications et des réponses aux différentes préoccupations de ses élèves. A la suite de cela, une application est faite à partir du corpus et de la consigne de travail du départ. Les élèves travaillent individuellement pendant quelques minutes, puis l'enseignant corrige le travail.

Concernant la méthode, on pouvait remarquer que l'enseignant pratiquait l'interaction mais les élèves travaillaient seuls lors du traitement de la tâche. Ces derniers semblaient se perdre dans les explications de l'enseignant, car ce dernier avait du mal à ramener le savoir au niveau mental des apprenants, ce qui entraînait le désintérêt de certains à ce cours de méthodologie.

Fiche pédagogique selon l'approche par les compétences

Discipline : littérature.

Classe : 2nde

Titre de la leçon : Dissertation : la recherche et l'organisation des idées.

Durée : 55 minutes

Savoir à acquérir : L'élève organisera ses idées dans un plan détaillé en fonction

Effectif : 50

des idées directrices de son sujet.

Corpus : sujet : Parlant du rôle du roman, un critique : « le roman est une production artistique qui traite des problèmes de son temps ».

Que pensez-vous de cette affirmation ?

N°	Etapas de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Révision	05 minutes		-Cours précédent sur l'analyse du sujet.	Répond aux questions - Quelles sont les étapes d'analyse d'un sujet de dissertation ? <ul style="list-style-type: none"> • Lire et relire le sujet. • Définir les termes clés du sujet. • Reformuler le sujet. • Dégager la thèse de l'auteur. • Dégager le problème littéraire. • Formuler la problématique.

2	Découverte de la situation problème	05 minutes		- Corpus	- Ecoute et copie le savoir à acquérir. - Lis et copie le corpus.
3	Analyse et traitement de la situation problème	15 minutes	- Quelles idées maîtresses peuvent-elles faire objet des axes centraux de notre sujet ? - Organiser ces axes centraux autour des idées secondaires suivies des exemples qui viennent justifier leur présence.	- Corpus	- Traite individuellement la tâche.
4	Présentation et confrontation des résultats	15 minutes		- Corpus -Travaux apprenants des	Présentent leurs travaux dans un conflit sociocognitif. - Notre sujet s'organise autour de deux axes centraux : I- Thèse : Le roman traite des problèmes de la société. II- Antithèse : Le roman ne s'intéresse pas aux problèmes des hommes. III- Synthèse : Le roman prône la cohabitation entre l'éthique et l'esthétique - Ces idées maîtresses mettent en exergue des idées secondaires telles que : I- Le roman traite des problèmes de la société 1- Les sujets traités dans les œuvres romanesques concernent la vie de l'homme. Exemple : Lucien Anya Noah parle du tribalisme dans les Tribus de Capitoline. 2- Certaines œuvres romanesques sont crédibles dans la société grâce aux thèmes qu'elles développent. Exemple : Gustave Flaubert traite du Bovarysme et de l'infidélité dans Madame Bovary. Transition : Au regard de cette argumentation, le roman apparaît sous sa forme utilitaire. Au-delà de sa fonction éthique, le roman apparaît aussi sous sa fonction esthétique.

					<p>II- Le roman ne s'intéresse pas aux problèmes de l'homme.</p> <p>1- Le roman a une portée artistique qui repose sur le beau. Exemple : La beauté des magasins dans l'œuvre Au Bonheur des dames d'Emile ZOLA.</p> <p>2- Le roman est un instrument de divertissement. Exemple : La description des magasins dans l'œuvre Au Bonheur des dames d'Emile ZOLA.</p> <p>III- Le roman prône la cohabitation entre l'éthique et l'esthétique</p>
5	Formulation de la règle	05 minutes	<p>I- Le plan détaillé C'est un travail complexe qui se fait au brouillon. L'organisation des idées dépend du type de sujet auquel le candidat est confronté et de l'objectif ou des objectifs poursuivis. Ainsi, on distingue :</p> <p>1- Les sujets analytiques Ils demandent du candidat qu'il soutienne, explique les propos de l'auteur. Les sujets analytiques se reconnaissent grâce à la présence dans la consigne des expressions et termes tels que : analysez, expliquez, démontrez que..., justifiez, illustrez, montrez que..., commentez.</p> <p>2- Les sujets dialectiques ou critiques Leur développement poursuit trois objectifs :</p> <p>a- Montrez la véracité de la pensée de l'auteur Exemple : Le roman traite des problèmes de la société.</p> <p>b- Montrer les insuffisances ou les limites de la pensée de l'auteur Exemple : Le roman ne s'intéresse pas aux problèmes de l'homme.</p> <p>c- Montrer une possible cohabitation entre la thèse de l'auteur et celle du candidat. Exemple : Le roman prône la cohabitation entre l'éthique et l'esthétique. Les sujets dialectiques se reconnaissent grâce à la</p>	-Savoir à acquérir -Corpus des apprenants -Travaux	A la suite de la confrontation, l'enseignant formule la règle.

			présence dans la consigne des interrogations, des expressions et termes tels que : appréciez, discutez, commentez et discutez, donnez votre avis sur...		
6	Consolidation	10 minutes	Sujet : parlant du rôle de la littérature, Henri de Montherland affirme : « Toute œuvre d'art est la forme entière de l'humaine condition ». Consigne : - Expliquez ce propos à l'aide des œuvres lues ou étudiées. - Tâche : Proposez à ce sujet Henri de Montherland un plan détaillé sur lequel reposera votre développement.	-Consigne	

Observation 2 :

Enseignant 1

Fiche pédagogique selon l'approche par objectif

Discipline : littérature.

Classe : 2nde

Titre de la leçon : Dissertation : la recherche et l'organisation des idées.

Durée : 55 minutes

Savoir à acquérir : L'élève organisera ses idées dans un plan détaillé en fonction

Effectif : 50

des idées directrices de son sujet.

Corpus : sujet : Que pensez-vous de cette affirmation d'un critique selon laquelle : « le roman est une production artistique qui traite des problèmes de son temps ».

N°	Etapes de la leçon	Objectifs pédagogique Intermédiaires (OPI)	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Durée
1	Mise en train	Vérifier les prérequis sur l'analyse d'un sujet de dissertation.		Pose les questions. - Quelles sont les étapes d'analyse d'un sujet de dissertation ?	Répond aux questions. <ul style="list-style-type: none"> • Lire et relire le sujet. • Définir les termes clés du sujet. • Reformuler le sujet. • Dégager la thèse de l'auteur. • Dégager le problème littéraire. Formuler la problématique. 	5 minutes
2	Observation du corpus	- S'imprégner du sujet à argumenter.		-Lecture et copie du corpus au tableau	- Copie dans les cahiers - Lecture par quelques-uns désignés	5 minutes
3	Manipulation du corpus	- Argumenter - Illustrer - organiser le sujet.		- Quelles idées maîtresses peuvent-elles faire objet des axes centraux de notre sujet ? - Organiser ces axes centraux autour des idées secondaires suivies des exemples qui	<p>➡ Notre sujet s'organise autour de deux axes centraux :</p> <p>I- Thèse : Le roman traite des problèmes de la société.</p> <p>II- Antithèse : Le roman ne s'intéresse pas aux problèmes des hommes.</p> <p>II- Synthèse : Le roman prône la cohabitation entre l'éthique et l'esthétique</p> <p>➡ Ces idées maîtresses mettent en exergue des idées secondaires telles que :</p> <p>I- Le roman traite des problèmes de la société</p> <p>1- Les sujets traités dans les</p>	15 minutes

				viennent justifier leur présence.	<p>œuvres romanesques concernent la vie de l'homme. Exemple : Lucien Anya Noah parle du tribalisme dans les Tribus de Capitoline.</p> <p>2- Certaines œuvres romanesques sont crédibles dans la société grâce aux thèmes qu'elles développent. Exemple : Gustave Flaubert traite du Bovarysme et de l'infidélité dans Madame Bovary.</p> <p>Transition : Au regard de cette argumentation, le roman apparaît sous sa forme utilitaire. Au-delà de sa fonction éthique, le roman apparaît aussi sous sa fonction esthétique.</p> <p>II- Le roman ne s'intéresse pas aux problèmes de l'homme.</p> <p>1- Le roman a une portée artistique qui repose sur le beau. Exemple : La beauté des magasins dans l'œuvre Au Bonheur des dames d'Emile ZOLA.</p> <p>2- Le roman est un instrument de divertissement. Exemple : La description des magasins dans l'œuvre Au Bonheur des dames d'Emile ZOLA.</p> <p>III- Le roman prône la cohabitation entre l'éthique et l'esthétique</p>	
4	Formulation de la règle (interprétation)		<p>I- Le plan détaillé</p> <p>C'est un travail complexe qui se fait au brouillon. L'organisation des idées dépend du type de sujet auquel le candidat est confronté et de l'objectif ou</p>			10 minutes

			<p>des objectifs poursuivis. Ainsi, on distingue :</p> <p>1- Les sujets analytiques Ils demandent du candidat qu'il soutienne, explique les propos de l'auteur. Les sujets analytiques se reconnaissent grâce à la présence dans la consigne des expressions et termes tels que : analysez, expliquez, démontrez que..., justifiez, illustrez, montrez que..., commentez.</p> <p>2- Les sujets dialectiques ou critiques Leur développement poursuit trois objectifs :</p> <p>a- Montrez la véracité de la pensée de l'auteur Exemple : Le roman traite des problèmes de la société.</p> <p>b- Montrer les insuffisances ou les limites de la pensée de l'auteur Exemple : Le roman ne s'intéresse pas aux problèmes de l'homme.</p> <p>c- Montrer une possible cohabitation entre la thèse de l'auteur et celle du candidat. Exemple : Le roman prône la cohabitation entre l'éthique et l'esthétique. Les sujets dialectiques se reconnaissent grâce à la présence dans la consigne des expressions et termes tels que : appréciez, discutez, commentez et discutez, donnez votre avis sur...</p>			
5	Evaluation (exercice d'application)		<p>Sujet : Henri de Montherland affirme : « Toute œuvre d'art est la forme entière de l'humaine condition ».</p> <p>- Expliquez ce propos à l'aide des œuvres lues ou étudiées.</p> <p>Tâche : Proposez à ce sujet Henri de Montherland un plan détaillé sur lequel reposera votre développement.</p>	Proposition d'un exercice d'application par l'enseignant		15 minutes

Observation n°3

Enseignant n°2

Nous effectuons notre troisième observation le 21 Septembre 2021 au CSAM, en classe de première A4 Espagnol entre 08H20 et 10H15. Le titre de la leçon porte sur la démarche d'une introduction et d'une conclusion de dissertation littéraire. L'enseignante commence par interroger ses apprenants sur les leçons précédentes de dissertation. Elle entre dans le bain de la leçon en communiquant le savoir à acquérir, puis note au tableau le corpus et la consigne de travail ; elle va de ce fait, dispenser son cours en présentant les différentes étapes d'une introduction à la suite duquel se fait un exercice d'application au cours duquel les élèves travaillent individuellement. A la fin de sa leçon, l'enseignante donne à ses apprenants un devoir à faire à la maison dans le but de les préparer par rapport à la prochaine séance de dissertation.

Fiche pédagogique selon l'approche par les compétences

Discipline : littérature

Classe : 1^{ère}

Nature de la leçon : Dissertation

Effectif : 50

Titre de la leçon : La rédaction de l'introduction et de la conclusion

Durée : 55 min

Savoir à acquérir : l'élève construira une introduction et une conclusion en respectant les différentes étapes.

Corpus : sujet : Parlant de la finalité littéraire, Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. »

Consigne : Commentez et discutez ces propos d'Albert Thibaudet.

N°	Etapes de la leçon	durée	contenus	supports	Activité d'apprentissage
01	Révision				
02	Découverte de situation problème	5 min		Corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et copie le savoir à acquérir - Lit et copie le corpus
03	Traitement de la situation problème	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les étapes d'une introduction ? - Elaborez une introduction en respectant l'ordre d'apparition de chaque étape. - Quelles sont les étapes d'une conclusion ? - Elaborez une conclusion en respectant les différentes étapes. 	Corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Traite individuellement la tâche
04	Présentation et confrontation des résultats	15 min		Corpus Travaux des apprenants	<p>Les étapes d'une introduction sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> -le préambule (amener le sujet) -la problématisation du sujet -l'annonce du plan <p>Exemple d'introduction : Jean Paul Sartre affirme « Ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix la liberté de ceux qui s'affaissent au cachot du désespoir. » Autrement dit, l'écrivain est le porte de la société. C'est sûrement dans la même lignée que Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. » En d'autres termes, la littérature a une portée éthique. Face à cette convergence de point de vue, le problème qui se pose est celui de la finalité de la littérature. Dès lors, dans quelle mesure peut-on dire que la littérature a une dimension éthique ? Ne peut-elle pas avoir une dimension esthétique ? Ne doit-elle pas par ailleurs joindre l'utile à l'agréable ?</p> <p>Les étapes d'une conclusion sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le bilan - La réponse à la problématique - L'ouverture du débat <p>Exemple de conclusion : En définitive, notre réflexion portait sur la finalité de la littérature. Il en ressort à première vue que la littérature à une portée éthique puisque les écrivains s'investissent dans l'amélioration des</p>

					conditions de l'homme et l'évolution de la société. En seconde analyse, il apparaît que la littérature a une dimension esthétique car les écrivains mobilisent les ressources nécessaires pour faire de leurs œuvres des monuments d'art et des instruments de divertissement.
05	Formulation de la règle	10 min	<p>I- L'introduction</p> <p>Elle se construit en un seul paragraphe. Elle comporte les étapes suivantes :</p> <p>1- Le préambule (amener le sujet)</p> <p>Cette étape peut se faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'un thème général vers un thème précis. - De l'antithèse vers la thèse soutenue par l'auteur de la pensée. - Par une citation qui converge dans le même sens que le sujet. - Par explication ou définition des termes essentiels du sujet ou du thème objet de l'étude. <p>2- La problématisation du sujet</p> <p>Elle comporte trois sous phases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La reformulation du sujet. - La découverte du problème. - La mise en œuvre de la problématique. <p>3- L'annonce du plan</p> <p>Elle peut se faire sous forme d'interrogation ou sous forme déclarative. Pour annoncer le plan, on peut utiliser les formules telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour élucider ce problème, il conviendrait d'examiner... avant d'opposer cette vision... - L'analyse de ce jugement impose que l'on étudie tour à tour... - Pour répondre à cette interrogation, il semble intéressant d'examiner ... avant de pouvoir... <p>II- La conclusion</p> <p>Elle se rédige en un paragraphe. Elle comporte les étapes suivantes :</p>	Travaux des apprenants	

		<p>1- Le bilan de l'argumentation Il consiste à rappeler le problème et à rappeler les étapes du développement.</p> <p>2- La réponse à la problématique Il s'agit de trouver les éléments de réponse aux questions posées à l'introduction en fonction de la démarche argumentative adoptée (analytique ou dialectique)</p> <p>3- L'élargissement du débat Il consiste à donner une nouvelle orientation de recherche par rapport à l'objet d'investigation du candidat. Il se fait sous forme de phrase déclarative ou interrogative. Cette étape est facultative.</p>	
06	consolidation		<p>Sujet : Parlant de la finalité littéraire, Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. »</p> <p>Consigne : expliquez ces propos d'Albert Thibaudet.</p> <p>Travail à faire : rédigez une introduction et une conclusion.</p>

Fiche pédagogique selon l'approche par objectif

Discipline : littérature

Classe : 1^{ère}

Nature de la leçon : Dissertation

Effectif : 50

Titre de la leçon : La rédaction de l'introduction et de la conclusion

Durée : 55 min

Savoir à acquérir : l'élève construira une introduction et une conclusion en respectant les différentes étapes.

