

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE

SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

HIGHER TEACHER TRAINING

COLLEGE

FRENCH DEPARTMENT

**NORME D'ÉCRITURE ET PERFORMANCES DES
ÉLÈVES AU SECOND CYCLE : CAS DE LA
DISSERTATION LITTÉRAIRE EN TERMINALE AU
LYCÉE BILINGUE D'ÉTOUG-ÉBÉ**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement Secondaire général deuxième grade (Di.P.E.S II)

par

Valentin OMBIONO

Licencié ès Lettres modernes françaises

sous la direction de

Mme Catherine AWOUNDJA NSATA

Chargée de Cours

Année académique : 2015-2016

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE

SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

HIGHER TEACHER TRAINING

COLLEGE

FRENCH DEPARTMENT

**NORME D'ÉCRITURE ET PERFORMANCES DES
ÉLÈVES AU SECOND CYCLE : CAS DE LA
DISSERTATION LITTÉRAIRE EN TERMINALE AU
LYCÉE BILINGUE D'ÉTOUG-ÉBÉ**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement Secondaire général deuxième grade (Di.P.E.S II)

par

Valentin OMBIONO

Licencié ès Lettres modernes françaises

sous la direction de

Mme Catherine AWOUNDJA NSATA

Chargée de Cours

Année académique : 2015-2016

À

Ma mère, AYAKALA OMBIONO et à Thérèse NKOUGOU MAME

REMERCIEMENTS

Le travail présenté sous cette forme aujourd'hui a été réalisé grâce aux efforts conjugués de plusieurs personnes auxquelles je tiens à manifester ma profonde gratitude. Mes sincères remerciements vont à l'endroit de :

mon directeur de mémoire, madame Catherine AWOUNDJA NSATA qui s'est donnée la peine de me suivre malgré ses multiples occupations. C'est grâce à sa disponibilité, sa rigueur, et ses qualités de pédagogue et de guide que cette étude a été élaborée. Qu'elle trouve ici toute ma reconnaissance ;

tous les enseignants de l'ENS et plus particulièrement ceux du département de français dont les différents enseignements ont été déterminants pour ma formation, tant sur le plan académique que social ;

mon encadreur, Jean Robert MAHOP, pour ses conseils et son encadrement durant le stage ;

les membres de ma famille, pour les soins qu'ils n'ont cessés de m'apporter ;

mon tuteur, Jean Calvin NGUENE III, pour sa tendre affection et son soutien sans cesse renouvelé ;

mes camarades et mes amis pour leur réconfort.

RÉSUMÉ

Les problèmes autour de l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire, ne relèvent pas seulement des aspects méthodologiques ou normatifs car, la dissertation, au-delà d'être un exercice littéraire, est un exercice d'argumentation fondée sur la rhétorique. Elle est l'art de bien dire et de persuader. Et pour être efficace, l'argumentateur doit plaire et toucher. Seule la force des arguments permet d'atteindre cet objectif. C'est pourquoi, ce travail qui s'intitule : *Norme d'écriture et performances des élèves au second cycle : cas de la dissertation littéraire en terminale au lycée bilingue d'Étoug-Ebé* s'inscrit au cœur des débats sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de la dissertation. La réflexion porte sur la complexité de cet exercice et soulève le problème des contre-performances des élèves des classes de terminale. L'étude s'appuie sur les méthodes qualitative et hypothético-déductive, lesquelles ont permis de mener une enquête, d'analyser et d'interpréter les résultats aux fins de recenser les contre-performances observées en dissertation et les facteurs qui s'y rattachent. L'analyse effectuée à cet effet révèle que la dissertation littéraire fait face à de nombreuses difficultés ; et ces difficultés reposent sur chaque acteur de la relation pédagogique identifié à travers deux principaux pôles : le pôle enseignement et le pôle apprentissage.

Mots clés : dissertation littéraire, évaluation, enseignement-apprentissage, norme, norme d'écriture, performance.

ABSTRACT

Issues related to the teaching-learning of essays are not only methodological or norm-related aspects in nature; for, an essay goes beyond the boundary of a literary assignment. It is also an argumentative assignment based on rhetoric's which means the art of a well-organized speech in order to persuade. Besides, he or she who argues has to captivate and move his or her audience for an effective communication. The power of arguments is enough to achieve that. That is why this piece of work entitled: *Writing Norm and Performances of Form V, Lower and Upper Sixth Students: A Case Study of Essay Writing in Upper Sixth Classroom of Bilingual High School Etoug-Ebé* is a current debate with regard to the teaching-learning and the assessment of essays. We are then pondering over the complexity of essay writing and this brings out an issue related to poor performance of Upper sixth students in general. In this work, qualitative, hypothetic- deductive methods are used, which allowed the investigation, analyses and the interpretation of results, aiming at listing students' poor performance in essay writing as well as factors leading to that. The complete analysis shows that essay writing is hindered by numerous difficulties, and these stem from every individual within a pedagogical field identified on two extremes namely: teaching practitioners and teaching beneficiaries or learners.

Key words: Essay Writing, Assessment, Teaching-Learning, Norm, Writing Norm, Performance

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau n°1 : grille d'évaluation du sujet de type III (dissertation). | 55 |
| Tableau n°2 : grille d'évaluation de la dissertation littéraire selon Jean-Denis Moffet. | 56 |
| Tableau n°3 : Aimez-vous la dissertation ?..... | 73 |
| Tableau n°4 : Qu'attend-t-on de vous dans un exercice de dissertation littéraire ?..... | 73 |
| Tableau n°5 : D'où tirez-vous vos connaissances littéraires ou vos arguments lors de vos dissertations ?..... | 73 |
| Tableau n°6 : Aimez-vous la lecture ?..... | 74 |
| Tableau n°7 : La dissertation littéraire est-elle un exercice difficile ?..... | 74 |
| Tableau n°8 : Avez-vous de bonnes notes en dissertation littéraire ?..... | 75 |
| Tableau n°9 : Dans quel intervalle situez-vous vos performances en dissertation ? | 75 |
| Tableau n°10 : Dans quelle(s) rubrique(s) excellez-vous le plus souvent ?..... | 75 |
| Tableau n°11 : Quelles sont les causes des contre-performances en dissertation ?..... | 76 |
| Tableau n°12 : Comment la dissertation est-elle enseignée dans votre classe ?..... | 76 |
| Tableau n°13 : L'enseignement de la dissertation tel que pratiqué vous satisfait-il ?..... | 76 |
| Tableau n°14 : Qu'est-ce qui peut vous aider à développer vos performances?..... | 77 |
| Tableau n°15 : Qu'est-ce que la