Corpus : sujet : Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. »

Consigne : Commentez et discutez ces propos d'Albert Thibaudet.

N°	Etapes de la leçon	Objectifs pédagogiques Intermédiaires (OPI)	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Durée
1	Mise en train					5 minutes
2	Observation du corpus					5 minutes
3	Manipulation du corpus			<ul style="list-style-type: none"> -Quelles sont les étapes d'une introduction ? -Elaborez une introduction en respectant l'ordre 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Les étapes d'une introduction sont : <ul style="list-style-type: none"> -le préambule (amener le sujet) -la problématisation du sujet -l'annonce du plan ➡ Exemple d'introduction : 	15 minutes

				<p>d'apparition de chaque étape.</p> <p>-Quelles sont les étapes d'une conclusion ?</p> <p>-Elaborez une conclusion en respectant les différentes étapes.</p>	<p>Jean Paul Sartre affirme « Ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix la liberté de ceux qui s'affaissent au cachot du désespoir. » Autrement dit, l'écrivain est le porte de la société. C'est sûrement dans la même lignée que Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. » En d'autres termes, la littérature a une portée éthique. Face à cette convergence de point de vue, le problème qui se pose est celui de la finalité de la littérature. Dès lors, dans quelle mesure peut-on dire que la littérature a une dimension éthique ? Ne peut-elle pas avoir une dimension esthétique ? Ne doit-elle pas par ailleurs joindre l'utile à l'agréable ?</p> <p>→ Les étapes d'une conclusion sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le bilan - La réponse à la problématique - L'ouverture du débat <p>→ Exemple de conclusion :</p> <p>En définitive, notre réflexion portait sur la finalité de la littérature. Il en ressort à première vue que la littérature a une portée éthique puisque les écrivains s'investissent dans l'amélioration des conditions de l'homme et l'évolution de la société. En seconde analyse, il apparaît que la littérature a une dimension esthétique car les écrivains mobilisent les ressources nécessaires pour faire de leurs œuvres des monuments d'art et des instruments de divertissement.</p>	
4	Formulation de la règle (interprétation)		<p>I- L'introduction</p> <p>Elle se construit en un seul paragraphe. Elle comporte les étapes suivantes :</p> <p>1- Le préambule (amener le sujet)</p> <p>Cette étape peut se faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'un thème général vers un thème précis. - De l'antithèse vers la thèse soutenue par l'auteur de la 			10 minutes

			<p>pensée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par une citation qui converge dans le même sens que le sujet. - Par explication ou définition des termes essentiels du sujet ou du thème objet de l'étude. <p>2- La problématisation du sujet</p> <p>Elle comporte trois sous phases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La reformulation du sujet. - La découverte du problème. - La mise en œuvre de la problématique. <p>3- L'annonce du plan</p> <p>Elle peut se faire sous forme d'interrogation ou sous forme déclarative. Pour annoncer le plan, on peut utiliser les formules telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour élucider ce problème, il conviendrait d'examiner... avant d'opposer cette vision... - L'analyse de ce jugement impose que l'on étudie tour à tour... - Pour répondre à cette interrogation, il semble intéressant d'examiner ... avant de pouvoir... <p>II- La conclusion</p> <p>Elle se rédige en un paragraphe. Elle comporte les étapes suivantes :</p> <p>1- Le bilan de l'argumentation</p> <p>Il consiste à rappeler le problème et à rappeler les étapes du développement.</p> <p>2- La réponse à la problématique</p> <p>Il s'agit de trouver les éléments de réponse aux questions posées à l'introduction en fonction de la démarche argumentative adoptée (analytique ou dialectique)</p> <p>3- L'élargissement du débat</p> <p>Il consiste à donner une nouvelle</p>		
--	--	--	---	--	--

			orientation de recherche par rapport à l'objet d'investigation du candidat. Il se fait sous forme de phrase déclarative ou interrogative. Cette étape est facultative.		
5	Evaluation (exercice d'application)			Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. » Expliquez ces propos d'Albert Thibaudet. Travail à faire : rédigez une introduction et une conclusion.	15 minutes

Observation n°4 :

Enseignant 2

Cette observation se fait le 23 septembre 2021 au CSAM, en classe de première A4 espagnol entre 08H20 et 10H15. Le titre de la leçon porte sur la rédaction du corps du devoir. L'enseignante n'effectue pas de révision, elle entre directement dans le bain de la leçon en donnant aux élèves la méthodologie de rédaction d'un paragraphe de dissertation. A la suite de sa leçon, l'enseignant corrige le travail à faire à la maison ; commence par vérifier les travaux des élèves, puis désignent deux élèves pour présenter leurs travaux, ensuite porte la correction au tableau sans toutefois considérer les travaux des élèves. A la suite de cette leçon, nous avons soumis les élèves à un test (**annexe 3**).

Fiche pédagogique selon l'approche par les compétences

Discipline : littérature

Classe : 1^{ère}

Nature de la leçon : Dissertation

Effectif : 50

Titre de la leçon : La rédaction du paragraphe de dissertation

Durée : 55 min

Savoir à acquérir : l'élève construira un paragraphe de dissertation.

Corpus : sujet : Parlant de la finalité littéraire, Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. »

Consigne : expliquez ces propos d'Albert Thibaudet.

N°	Etapas de la leçon	durée	contenus	supports	Activité d'apprentissage
01	Révision				
02	Découverte de situation problème	5 min		Corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute et copie le savoir à acquérir - Lit et copie le corpus
03	Traitement de la situation problème	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - De quoi est composé le paragraphe de dissertation ? - Que signifie rédiger un paragraphe de dissertation ? 	Corpus	
04	Présentation et confrontation des résultats	15 min		Corpus Travaux des apprenants	Répond aux questions dans un conflit cognitif. <ul style="list-style-type: none"> - Le paragraphe de dissertation se compose : <ul style="list-style-type: none"> • D'un argument • De l'explication de l'argument • D'un exemple - Rédiger un paragraphe de dissertation, c'est regrouper ses différentes étapes dans un bloc.
05	Formulation de la règle	10 min	Le paragraphe de dissertation est un élément constitutif d'une partie. Il est constitué de l'argument plus son explication et l'exemple. Exemple : A première vue, la littérature apparaît sous sa forme éthique car elle dénonce, sensibilise le lecteur.	Travaux des apprenants	

			Dès lors, la littérature en tant qu'objet de dénonciation permet à l'auteur de dévoiler les tares sociales, d'exposer les maux qui minent la société, les phénomènes et les situations auxquels les hommes sont confrontés dans la société afin d'y proposer des solutions. C'est le cas par exemple avec Aimé Césaire lorsqu'il affirme : « Ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix, la liberté de ceux qui s'affaissent au cachot du désespoir ». Autrement dit, l'écrivain est le porte-parole de la société. Aussi Victor Hugo, dans <u>Le dernier jour d'un condamné</u> dénonce la peine de mort et propose son abolition.		
06	consolidation				Sujet : parlant de la finalité de la littérature, Aristote affirme : « l'art n'a pour seules fins que la beauté et le plaisir sans aucun souci moral et utilitaire » <u>Consigne</u> : Expliquez ces propos en vous appuyant sur des œuvres lues et étudiées. <u>Travail à faire</u> : Rédigez un devoir complet de dissertation.

Fiche pédagogique selon l'approche par objectif

Discipline : littérature

Classe : 1^{ère}

Nature de la leçon : Dissertation

Effectif : 50

Titre de la leçon : La rédaction du paragraphe de dissertation

Durée : 55 min

Savoir à acquérir : l'élève construira un paragraphe de dissertation.

Corpus : sujet : Albert Thibaudet affirme : « La littérature existe non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. »

Consigne : expliquez ces propos d'Albert Thibaudet.

N°	Etapes de la leçon	Objectifs pédagogiques Intermédiaires (OPI)	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Durée
1	Mise en train					

2	Observation du corpus	S'imprégner du sujet à traiter	Lecture et copie	Lecture et copie du corpus au tableau	-Copie dans les cahiers -Lecture par quelques-uns désigné par l'enseignant.	5 minutes
3	Manipulation du corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Problématiser - Détailler - construire 		<ul style="list-style-type: none"> - De quoi est composé le paragraphe de dissertation ? - Que signifie rédiger un paragraphe de dissertation ? 	<p>→ Le paragraphe de dissertation se compose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'un argument • De l'explication de l'argument • D'un exemple <p>→ Rédiger un paragraphe de dissertation, c'est regrouper ses</p>	15 minutes
4	Formulation de la règle (interprétation)		<p>Le paragraphe de dissertation est un élément constitutif d'une partie. Il est constitué de l'argument plus son explication et l'exemple.</p> <p>Comme parties en dissertation nous avons : la thèse, l'antithèse et la synthèse</p> <p><u>Exemple de paragraphe :</u></p> <p>A première vue, la littérature apparait sous sa forme éthique car elle dénonce, sensibilise le lecteur.</p> <p>Dès lors, la littérature en tant qu'objet de dénonciation permet à l'auteur de dévoiler les tares sociales, d'exposer les maux qui minent la société, les phénomènes et les situations auxquels les hommes sont confrontés dans la société afin d'y proposer des solutions. C'est le cas par exemple avec Aimé Césaire lorsqu'il affirme : « Ma bouche</p>			15 minutes

			sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix, la liberté de ceux qui s'affaissent au cachot du désespoir ». Autrement dit, l'écrivain est le porte-parole de la société. Aussi Victor Hugo, dans <u>Le dernier jour d'un condamné</u> dénonce la peine de mort et propose son abolition.			
5	Evaluation (exercice d'application)			Propose un exercice à faire à la maison. Sujet : Aristote affirme : « L'art n'a pour seules fins que la beauté et le plaisir sans aucun souci moral et utilitaire » Expliquez ces propos en vous appuyant sur des œuvres lues et étudiez. <u>Travail à faire</u> : Rédigez un devoir complet de dissertation.	Copie l'exercice dans le cahier	15 minutes

Observation 5 et 6 :

Enseignant n°3

La cinquième et la sixième observation se déroulent le même jour à des heures successives en classes de première et seconde scientifique. La dissertation littéraire étant l'élément qui nous intéresse, nous nous sommes abstenus de gêner par notre présence au cours du passage des autres leçons de français. Pour chaque classe, nous avons choisi de faire notre observation en matinée, dans l'intervalle 7h30 -9h20 ; 8h20-10h15 car les périodes d'intervention duraient 2h dans chacune des classes. Les enseignements se déroulent dans un climat harmonieux entre enseignants et apprenants, dans un environnement qui remplit les critères de composition d'une salle de classe : table-bancs, tableaux noir, bureau de l'enseignant. Notre visite dans ces classes est marquée par la préparation des premières évaluations du premier trimestre c'est-à-dire le moment auquel les enseignants multiplient les activités d'intégration pour vérifier et consolider les acquis. Toutefois nous sommes revenus une fois les évaluations passées, mais cela ne nous a permis que d'assister à la remise des copies.

Classes tenues par le même enseignant, il commence par donner un sujet que les élèves traitent en groupe de trois pendant une heure sous la surveillance de l'enseignant. Les une heure restante sont réservées à la correction. Lors de la correction, on remarque que l'enseignant ne tient aucun support entre les mains car pour lui les élèves devaient eux-mêmes construire leur savoir et son rôle n'était que de les orienter. Les explications sont très fluides, les élèves semblent comprendre, leurs interventions de part et d'autre dans la classe en démontrent. L'enseignant utilise la même démarche dans toutes ses classes. L'interaction était sa méthode favorite car amenait chacun de ses apprenants à prendre part à la tâche et ne les désignait que par groupe.

III.5. Résultats du questionnaire

Tableau 3:Présentation générale des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Questions posées	Réponses proposées	Effectifs	Effectif total
Sexe	Masculin	32	60
	Féminin	28	
Grade	PLEG	38	60
	Vacataires	15	
	Stagiaires	7	
Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de la préparation des leçons de dissertation littéraire ?	Transformer le savoir à cause de sa complexité	4	60
	Rendre le savoir littéraire accessible aux apprenants	30	
	Les deux premières	14	
	Autres	12	
Quels objectifs vous fixez-vous lors de la préparation de vos leçons pour développer la compétence de production chez les apprenants ?	Amener l'élève à produire un texte	4	60
	Amener l'élève à avoir une bonne culture littéraire et une maîtrise parfaite de la langue	22	
	Amener l'élève à développer une bonne culture littéraire ainsi que la compétence écrite	31	
	Autres	3	
Quelles stratégies utilisez-vous pour évaluer le niveau de compétence écrite de vos élèves ?	Jeu de questions/réponses	29	60
	Travaux pratiques	23	
	Autres	8	
Comment procédez-vous pour résoudre les problèmes de compréhension de vos élèves ?	Faire des rappels sur certains concepts du cours	38	60
	Expliquer de manière approfondie, les aspects les plus essentiels de la leçon	16	
	Autres	6	
Lors de votre pratique en classe :	Vous interagissez avec vos élèves sans toutefois considérer leurs représentations	10	60
	Vous interagissez avec vos élèves en considérant leurs représentations	38	
	Vous dictez le cours et vous passez	8	
	Autres	14	
Quelles sont les difficultés auxquelles vous vous confrontez lors de votre pratique en classe ?	La faible implication des élèves au cours de dissertation littéraire	7	60
	Faire atteindre les objectifs fixés dès le début de la leçon	35	
	Votre niveau de langue pose problème aux apprenants	10	
	Concilier vos enseignements avec la nouvelle approche (APC)	5	
	Autres	3	
Comment faites-vous pour remédier à ces problèmes ?	Vous ajustez votre niveau de langue	12	60
	Vous passez dessus	8	
	Vous changez de pratique	18	
	Autres	22	
Quelles sont les activités que vous proposez à vos apprenants pour favoriser le développement de leur compétence écrite ?	Les séances de Travaux dirigées	25	60
	Le travail en groupe	15	
	Autres	20	
Comment jugez-vous les dissertations de vos apprenants ?	Bonnes	10	60
	Mauvaise	20	
	Moyennes	30	
Utilisez-vous l'APC dans le cadre de l'enseignement de la dissertation littéraire ?	Oui	60	60
	Non	0	

Comment son utilisation influence-t-elle le développement de la compétence langagière, la compétence de compréhension et de production chez les apprenants ?	Positivement	25	60
	Moyennement	30	
	Faiblement	5	

Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Parmi les enseignants (tes), il y a 28 femmes et 32 hommes. Il existe aussi des enseignants qui sont anciens dans la profession avec plus de 05 ans d'expérience et d'autres moins anciens mais qui ont moins de 05 ans d'expérience. La majorité sont des PLEG, il y a également des vacataires et des stagiaires tous ayant profité de nombreuses journées de formation.

Tableau 4:Présentation des résultats du questionnaire adressé aux élèves de seconde

Questions posées	Réponses proposées	Effectifs	Effectif total
Sexe	Féminin	33	60
	Masculin	27	
C'est quoi faire une dissertation littéraire ?	Produire un texte	2	60
	Réaliser un texte cohérent argumenté et bien structuré	56	
	Raconter une histoire vécue ou un film	2	
Comment se présente un devoir de dissertation littéraire ?	Un paragraphe	2	60
	Une introduction, un développement et une conclusion	16	
	Une introduction, un développement bien argumenté et une conclusion	42	
A quel moment produis-tu de bonnes dissertations littéraires, lorsque tu travailles?	En groupe avec les camarades	32	60
	Seul(e)	27	
	Jamais	1	
A quoi sont liées les difficultés que tu rencontres en dissertation littéraire ?	La compréhension	10	60
	La langue	5	
	L'organisation des idées	43	
	Les trois	2	
D'où viennent ces difficultés ?	De toi ?	31	60
	De l'enseignant ?	1	
	De la complexité du sujet ?	28	
Comment fais-tu pour résoudre ces difficultés ?	Je m'exerce beaucoup et je me fais aider par l'enseignant	40	60
	Je m'exerce beaucoup et je me fais aider par mes camarades	5	
	Je lis juste le cours de l'enseignant	15	

Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Tableau n° 5 :

Tableau 5:Présentation des résultats du questionnaire adressé aux élèves de première

Questions posées	Réponses proposées	Effectifs	Effectif total
Sexe	Féminin	35	60
	Masculin	25	
C'est quoi faire une dissertation littéraire ?	Produire un texte	0	60
	Réaliser un texte cohérent argumenté et bien structuré	60	
	Raconter une histoire vécue ou un film	0	
Comment se présente un devoir de dissertation littéraire ?	Un paragraphe	0	
	Une introduction, un développement et une conclusion	15	

	Une introduction, un développement bien argumenté et une conclusion	45	60
A quel moment produis-tu de bonnes dissertations littéraires ?	En groupe avec les camarades	33	60
	Seul(e)	21	
	Jamais	6	
A quoi sont liées les difficultés que tu rencontres en dissertation littéraire ?	La compréhension	19	60
	La langue	3	
	L'organisation des idées	30	
	Les trois	8	
D'où viennent ces difficultés ?	De toi ?	18	60
	De l'enseignant ?	02	
	De la complexité du sujet ?	40	

Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Tableau 6:Présentation générale des résultats des questionnaires adressés aux élèves

Questions posées	Réponses proposées	Effectifs	Effectif total
Sexe	Féminin	68	120
	Masculin	52	
C'est quoi faire une dissertation littéraire ?	Produire un texte	18	120
	Réaliser un texte cohérent argumenté et bien structuré	100	
	Raconter une histoire vécue ou un film	2	
Comment se présente un devoir de dissertation littéraire ?	Un paragraphe	2	120
	Une introduction, un développement et une conclusion	31	
	Une introduction, un développement bien argumenté et une conclusion	87	
A quel moment produis-tu de bonnes dissertations littéraires ?	En groupe avec les camarades	65	120
	Seul(e)	49	
	Jamais	6	
A quoi sont liées les difficultés que tu rencontres en dissertation littéraire ?	La compréhension	29	120
	La langue	8	
	L'organisation des idées	73	
	Les trois	10	
D'où viennent ces difficultés ?	De toi	50	120
	De l'enseignant	2	
	De la complexité du sujet	68	

Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Tableau 7:Evolution de la compétence écrite entre les élèves de seconde et ceux de la première dans le cadre de l'APC

Questions posées	Réponses proposées	Effectifs (seconde)	Effectifs (première)	variation
Sexe	Féminin	33	35	6%
	Masculin	27	25	-7%
C'est quoi faire une dissertation littéraire ?	Produire un texte	2	0	-100%
	Réaliser un texte cohérent argumenté et bien structuré	56	60	7,1%
	Raconter une histoire vécue ou un film	2	0	-100%
Comment se présente un devoir de dissertation littéraire ?	Un paragraphe	2	0	-100%
	Une introduction, un développement et une conclusion	16	15	-6,25%
	Une introduction, un développement bien argumenté et une conclusion	42	45	7,1%
A quel moment produis-tu de bonnes dissertations	En groupe avec les camarades	32	33	3,1%
	Seul(e)	27	21	-22%

littéraires ?	Jamais	1	6	500%
A quoi sont liées les difficultés que tu rencontres en dissertation littéraire ?	La compréhension	10	19	90%
	La langue	5	3	-40%
	L'organisation des idées	43	30	-30,2%
	Les trois	2	8	300%
D'où viennent ces difficultés ?	De toi	31	18	-41,3%
	De l'enseignant	1	2	100%
	De la complexité du sujet	28	40	42,8%

Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Chapitre IV : Discussion des résultats

Ce chapitre repose essentiellement sur l'interprétation des résultats obtenus lors de l'enquête.

IV.1. Interprétations/ Discussions et suggestions

IV.1.1. Interprétations/discussions des résultats

IV.1.1.1. Interprétations des résultats des observations

Lors des observations des cours de l'enseignant n°1, nous remarquons dans sa pratique qu'il respecte les étapes du déroulement d'une leçon, évalue les prérequis des apprenants, met l'élève en situation de production mais n'organise pas des travaux de groupe dans sa classe pour permettre aux élèves d'être en contact et mieux construire, malgré cela pratique l'interaction. Nous pouvons donc déterminer que cet enseignant s'efforce à pratiquer l'APC.

L'enseignant n°2 quant à lui, respecte par moment les étapes du déroulement d'une leçon. Les observations effectuées dans sa classe témoignent de sa pratique qui reflète plutôt une approche autre que l'approche par les compétences car dispense ses leçons, interagit avec ses élèves mais ne considère pas leurs réponses. Ici on observe que le souci de l'enseignant c'est le transfert des connaissances et non le développement d'une capacité d'action chez l'apprenant.

L'observation effectuée dans la classe de l'enseignant n°3 confirme qu'il utilise des stratégies susceptibles d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en dissertation. Il donne des travaux de production à réaliser en groupe et provoque des conflits sociocognitifs entre les apprenants pour permettre aux uns et aux autres de remédier à leurs lacunes.

Analyse des productions des apprenants (annexe 3)

Dans les productions des élèves, nous remarquons un problème de :

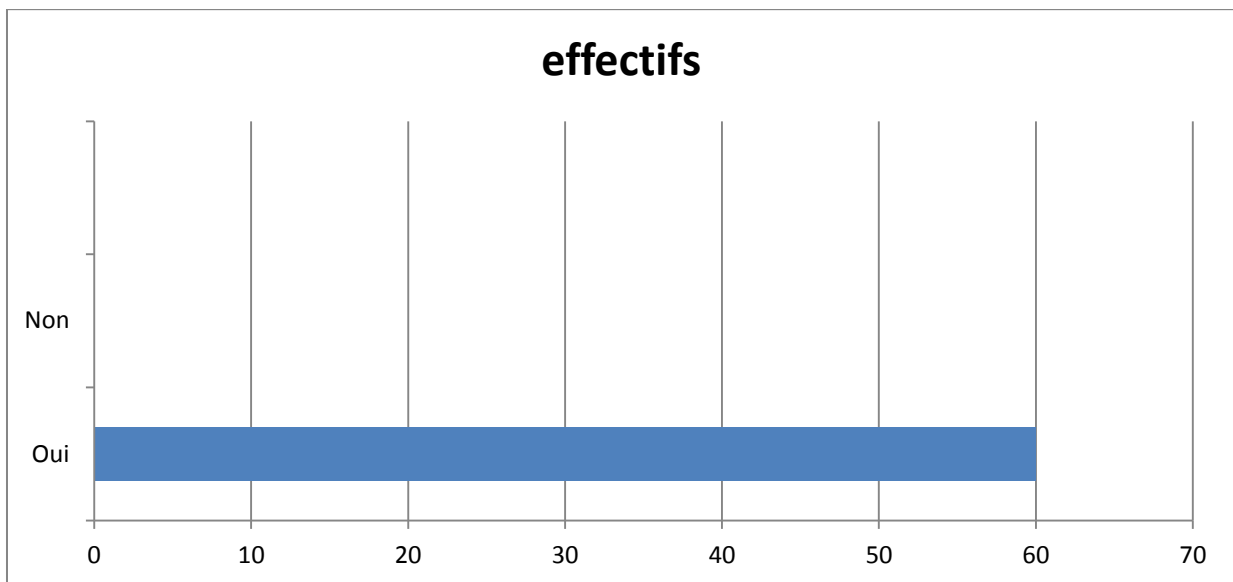
- ❖ La connaissance de la langue, car ces derniers ont une connaissance incomplète des règles de linguistique, ce qui entraîne leur incapacité à produire des textes cohérents. Les résultats aux évaluations séquentielles en témoignent et démontrent cette incompetence.
- ❖ La faible utilisation de l'écriture et le non-sens. On remarque dans les productions que la plupart des élèves ne pratique pas l'écrit, sauf pendant les évaluations et s'attardent sur un psittacisme des œuvres et des citations d'auteurs n'ayant aucun lien avec le

sujet proposé ou le problème posé. Ceux-ci démontrent alors une absence de compétence linguistique qui concerne les règles d'utilisation de la langue, de compétence textuelle qui se réfère à la capacité à organiser et à structurer un texte de manière cohérente. Il en est de même de la compétence discursive qui renvoie à capacité à pouvoir contextualiser un texte à partir des moyens langagiers. Dès lors nous notons que la compétence écrite est un tout organique qui met en relation d'autres types de compétences.

IV.1.1.2. Interprétation des résultats des questionnaires

L'examen des graphiques ci-après rend compte des processus par lesquels les enseignants passent pour préparer et dispenser leurs leçons dans le souci de développer la compétence écrite chez les apprenants en dissertation littéraire dans le cadre de l'approche par les compétences ainsi que l'influence de cette approche sur l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire.

Graphique 1: L'utilisation de l'APC dans l'enseignement de la dissertation littéraire au Cameroun

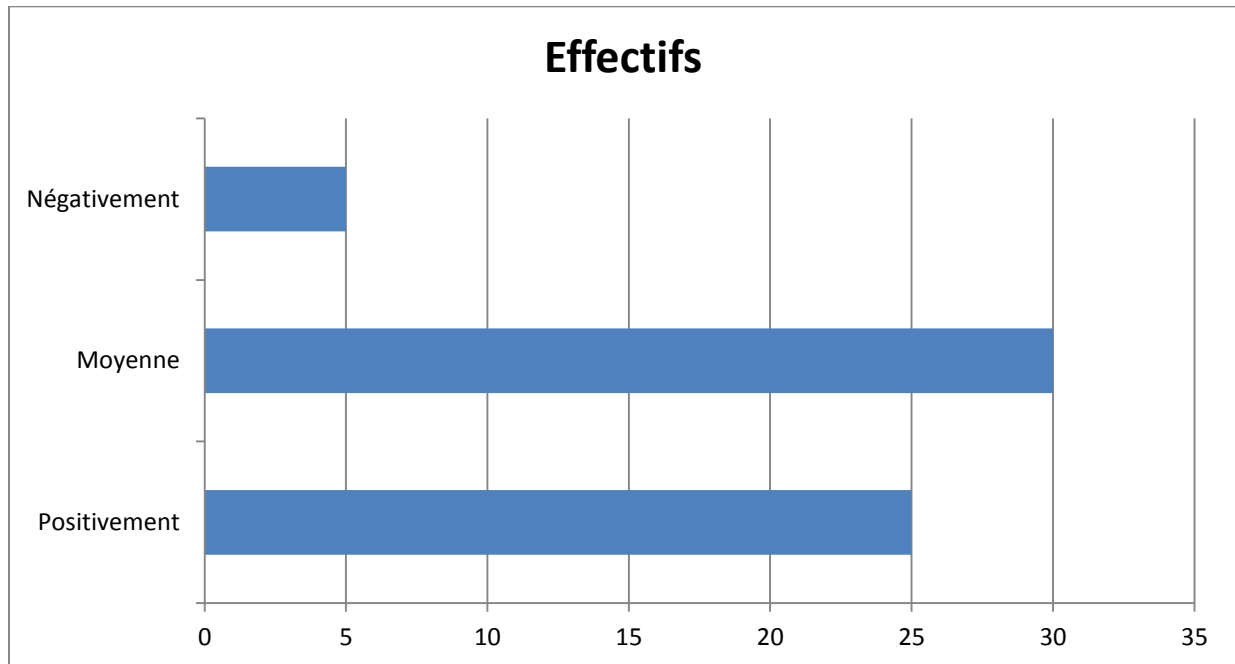


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture :

Concernant l'usage de l'approche par les compétences dans l'enseignement de la dissertation littéraire, tous les enseignants interrogés (60) affirment utiliser l'APC.

Graphique 2: Influence de l'APC sur le développement de la compétence écrite (langage, compréhension, production) en dissertation littéraire au Cameroun.



Source : Auteur à partir des données de l'enquête

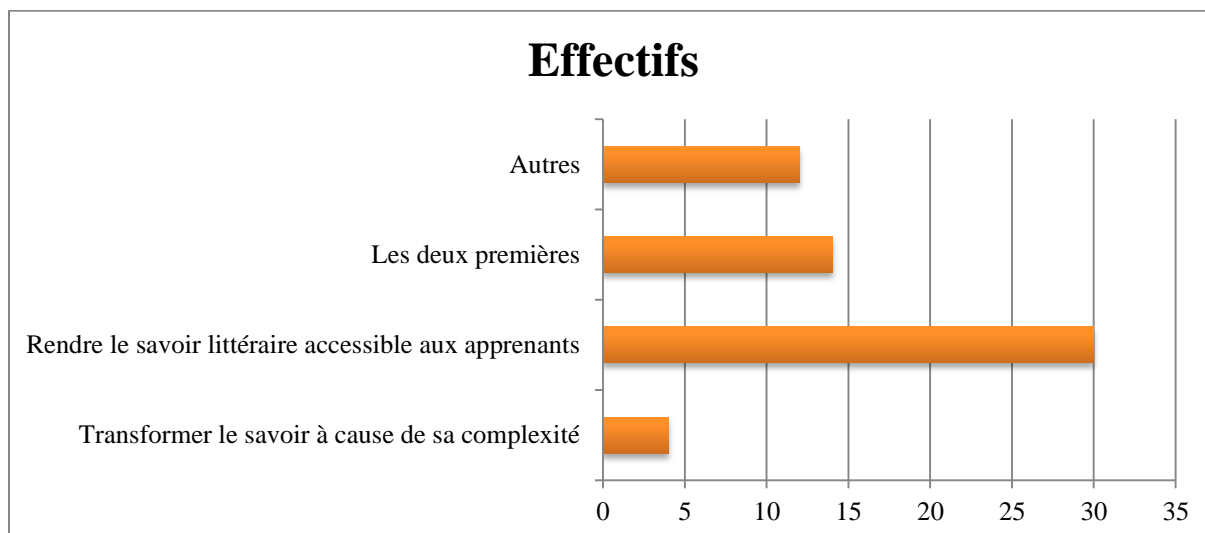
Lecture et interprétation :

Pour la plupart des enseignants (30), Cette approche influence moyennement la capacité des apprenants à s'exprimer, à comprendre et à produire dans une dissertation. Son influence positive est reconnue par (25) enseignants et son influence négative est reconnue par (05) enseignants.

A partir des méthodes que prône l'APC, celle-ci devrait majoritairement avoir une bonne influence sur la compétence écrite des apprenants, étant donné que tous les enseignants ont déclaré qu'ils la pratiquent. Ce qui explique l'échec des élèves en dissertation.

L'apprêt didactique dans l'enseignement de la dissertation littéraire, dans un contexte d'APC

Graphique 3: Difficultés rencontrées par les enseignants lors de la préparation des leçons de dissertation littéraire.

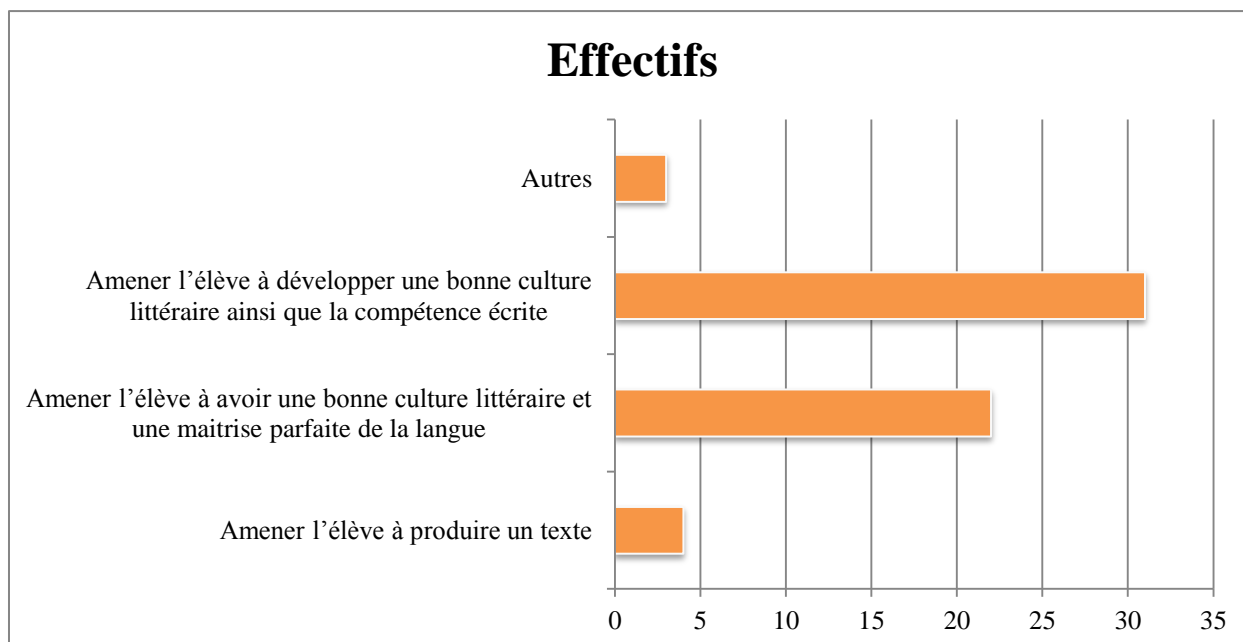


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Nous constatons que lors de la préparation des leçons de dissertation littéraire, les enseignants (30) sont plus confrontés à la difficulté de rendre le savoir littéraire accessible aux élèves, par rapport à la difficulté de transformer le savoir littéraire à cause de sa complexité (04). Un nombre considérable de ces enseignants (14) se trouvent butés face à ces deux difficultés suscitées dans leurs préparations contrairement à ceux (12) qui rencontrent d'autres obstacles. Il en ressort que la pré-action didactique peut influencer tant positivement que négativement la compétence écrite des apprenants ; ce en fonction des difficultés auxquelles font face chaque enseignant.

Graphique 4: Les objectifs fixés lors de la préparation des leçons pour développer la compétence écrite des apprenants.



Source : Auteur à partir des données de l'enquête

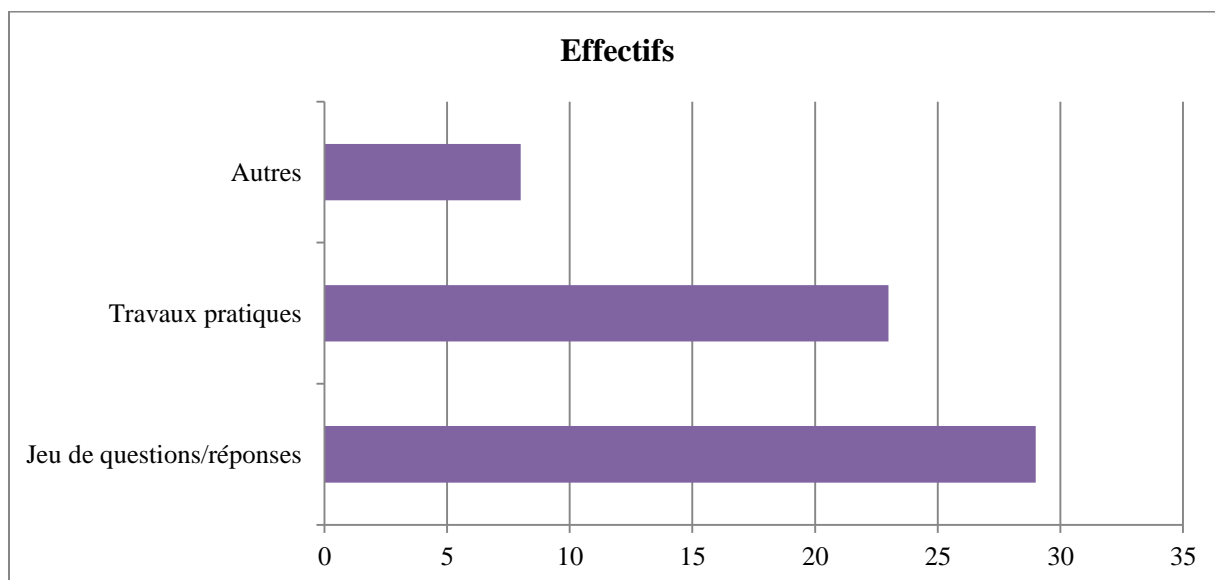
Lecture et interprétation :

Chaque enseignant se fixe un ou des objectifs à faire atteindre pour favoriser le développement de la compétence écrite. La grande majorité (31) se fixe de faire acquérir une culture littéraire doublée d'une compétence écrite, par rapport à ceux (22) dont l'objectif est de faire acquérir à l'élève une culture littéraire doublée d'une maîtrise de la langue. Pour certains enseignants (04), l'élève devra produire un texte, contrairement à d'autres (03) dont l'objectif est orienté vers d'autres horizons.

Bien que s'étant fixé des objectifs d'enseignement, les productions des élèves ne reflètent pas leur atteinte.

Le contrat didactique dans l'enseignement de la dissertation littéraire, dans un contexte d'APC

Graphique 5: Stratégies utilisées pour l'évaluation du niveau de compétence écrite des élèves, par les enseignants



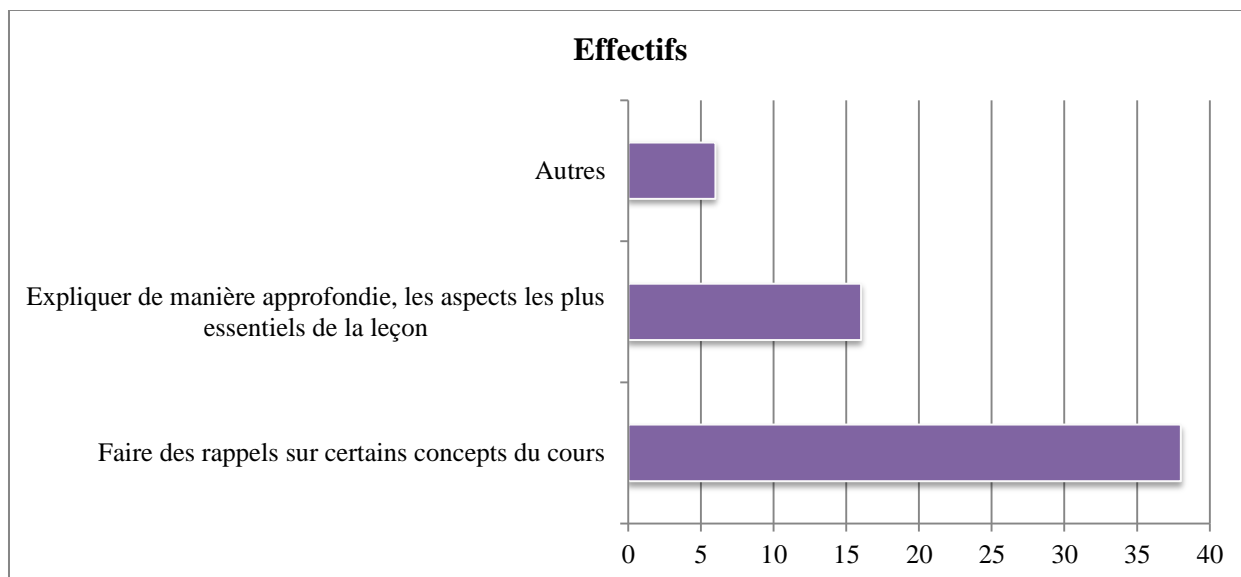
Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Les enseignants ont adopté pour la plupart (29) le jeu de question afin de juger la compétence écrite de leurs apprenants. (25) enseignants utilisent des travaux pratiques, (08) d'entre eux utilisent d'autres stratégies.

Lors des pratiques de classe, un grand nombre d'enseignants placent l'élève au centre de son apprentissage à travers leurs interactions et la prise en compte des différentes réponses pendant le déroulement de la leçon. Mais cette démarche semble ne pas résoudre la difficulté des apprenants à produire des textes de dissertation.

Graphique 6:Stratégies utilisées par les enseignants pour résoudre les problèmes de compréhension des élèves.



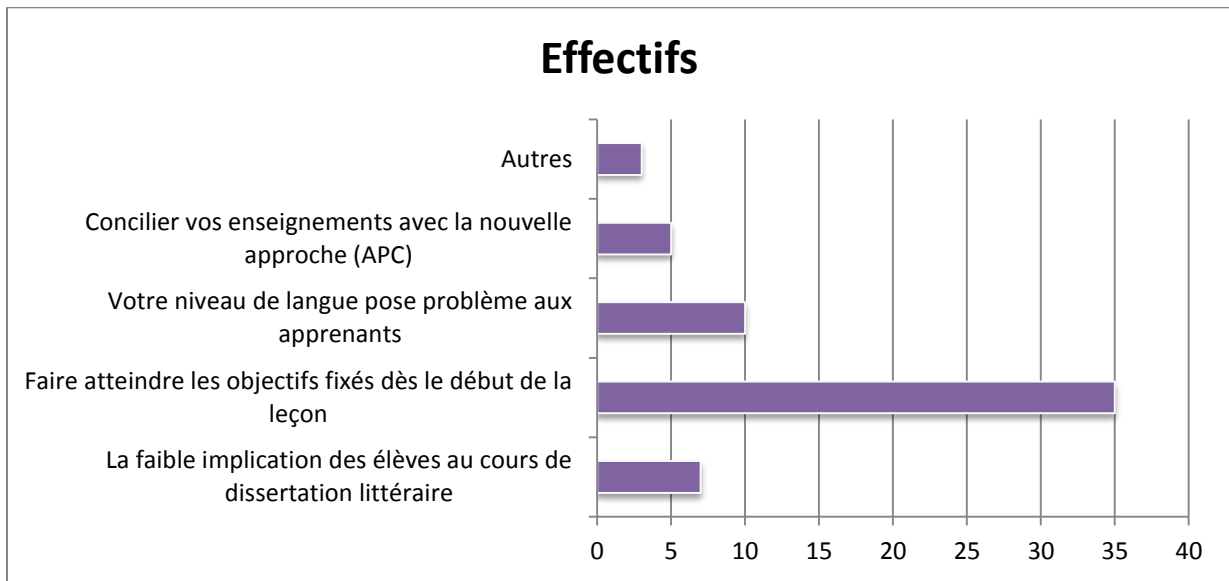
Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Concernant les problèmes liés à la compréhension, (38) enseignants optent pour une révision des concepts du cours, (16) choisissent de procéder par une explication approfondie des aspects essentiels de la leçon et (06) élaborent d'autres stratégies.

Cependant, même si les enseignants optent pour ces stratégies, les élèves ressentent encore des difficultés en situation d'intégration, autrement dit le réinvestissement à l'écrit n'est pas encore bien maîtrisés.

Graphique 7: Les difficultés rencontrées par les enseignants lors de leur pratique en classe.

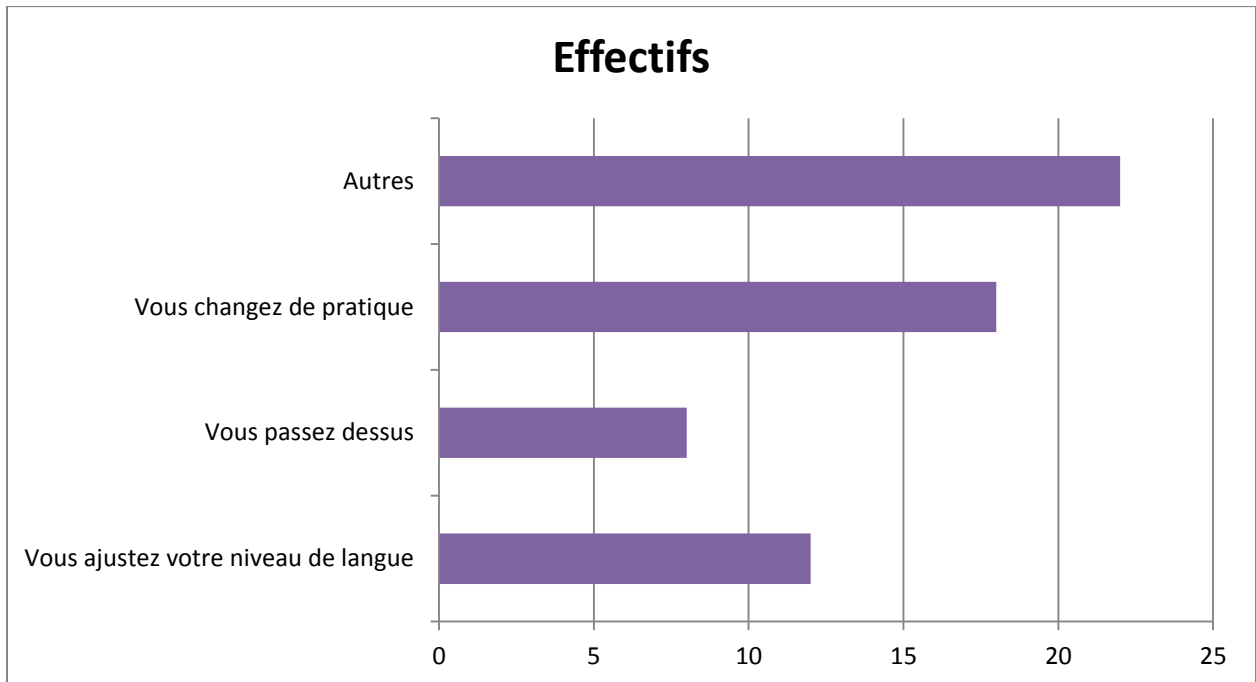


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Pendant leurs interventions en classe, les enseignants rencontrent plus des difficultés liées à l'atteinte des objectifs fixés dès début des leçons (35), puis à leur niveau de langue qui constitue un obstacle pour les élèves (10), ensuite à la faible implication des élèves au leçons de dissertation (07), et enfin la conciliation des enseignements avec la nouvelle approche (05). Ceci serait dû à la mise en œuvre des stratégies moins adaptées aux situations de classe.

Graphique 8: Méthodes employées par les enseignants pour remédier aux problèmes rencontrés lors du processus d'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire.



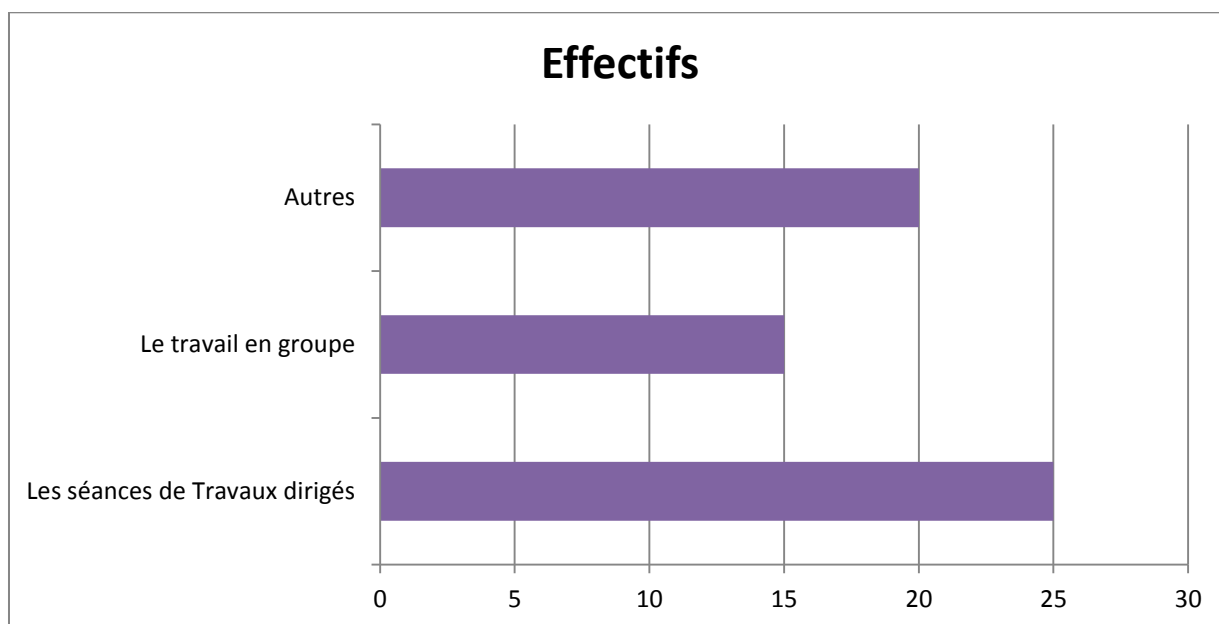
Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Pour remédier aux différents problèmes rencontrés en classe lors de la pratique, les enseignants (35) se déploient dans diverses pratiques, d'autres (12) ajustent leur niveau de langue, d'autres (08) n'accordent aucune importance à ces problèmes.

Il ressort donc que les enseignants emploient diverses méthodes chacune dépendant du type de difficulté rencontrée.

Graphique 9: Les activités proposées par les enseignants afin de promouvoir le développement de la compétence écrite chez les apprenants



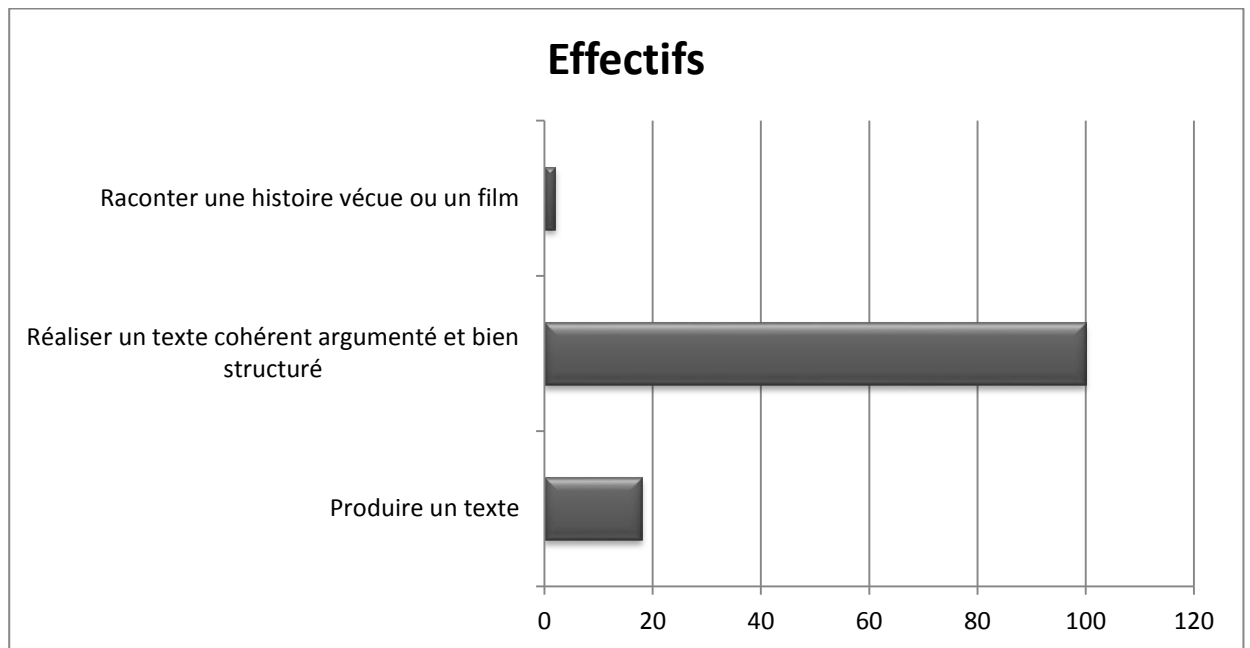
Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Les activités proposées pour la promotion de la compétence écrite sont plus centrées sur les séances de travaux dirigés (25) que sur les autres activités (20), d'autres militent en faveur des travaux de groupe, en occurrence, les exposés (15).

Comme le stipule l'APC, afin de permettre à l'apprenant de produire, l'enseignant met l'élève en situation de production en lui permettant d'être en contact avec ses pairs de manière à ce qu'il puisse prendre part à la tâche de travail.

Graphique 10: Définition du concept de dissertation littéraire selon les apprenants



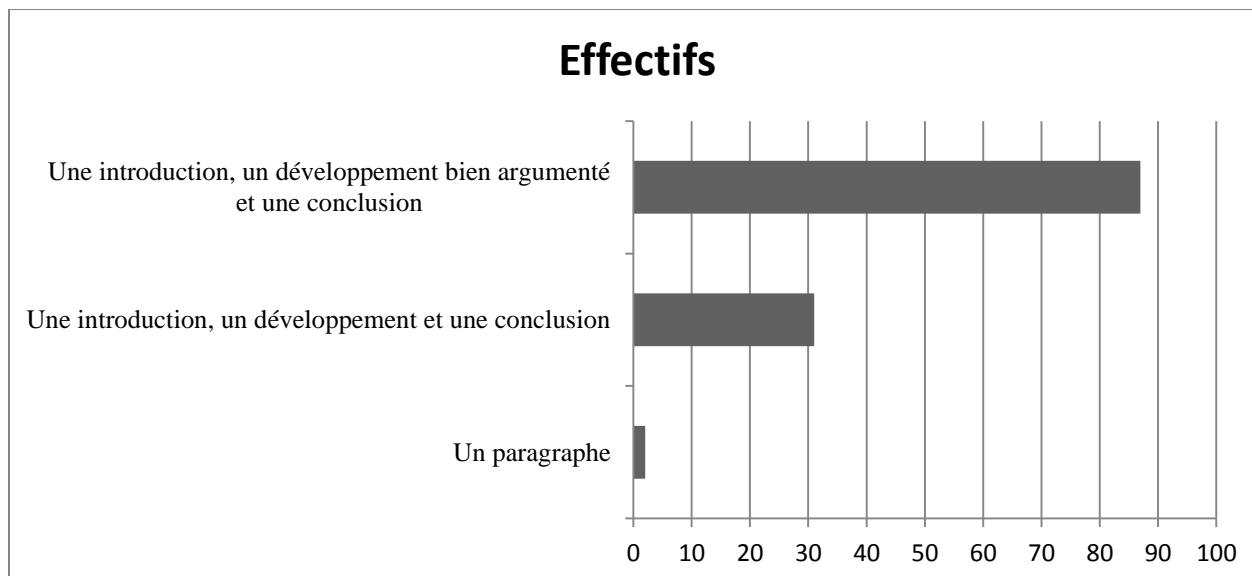
Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation:

Des 120 élèves interrogés, 100, d'entre eux pensent que dissenter c'est réaliser un texte cohérent, argumenté et bien structuré. Pour certains c'est produire un texte (19). Pour d'autres c'est raconter une histoire déjà vécue (01).

On remarque déjà que certains élèves ont une perception erronée du concept de dissertation.

Graphique 11 : Forme d'un devoir de dissertation selon les apprenants.



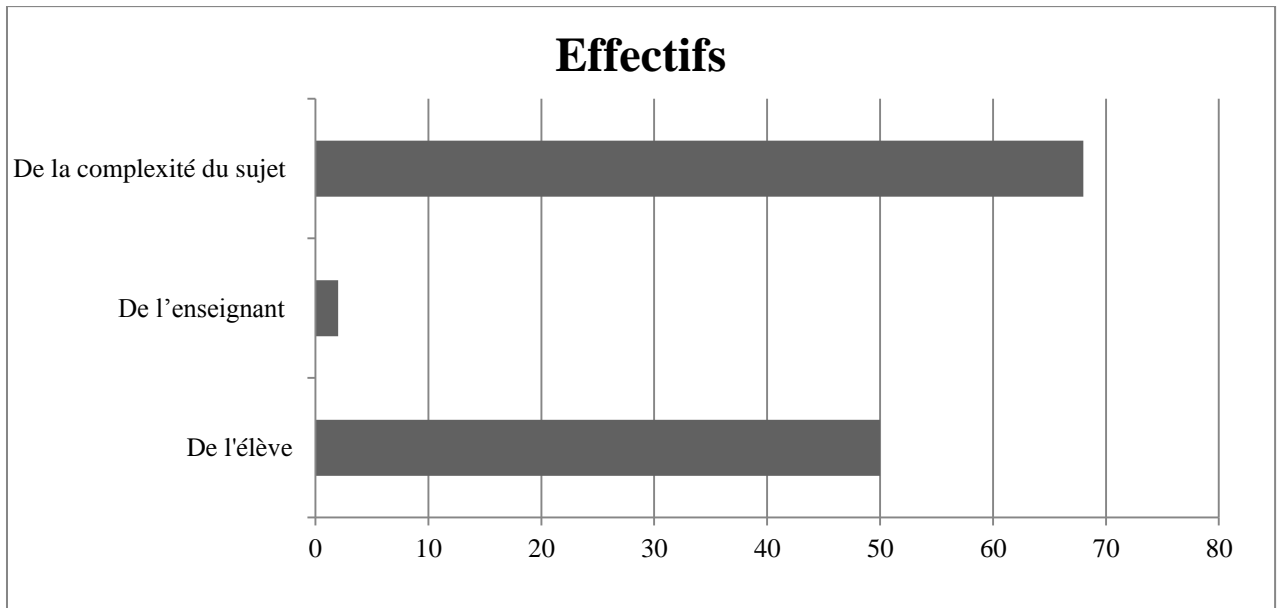
Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation :

Concernant l'image ci-dessus, certains élèves (87) affirment qu'une dissertation se construit à partir d'une introduction, d'un développement bien argumenté et d'une conclusion, d'autres (31) disent qu'il s'agit d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Pour d'autres (02), une dissertation se construit en un paragraphe.

On constate que les élèves ne parviennent déjà pas à reconnaître la structure d'un devoir de dissertation, ce qui constitue la base de cet exercice.

Graphique 12:Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la dissertation littéraire.

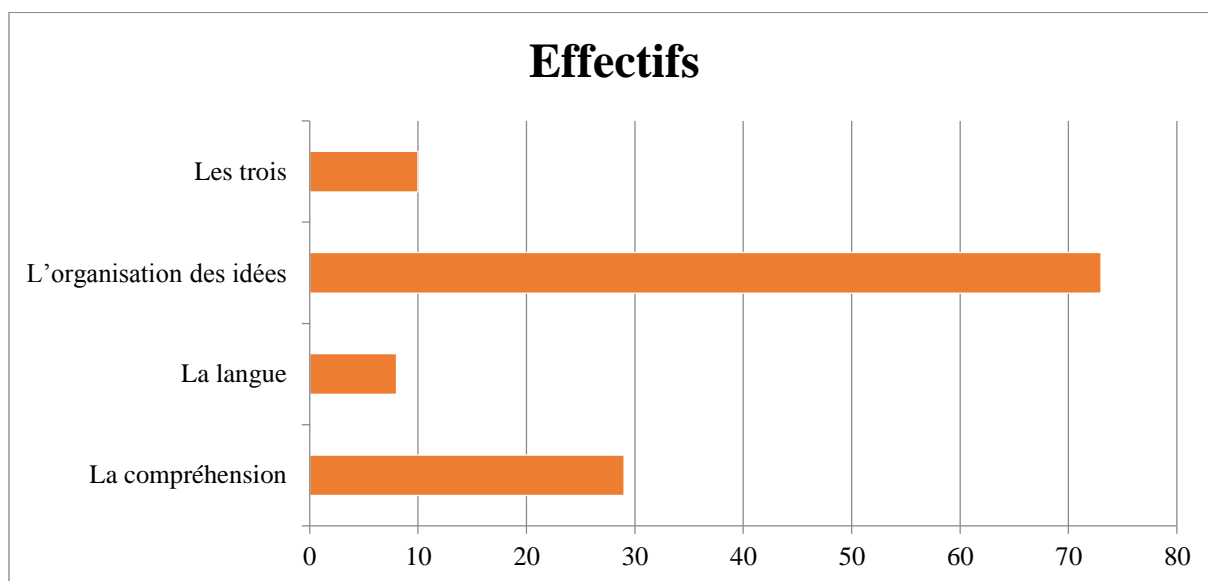


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture:

Selon l'image, (67) élèves disent que leurs problèmes en dissertation littéraire proviennent de la complexité du sujet, (50) d'entre eux disent être la cause de leurs difficultés et pour (03) des élèves, l'enseignant est à l'origine de leurs difficultés.

Graphique 11: Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la dissertation littéraire.



Source : Auteur à partir des données de l'enquête

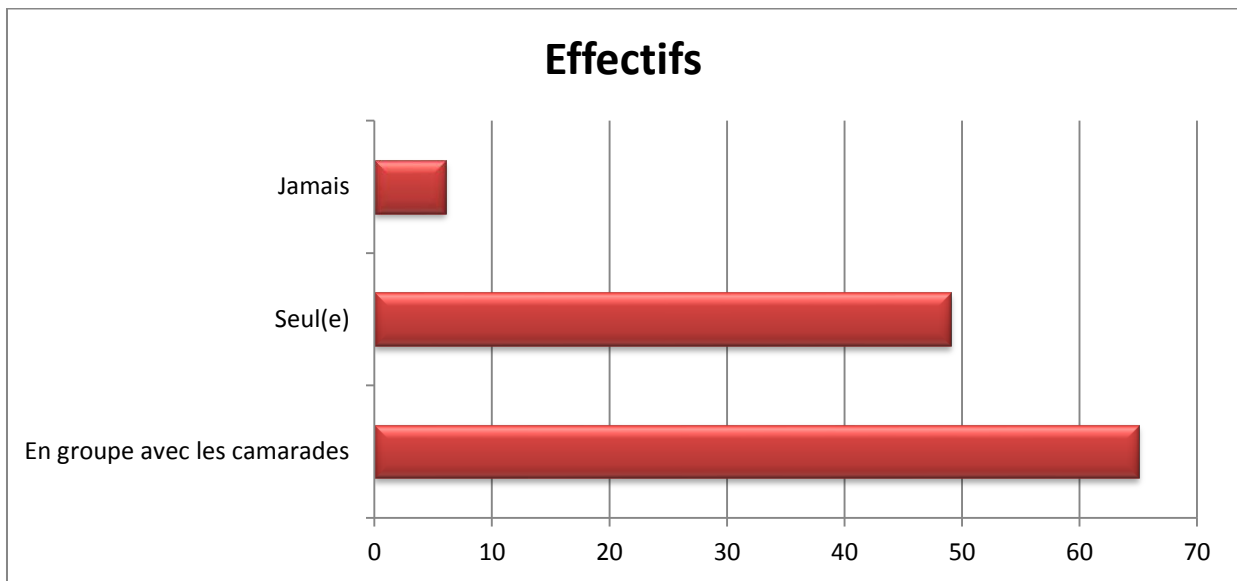
Lecture :

Ces difficultés rencontrées par les élèves reposent en majorité sur l'organisation des idées (73), puis sur la compréhension (29), peu d'élèves déclarent avoir des difficultés en langue (08), d'autres déclarent avoir des difficultés sur les trois éléments cités (10).

Interprétation :

D'après les deux graphiques précédents, il force est de constater que malgré les objectifs fixés par l'enseignant, les interactions et les activités proposées au cours des séances d'enseignement-apprentissage, les élèves ont encore du mal à maîtriser l'exercice. Ceci serait dû à un blocage psycholinguistique.

Graphique 12: Cadre de production d'une bonne dissertation écrite par les apprenants.



Source : Auteur à partir des données de l'enquête

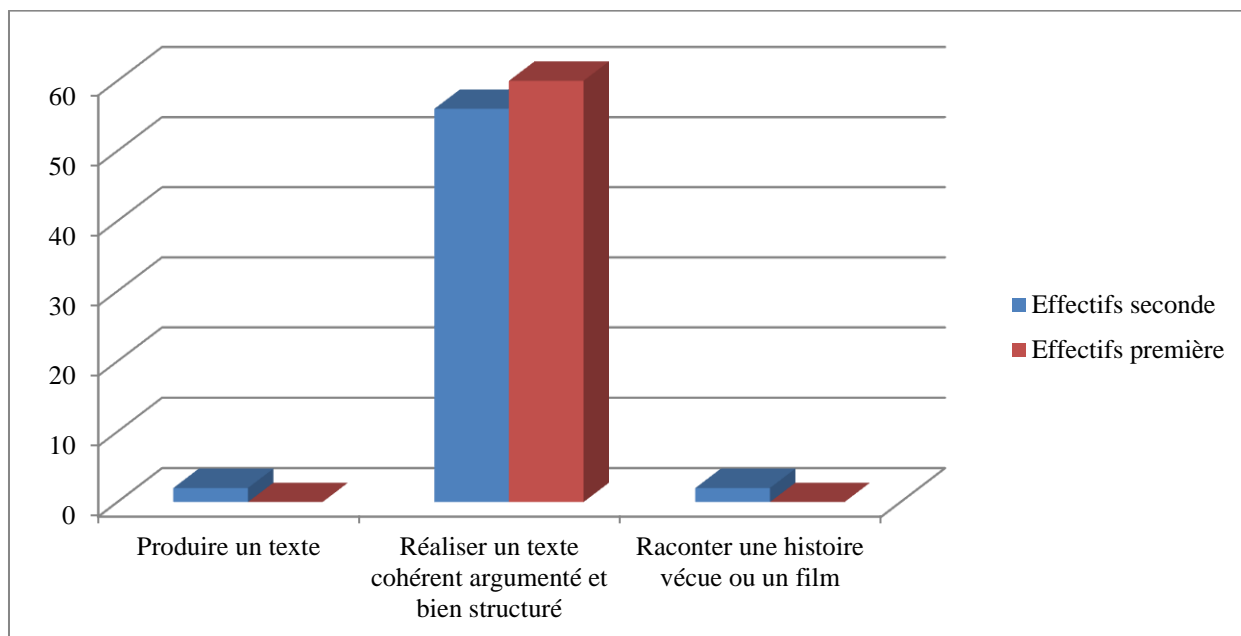
Lecture et interprétation :

D'après le graphique, (65) élèves déclarent réussir leur production lorsqu'ils sont organisés en groupe, (48) lorsqu'ils sont seul(e)s et (07) disent ne jamais produire de bonne dissertation.

Alors nous pouvons constater d'après les résultats que, les apprenants sont plus motivés lorsqu'ils effectuent un travail de groupe et accordent plus d'importance à la tâche rédactionnelle.

Effets de la transposition didactique interne sur la compétence écrite des apprenants entre la classe de seconde et la classe de première, dans un contexte d'APC

Graphique 13: Définition du concept de dissertation littéraire selon les apprenants

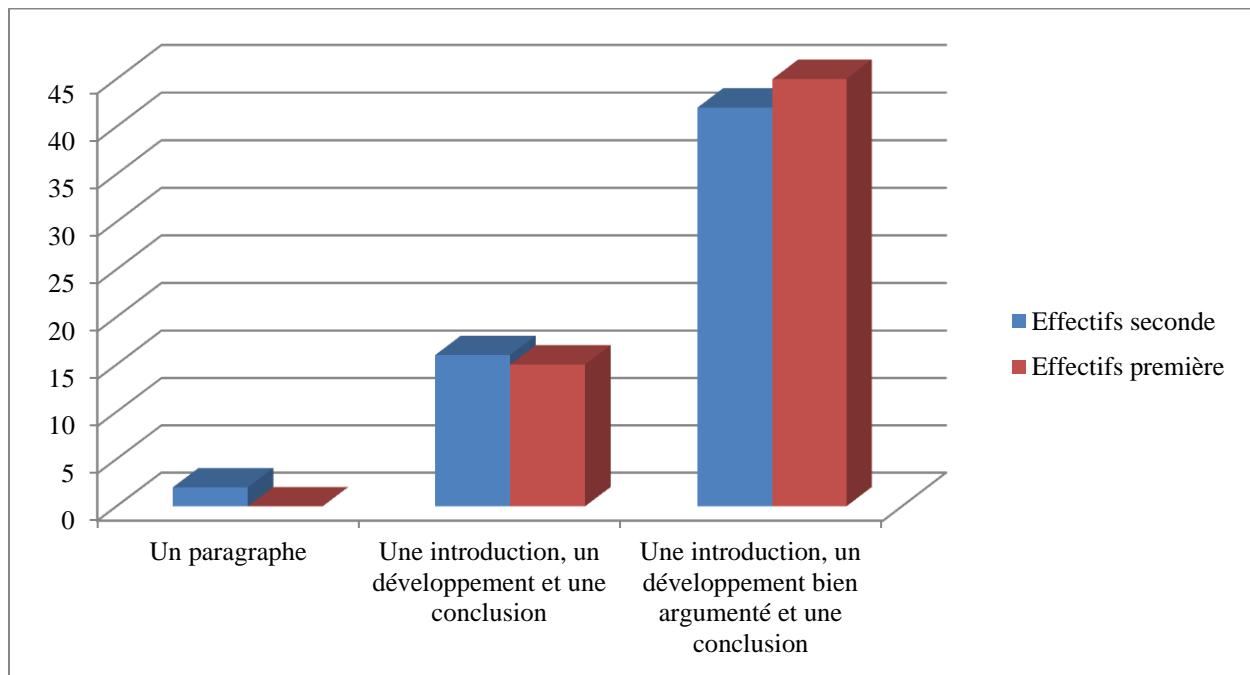


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Interprétation :

On peut observer qu'entre la seconde et la première, la perception du concept de dissertation évolue. Les élèves de première cernent mieux le sens du terme que ceux de seconde. Ceci est certainement dû au fait que les élèves de seconde sont à la phase d'initiation à cet exercice, alors que ceux de première sont à la phase de renforcement.

Graphique 14:Forme d'un devoir de dissertation selon les apprenants.

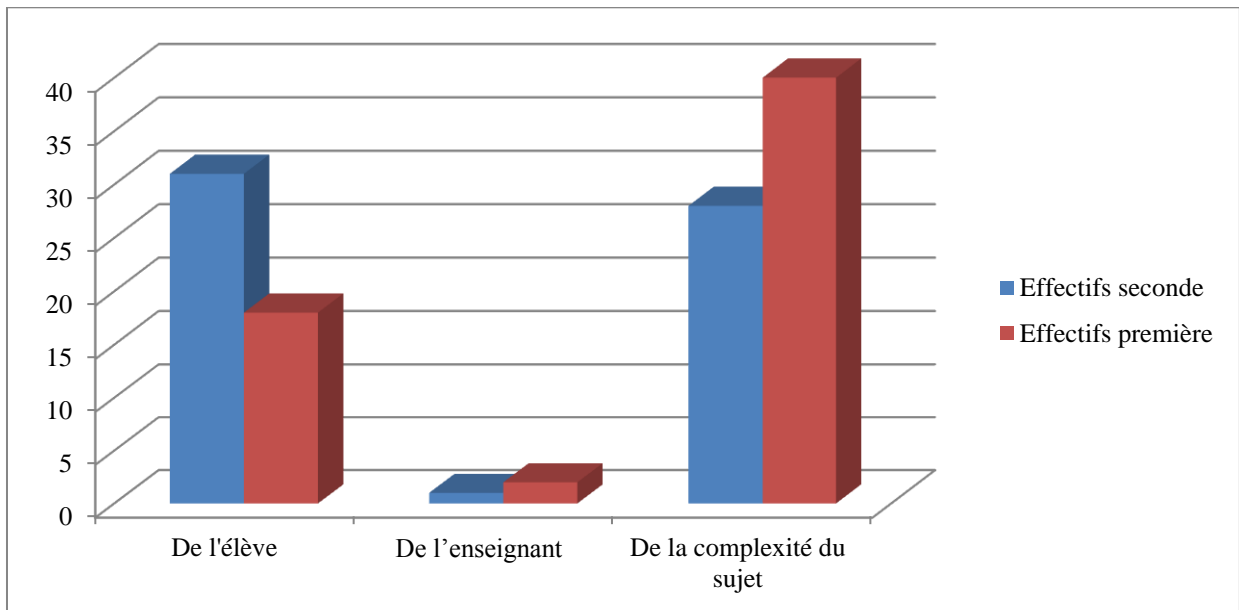


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Interprétation :

Pour ce qui est de la structure d'un devoir de dissertation, l'effectif des élèves qui pensent que la dissertation se rédige en un paragraphe est élevé en seconde et diminue en première. Parmi ceux qui disent qu'il s'agit d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, les élèves de seconde sont plus nombreux que ceux de première. Par contre, parmi les élèves qui ont une connaissance plus ou moins exacte de la structure d'un devoir de dissertation, les élèves de première sont plus nombreux que ceux de seconde. Alors nous observons que l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire fait dans un contexte d'APC permet à l'apprenant de faire émerger ses conceptions d'une classe à une autre.

Graphique 15: Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans le développement de leur compétence écrite en dissertation littéraire.

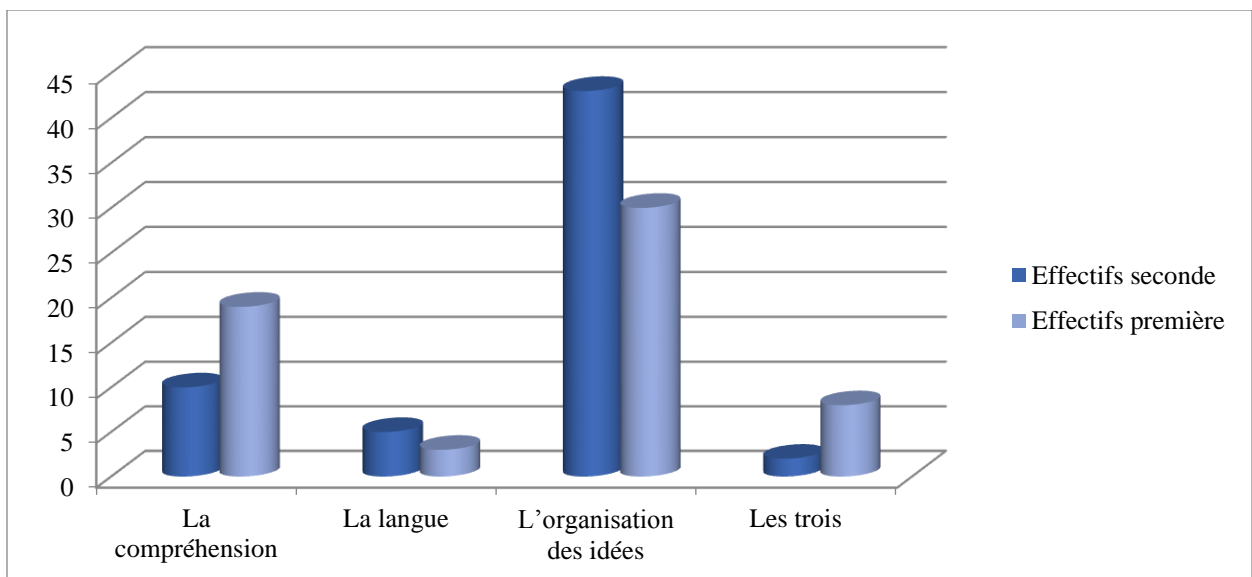


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture :

Dans ce premier cas, on remarque que les problèmes que rencontrent les élèves de première en dissertation émanent plus de la complexité du sujet, par contre en seconde les difficultés de l'apprenant émanent plus de lui-même. Peu d'entre eux rencontrent des problèmes à cause de l'enseignant.

Graphique 16: Origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans le développement de leur compétence écrite en dissertation littéraire.

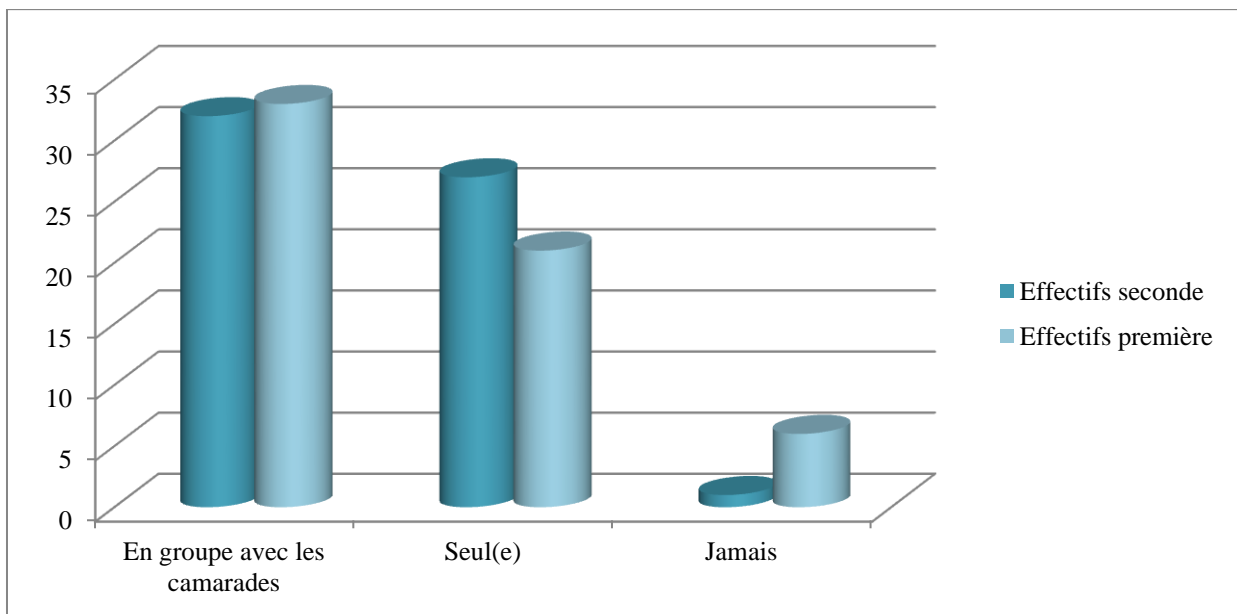


Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture :

Dans ce second cas, il ressort qu'en seconde les élèves sont plus butés sur l'organisation des idées par rapport aux élèves de première or au niveau de la compréhension les élèves de la première sont plus nombreux que ceux de la seconde. Peu d'entre eux ont des problèmes en langue. On observe également que par rapport à la seconde, les élèves de première rencontre des difficultés à la fois en langue, en compréhension et en production.

Graphique 17: Cadre de production d'une bonne dissertation écrite par les apprenants.



Source : Auteur à partir des données de l'enquête

Lecture et interprétation:

En seconde tout comme en première, la majorité des élèves déclarent faire de bonne production lorsqu'ils sont en groupe. Concernant la réalisation des bonnes productions individuelles, les élèves de première se prononcent plus par rapport à ceux de seconde. D'autres élèves déclarent ne jamais produire de bonne dissertation.

Puisse que les élèves produisent mieux en groupe, les travaux de groupe devraient être les plus valorisés lors des séances d'enseignement pour permettre à l'apprenant de développer une aptitude lui permettant de s'investir dans un travail individuel et faire une bonne production.

Synthèse des commentaires :

Les enseignants utilisent différentes méthodes pour permettre aux apprenants de s'approprier le savoir et développer leur compétence écrite, mais ces derniers éprouvent toujours des difficultés dans leurs rédactions. Il ressort que les élèves font face à un blocage psycholinguistique, particulièrement lorsqu'ils se retrouvent seuls face à un sujet de dissertation.

IV.4. Suggestions

Aux apprenants

- 1- S'intéresser d'avantage aux leçons de dissertation littéraire ;
- 2- S'appliquer dans les travaux donnés par l'enseignant ;
- 3- S'investir au maximum dans les exercices proposés par l'enseignant afin de mieux consolider ses acquis;
- 4- S'intéresser à la pratique de la lecture des œuvres pour se munir d'une culture littéraire riche et approfondie.

Aux enseignants

- 1- Indiquer à l'apprenant les corrections à apporter à son travail grâce à un corrigé détaillé qui lui permettra de reconnaître ses points forts et ses points faibles ;
- 2- Encourager l'apprenant dans la lecture des œuvres ;
- 3- Transposer au maximum les leçons pour rendre le savoir fluide et digeste pour les apprenants ;
- 4- Différencier les stratégies d'enseignement ;
- 5- Proposer des exercices en qualité et en quantité à chaque séance pédagogique ;
- 6- Informer les inspecteurs pédagogiques des problèmes rencontrés lors de la pré-action et l'action didactique.

Aux politiques :

- 1- Intensifier la formation des enseignants ;
- 2- Elaborer un enseignement méthodique de l'art d'écrire ;
- 3- Mettre sur pied des dispositifs didactiques d'enseignement de la dissertation littéraire ;

CONCLUSION

Rendue au terme de notre travail, il n'est pas superflu de rappeler que notre problème portait sur la faible capacité des élèves à développer leur compétence écrite en dissertation littéraire. Dès lors, notre souci principal était de comprendre comment la transposition didactique interne influence le développement de la compétence écrite des élèves en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC. Ainsi, nous avons consacré notre travail sur la présentation des aspects de la transposition didactique interne qui influencent le processus d'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire dans le contexte de l'APC. En effet, il s'est avéré que l'apprêt didactique et le contrat didactique sont les aspects de la transposition didactique interne qui favorisent le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire. Mais le problème de la faible capacité des élèves à comprendre des sujets et à produire des textes de dissertation reste une réalité dans les établissements secondaires. Malgré, nous pouvons remarquer que l'institutionnalisation de l'approche par les compétences dans le système éducatif camerounais a fait naître d'importants changements dans le système d'enseignement-apprentissage, de par la centration des apprentissages sur les apprenants, la mise au point des méthodes devant favoriser l'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les apprenants.

Dans les situations formelles de classe (situation d'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire), la transposition didactique interne influence tant positivement que négativement la compétence écrite des élèves. Selon les questionnaires réalisés avec les enseignants et les élèves, développer la compétence langagière, la compétence de compréhension et de production reste toujours problématique. La dissertation littéraire constitue l'une des disciplines les plus complexes dans l'enseignement-apprentissage du français langue première. L'écrit est donc un obstacle majeur rencontré par l'élève dans les devoirs et même aux examens. Il en découle un blocage psycholinguistique lors de la rédaction écrite et particulièrement lorsqu'il est seul face à son sujet de rédaction.

Les causes de ce blocage psycholinguistique s'expliqueraient par la complexité du sujet, la faible utilisation de l'écrit par les élèves et le manque d'implication dans l'exercice de lecture. Avec l'application de certaines pratiques défailtantes dans l'enseignement du français, la

didactique de l'écrit a encore à chercher à résoudre ce problème réel vécu par la majorité des élèves. En ce qui concerne les hypothèses émises, elles ont été confirmées à savoir que les aspects de la transposition didactique interne influencent la compétence de compréhension, la compétence langagière et la compétence de production chez les élèves. Ceux-ci peuvent être aussi positifs que négatifs pour le développement de la compétence écrite.

Cette étude revêt un intérêt scientifique car elle permet d'analyser les liens qui existent entre la transposition didactique interne et le développement de la compétence écrite en dissertation littéraire dans le cadre de l'APC et met à la disposition de la communauté scientifique, une base de données constituée sur le terrain pour faire comprendre les réalités que vivent les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage. Cela nous amène à continuer à nous interroger sur le développement de la compétence écrite. Cette question reste ouverte pour toute réflexion, investigation et enquête.

BIBLIOGRAPHIE

- Abah Atangana, J. ; Raymond, A. et al (2021). *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Presse Universitaire de Bordeaux.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2019). Postface. Sortir « des méthodes idéelles » et poursuivre des recherches mais aussi des formations fondées sur des observations du travail réel et des pratiques effectives. R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (P. 197-206). Éditions L'Harmattan.
- Amale Kchibale (2022). *Espace et savoir Approche didactique*.
- Atkins, I. (2020). *L'enseignement/apprentissage des structures additives auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sous l'angle de la théorie des situations didactiques*. Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Éditions Vrin.
- Banga Amvéné, J.D. (2021). Transpiration didactique en LMD : La pédagogie universitaire acculturée à l'exercice. (43) 23-31.
- Barbier, M. (2003). *Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches*.
- Basanj, D. et Shobeiry, L. (2011). Le texte argumentatif et la typologie de textes. Plume, *Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 7(14), 45-65.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bereiter, C. Et Scardamalia, M. (1982). Conversation to composition : The role of instruction developmental process. *Advances in instructional psychology*, 2(1), 64.
- Bikoi, F.N. (2013). Pour un changement de Paradigme dans la formation à l'enseignement concomitant du français et des langues partenaires. *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Presse Universitaire de Bordeaux. 403-412.

- Boivin, M.C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(2),279-370.
- Boivin, M.C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. J. Dolz et C. Simard (Eds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. 179-208. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. Et Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Fonds de recherche du Québec –Société et culture.
- Boivin, M.C., et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.
- Bosch, M., Chevallard, Y. (1999). *La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique*. Recherches en Didactique des Mathématiques. 19.1,77-123.
- Brassart, D.G. (1996). *Didactique de l'argumentation écrite : Approches psycho-cognitives*. Argumentation. (10), 69–87.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 5, 35-50.
- Brousseau, G. (1983). *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques*. Recherches en Didactique des Mathématiques. 4 (2), 165-198.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherche en didactique des mathématiques. Edition La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970/1990*. Grenoble : Ed. La Pensée sauvage.
- Bru, M. Et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*. 5, 9-33.

- Bueno-Ravel, L. (2003). *Le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique interne : exemple d'un enseignement d'arithmétique en terminale S spécialité mathématique*.
- Canelas Trevis, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.
- Caron-Pargue, J. et Caron, J. (1987). *Towards a psycholinguistic approach of argumentative operators: the "thinking aloud" procedure*.
- Chartrand, S.G. (1993). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 679–693.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Edition La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (dir.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. 31-59.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e ed.). Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd. Revue et augmentée). Grenoble: La Pensée sauvage (1re éd., 1985).
- Chevallard, Y. (2002a). Organiser l'étude 1. Structures et fonctions. In Dorier, J.-L., & al, (eds). *Actes de la 11e Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*, 3-20.
- Chopin, M-P. (2010). *Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement*.
- Coulet. J.C. (2011). The concept of compétence : A model discribe, assess, and develop skills. *In le travail humain*. 74 /1-30.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. In *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*. 4, 9-23.

- Daouaga Samari, G. (2015). *L'approche par les compétences en classe de français au Cameroun : Une analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré.*
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A. Et Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation.* Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. Et Richer, J. (2005). Evolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation.* 31(1), 79-110.
- Deschenes André, J, (1998). *La compréhension et la production des textes.* Presses de l'Université de Québec.
- Develay, M. (1985). Didactique et pédagogie. Apprentissage et pédagogie. Document IREM de Lyon. 51.
- Dezutter, O., Cansigno, Y. Et Silva, H. (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université.* Mexico : Éditions Primera.
- Diepe, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique.* De Boeck Supérieur.
- Disessa, A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction.* 10 (2 et 3), 105-225.
- Dorier, J. L. (2022). L'héritage de Piaget en didactique des mathématiques. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* (176), 45-52.
- Étienne, R., Ragano, S. Et Talbot, L. (2019). Introduction. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.). *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (p. 17-31). Éditions L'Harmattan.
- Fejzo, A. Et Laplante, L. (2021). *La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative.* *Didactique,* 2(2), 115-138.

- Forget, M-H. (2020). *La transposition didactique : acquisition de compétences et réinvestissement des acquis*.
- Fortin, M.F. (2006). *Fondement et étapes du processus de recherche*. Presse de l'Université de Montréal.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. (28), 83-94.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014. *Les revues Pratiques et Repères consensus, controverses et points aveugles. Pratiques*, 169-170.
- Gauvin, I. (2012 ; soumis). Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe. *Actes du colloque Le complexe du verbe*.
- Gauvin, I.(2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat : Université de Montréal.
- Gauvin, I., et Boivin, M.C. (2012). Identifier le verbe dans le but de l'accorder : l'élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Gauvin, I., et Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*. 15(1), 146-166.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). *A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. Journal of Educational Psychology*. 99(3), 445-476.
- Halté, J.F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*. 97-98, 177-192.
- Halté, J.F., et Petit Jean, A. (1977) : *Pratiques du récit*. Paris, CEDIC. (1985) : *l'enseignement du français dans le travail en projet*. Thèse de doctorat, sous la direction de Jean Peytard, Besançon.
- Hayes, J. R. (2012). *Modeling and remodeling writing*. *Written Communication*, 29(3), 369-388.

- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Dans Gregg, L. W. Et Steinberg, E. R. Cognitive processes in writing.* 3-30.
- Hersant, M. (2001). *Didactical interactions and teaching practices, the case of proportionality in the secondary school.* HAL.
- Juignet, P. (2015). Noam chomsky et l'autonomie du langage. *Philosophie science et société.* 95.
- Kchibale, A. (2022). Espace et savoir Approche didactique. *La transposition didactique interne et externe.*
- Kerr-Barnes, B. (1998). The acquisition of connectors in French L2 narrative discourse. *Journal of French Language Studies*, 8(2), 189-208.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. *Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Les Éditions d'organisation.
- Lefrançois, P. (2015). *L'évolution de la qualité du français écrit chez les élèves québécois : p pour le meilleur ou pour le pire ?* [communication orale]. 50^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, QC, Canada.
- Lefrançois, P. Et Brissaud, C. (2015). Les exigences linguistiques de quelques systèmes scolaires : une comparaison internationale. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 123-151.
- Lefrançois, P., Brissaud, C., Lombard, V. Et Mout, T. (2012). Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires. *Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.* Université de Montréal.
- Lombard, V. (2013). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation: une étude longitudinale sur les épreuves uniques de 5e secondaire.* Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Louviot, M. (2012). *L'atelier d'écriture en classe de FLE.* Éditions Didier.
- Mace, G., Pétry, F. (2000). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Québec : Les presses

- Marandola, L. (2017). *Du savoir savant au savoir à enseigner, une transposition complète*. St-Maurice.
- Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves*.
- Marcotte, S. (2020). La place de la grammaire dans un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2), e840.
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage. *Journals.openedition.org/pratiques*, 137-138.
- Mbock, P. D. (2014). *L'Approche par les compétences dans l'enseignement de l'informatique au Cameroun*.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
- Migne J. (1969). Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts. *Éducation permanente*. 2. 39-66.
- Minesec. (2014). *Guide pédagogique du programme d'étude de français, classes 6^e et 5^e*. Inspection générale des enseignements, Cameroun.
- Moffet Cégep de Rimouski, J.D. (1992). Développer la conscience d'écrire. *Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*.
- Morin, M.F. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. MEES. Direction du Service de la recherche et de l'évaluation.
- Moro, C., et Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: De Boeck.
- N'Guessan Lavri, N. (2014). *De la compétence par objectif à l'approche par les compétences, la nécessaire mutation de l'IPNETP*.

- Ntirampeba, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 159–169.
- Ohlsson, S. (2009). Resubsumption : A possible mechanism for conceptual change and belief revision. *Educational Psychologist*, 44 (1), 20-40.
- Ola Giger, I. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*.
- Paba, J-F. (2017). *Guide pratique sur l'approche par les compétences*.
- Paun, E. (2006). *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*.
- Pellaud, F., Eastes, R.E., et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*,1(5), 18-24.
- Pellaud, F., Giordan, A., et Eastes, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de traverse*, 5, 11-35.
- Perrenoud, P. (1998). La TD à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487–514.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris
- Petit jean, A. (1998). *La Transposition didactique en français*. 97-98.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. Et Gertzog, W. A. (1982). *Accommodation of a scientific conception : Toward a theory of conceptual change*. *Science Education*. 66 (2), 211-227.
- Potvin, P. (2018). Faire apprendre les sciences et la technologie à l'école. *Épistémologie, didactique, sciences cognitives et neurosciences au service de l'enseignant*. Les Presses de l'Université Laval.
- Potvin, P., Sauriol, É., et Riopel, M. (2015). Experimental evidence of the superiority of the prevalence model of conceptual change over the classical models and repetition. *Journal of Research in Science Teaching*, 52 (8), 1082-1108.

- Raisky, C., et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ravel, L. (2003). *Des programmes à la classe : Etude de la transposition didactique interne. L'exemple de l'arithmétique en Terminale S Spécialité Mathématiques*. Thèse de Doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble I.
- Reichard, C.S., et Rallis, S.F. (1994). The qualitative-quantitative debate : new perspectives. American Evaluation Association. *San Francisco CA : Jossey-Bass Publishers*.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. *Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Reuter, Yves, et al. (2013). Contrat didactique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. 55-60.
- Salam Oudina, A. (2020). La transposition didactique dans l'enseignement des langues étrangères. *Revue Langues, cultures et sociétés, 2*.
- Schneuwly, B., et Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : de Boeck.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., et Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14*, 77-93.
- Schubauer-Leoni, M., et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. 227-251. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue française*. Bruxelles : de Boeck.
- Souhila Lakehal. (2019/2020). *Le travail en groupe pour une meilleure maîtrise de la production écrite en classe de FLE*.
- Spielmann, G. (2019). *La compétence communicative, les situations d'utilisation*.

- St-Cyr-Tribble, D. et Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*. 20, 113-125.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière INC.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Multimondes.
- Thouin, M. (2020). *La didactique : essentielle, mais menacée*. *Didactique*, 1(1), 61-86.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence de de cette compétence. Langue française. *Communication et enseignement*. 70/ 72-86.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études 2*. Éditeur Honoré Champion : Paris.
- Vosniadou, S., and Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*. 24 (4), 535-585

ANNEXES

ANNEXE 1

GUIDE D'OBSERVATION

Nom de l'observateur : _____

Date de l'observation : _____ Durée de l'observation : _____

Enseignant : _____

Nombre d'élèves : _____ (____ absents ; ____ présents)

1. Environnement de la classe

- Tableau noir
- Tableau blanc interactif
- Ouvrages de référence
- Affiches au mur

2. Matériel(s) et support(s)

*Matériel(s) utilisé(s) par l'enseignant(s)

- Outils d'aide à l'écriture
- Fiche
- manuel
- autres (photo, objet, etc.) :

*Support(s) matériel(s) utilisé(s) par les élèves

- cahier :
- feuille :
- affiche :
- Ordinateur :
- autre(s)

4. Langue(s) utilisée(s) pendant l'activité observée

- Français Autres langues

5. Mode d'organisation durant l'activité observée au début, au milieu, à la fin

Travail individuel

Travail de groupe

Travail collectif

6. Séquence observée

Durée de l'observation

Heure de départ

Heure de la fin

7. Description générale de la leçon observée

- Consignes données

- Quelles sont les situations et les types de textes

- Quels sont les types de savoirs

- Quels sont les types d'activités

8. Type de texte à écrire

Analyse

Recherche des idées

Introduction

Développement

Conclusion

9. Contexte de la communication

Destinataire (réel ou fictif)

Intention de communication

10. Pratiques enseignantes spécifiques

Des stratégies générales pouvant faciliter la rédaction (faire un plan, relire la consigne, relire son texte)

Des éléments de langue particuliers (règles grammaticales, vocabulaire)

Autre(s) pratique(s) enseignante(s)

11. Analyse et interprétation des observations effectuées.

Grille inspirée de Dezutter et al (Recherche CRSH, 2016).

- a) Faire des rappels sur certains concepts du cours
 - b) Expliquer de manière approfondie, les aspects les plus essentiels de la leçon
 - c) Autres.....
- 5- Lors de votre pratique en classe :
- a) Vous interagissez avec vos élèves sans toutefois considérer leurs représentations.
 - b) Vous interagissez avec vos élèves en considérant leurs représentations.
 - c) Vous dictez le cours et vous passez.
 - d) Autre
- 6- Quelles sont les difficultés auxquelles vous vous confrontez lors de votre pratique en classe ?
- a) La faible implication des élèves au cours de dissertation littéraire.
 - b) Faire atteindre les objectifs fixés dès le début de la leçon.
 - c) Votre niveau de langue pose un problème aux apprenants. Lequel utilisez-vous ?
.....
 - d) Concilier vos enseignements avec la nouvelle approche (APC)
 - e) Autre
- 7- Comment faites-vous pour remédier à ces problèmes ?
- a) Vous revoyez votre niveau de langue.
 - b) Vous passez dessus.
 - c) Vous changez de pratique. Laquelle utilisez-vous dans ce cas ?
.....
 - d) Autre
- 8- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants pour favoriser le développement de leur compétence écrite ?
- a) Les séances de Travaux dirigés
 - b) Le travail en groupe
 - c) Autres.....
...
- 9- Comment jugez-vous les dissertations de vos apprenants et qu'est-ce qui en justifie ?
- a) Bonnes
 - b) Mauvaises
 - c) Moyennes
Justification

10- Utilisez-vous l'approche par les compétences dans le cadre de l'enseignement de la dissertation littéraire ? Si oui, en quoi favorise-elle le développement de la compétence écrite chez vos apprenants ?

.....
.....

Questionnaire adressé aux apprenants

I- Identifiant du répondant

- 1- Etablissement
- 2- Sexe : a) Féminin b) Masculin
- 3- Niveau : a) Première b) Seconde

II- Questions

- 1- Pour toi, c'est quoi faire une dissertation littéraire ?
- a) Produire un texte.
- b) Faire une production dans lequel j'organise mes arguments et mes exemples dans un texte cohérent en respectant la disposition de chaque partie.
- c) Raconter une histoire vécue ou un film déjà vu.
- 2- Comment se présente un devoir de dissertation littéraire ?
- a) Un paragraphe.
- b) Une introduction, un développement qui présente des histoires des œuvres et une conclusion.
- c) Une introduction, un développement qui présente des arguments, des exemples et une conclusion.
- 3- A quel moment produis-tu de bonnes dissertations littéraires ? Lorsque tu travailles :
- a) En groupe avec les camarades.
- b) Seul (e)
- c) Jamais
- 4- A quoi sont liées les difficultés que tu rencontres en dissertation littéraire ?
- a) La compréhension.
- b) La langue.
- c) L'organisation des idées.
- d) Les trois.

5- D'où viennent ces difficultés ?

a) De toi.

b) De l'enseignant.

c) De la complexité du sujet.

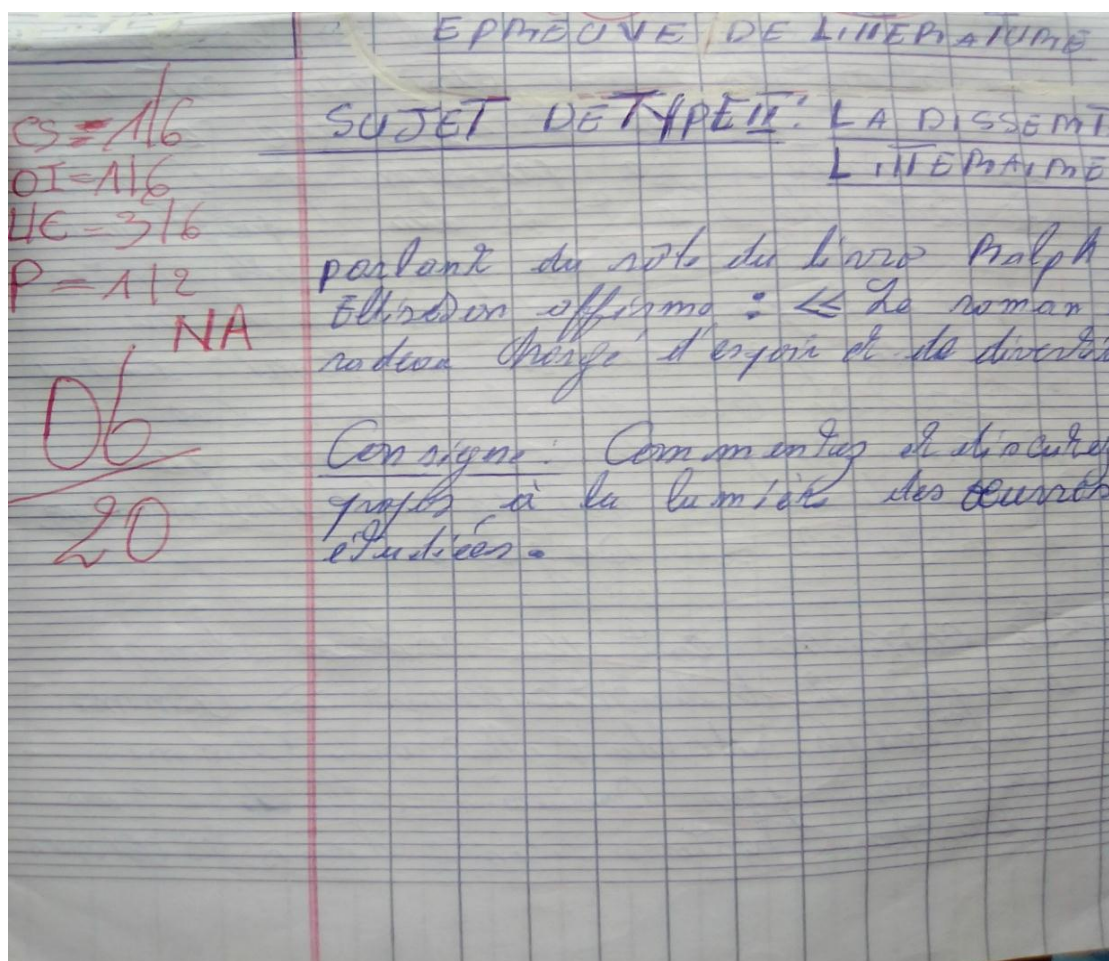
ANNEXE 3

Test

Après avoir observé les leçons, nous avons demandé aux élèves de rédiger une dissertation portant sur le rôle de la littérature. Ils ont tout d'abord travaillé individuellement puis en groupe pour nous permettre de relever la difficulté. Le test est soumis aux élèves de nos deux établissements lors d'une séance de cours (une en seconde et une autre en première).

Sujet : parlant du rôle du livre, Ralph Waldo Ellison affirme : « Le roman est un radeau chargé d'espoir et de divertissement. »

Consigne : commentez et discutez cette affirmation à partir des œuvres lues et étudiées.



Le livre est un art pouvant contenir
des histoires et apporter des enseignements.
à cet effet affirme un écrivain en
disant « Le roman est un roman
chargé d'espoir et de divertissement
en d'autres termes, l'art est un
support chargé d'expérience et
de qualité. Le problème posé est
le rôle de l'art et les probléma-
tiques sont le livre peut-elle contenir
que de l'espoir et de divertissement ne
peut-elle vers aussi contenir autre
chose? Ni oui qu'elles sont les
autres propositions. Il sera pour
nous dans le devoir de commenter
et discuter de sujet »

Le roman est un roman chargé
d'espoir et de divertissement → Comme
l'a dit Ralph Waldo Emerson. Comme
argument pour soutenir cette idée, nous
avons les histoires racontées dans les œuvres

Certains auteurs d'œuvre ^{de montagne} souvent
de l'espoir de l'avers, leur ~~exemple à~~
~~exemple de les Tabors de Capitalisme~~
~~de OlyBeti Bolla dans le chapitre 4~~
ou le personnage Mathieu espère avoir
pour compagne la rendre si douce
Capitalisme. Malgré de nombreuses
tentations le jeune homme Mathieu
ne perd pas espoir. Ici l'auteur démonte
de l'espoir dans cette œuvre. Outre
cet ~~exemple~~, nous avons la
vie au quotidien, à l'exemple des
activités sportives qui sert avant
tout à se divertir avant d'être
un moyen de maintenir le corps
en bonne santé. L'art apporte joie
et divertissement mais ne peut être
pas aussi apporter le contraire de cette
thèse ?

L'art ne contient pas de joie en
moins du divertissement. Comme

provement pour appuyer cette opposi-
tion, nous avons le Malheur éponyme
dans les œuvres notamment de lui les Tribes
de Lapitahine et pendant du dernier cha-
pitre ou l'auteur démontre le Malheur
de Lapitahine lorsque son mari est mort
à son place. ^{comme} ou en lire ^{uniquement} la tristesse
qui est mi en exergue dans l'œuvre
petit Djo en fait de la rue ^{ou} de ^{un} ^{cha} ^{de} ^{la} ^{rue} ^{de} ^{EVELINE}
Mpaïin NGOLE, œuvre dans laquelle
l'auteur ressort la tristesse des enfants
abandonnés par leurs parents dans la rue.

Arrivé au terme de notre devoir, nous
en déduisons que le livre ou le roman
ne fait connaître que d'espoir et de déses-
poirement. Il fait également connaître du
malheur, de la tristesse. Alors le roman
n'est ni le bien, ni le mal
mais enseigne les deux à la fois.

ÉPREUVE DE LITTÉRAIRE

Sujet de type II: Dissertation
littéraire.

CS = 35

OI = 35

L/G = 3

P = 1

11
20

ECA

parlant du rôle du livre,
Malph Waldo Ellisson affirme
« Le roman est un stade
chargé d'espoir et de divertis-
sement. »

Le roman est un livre
remplit d'histoire de fois tir
de la réalité et qui permet de
se distraire. C'est dans ce
contexte que Malph Waldo
Ellisson affirme: « Le roma

est un stade chargé d'espoir
et de divertissement. >> En d'au-
tres mots un livre est un
bateau chargé de croyances et
de distraction ainsi, dans se
sujet le problème est la fonc-
tion littéraire. Un roman
peut-il être que ^{distraction} ~~distraction~~?
n'est-il pas aussi éducatif?
Il sera question dans la
suite de ~~sera~~ notre devoir de
dire d'une part si les romans
ne sont que croyances d'autre
part d'annoncer qu'elles peu-
vent aussi être éducatifs.

Les romans en terme de
lecture ne sont que distraction
ils permettent de changer d'idée
et à ne pas s'ennuyer comme
l'oeuvre de préférence
un manuscrit de Guillaume Dyer

Maria qui raconte l'histoire de Juliette donc les parents arrivent pour objectifs de la marier à un homme riche afin qu'il rembourse tout l'argent qu'ils ont deposé sur elle leur objectif était de la vendre. C'est l'histoire racontée permet de se reposer et dégage la tête laissant place à un calme en soi. Il est espéré dans certains romans (un certain extrait permet de tirer des leçons de la vie commune dans les tribus de Capitolina la où Mamma Mbezelo tue son fils mortellement par accident au cours de son amour exécuté en vers dernier qui a épousé Capitoline. écrit par OMBETE Bella. Cependant, les romans peuvent aussi être éducatifs.

Les romans ne sont pas
que distraction ils peuvent
aussi être éducatifs et ins-
tructifs. Comme dans l'his-
toire de Nkulu et Ze où mal-
gré que Nkulu soit le plus
grand des animaux il a
battu Ze par une stratégie
intellectuelle. Cette histoire nous
apprend qu'il ne faut pas
insulter; jurer quelque malice
sa taille; le taquer car c'est
pas tout cela qui fait un
être vivant. Petit Ojo écrit
par Eveline Pouché INBOLLÉ qui
nous raconte l'histoire d'un
petit garçon sans qui a du
survivre tout seul dans la
jungle du monde. Cette histoire
éduque sur la moralité des
mères qui abandonnent leurs
enfants.

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SICLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	4
Chapitre I : Revue de littérature et état de la question	5
I.1. Définition des concepts	5
I.1.1. Transposition didactique interne	5
I.2.2. Développement de la compétence écrite	6
I.2.3. Approche par les compétences	9
I.2.4. Dissertation littéraire	10
I.3. Revue de littérature	11
I.3.1. Les différents aspects de la transposition didactique interne	13
I.3.1.1. Lien enseignant-savoir (apprêt didactique)	13
I.3.1.2. Lien enseignant-élève (le contrat didactique)	15
I.3.2. Les modèles de production écrite	21
I.3.3. Quelques recherches sur la transposition didactique interne et la didactique de l'écrit (la dissertation littéraire)	23
Chapitre II : Problématique de l'étude	32
II.1. Formulation du problème	33
II.2. Questions de recherche	34
II 2.1. Questions secondaires	34
II.3. Hypothèses de l'étude	34

II.3.1. Hypothèse principale :	34
II.3.2. Hypothèses secondaires :	34
I.4. Opérationnalisation des variables, des indicateurs et des modalités	35
II.4.1. Les variables	35
II.4.1.1. La variable indépendante	35
II.4.1.2. La variable dépendante	35
II.4.1.3. Indicateurs	35
II.4.1.4. Modalités	35
II.5. Objectifs de la recherche	36
II.5.1. Objectif principal	36
II.5.2. Objectifs spécifiques	36
II.6. Intérêt de l'étude	36
II.6.1. Intérêt scientifique	36
II.6.2. Intérêt pédagogique-didactique	36
II.6.3. Intérêt politique	37
II.6.4. Intérêt personnel	37
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	40
Chapitre III : Méthode de recherche	41
III.1. Délimitation temporelle et géographique de l'étude	41
III.1.1. Délimitation temporelle de l'étude	41
III.1.2. Délimitation géographique de l'étude	41
III.2. Population de l'étude, échantillonnage	43
III.2.1. Population cible	43
III.2.2. Population accessible	43
III.2.3. Echantillonnage	43
III.2.4. Echantillon	43
III.3. Matériel (outils et procédure de collecte et de traitement des données)	44
III.3.1. Grille d'observation	44
III.3.2. Questionnaire	44
III.4. Résultats de l'observation des cours	44
III.5. Résultats du questionnaire	76

Chapitre IV : Discussion des résultats.....	81
IV.1. Interprétations/ Discussions et suggestions.....	81
IV.1.1. Interprétations/discussions des résultats	81
IV.1.1.1. Interprétations des résultats des observations	81
IV.1.1.2. Interprétation des résultats des questionnaires	82
IV.4.Suggestions.....	100
CONCLUSION.....	101
BIBLIOGRAPHIE	101
ANNEXES.....	101
TABLE DE MATIERES	101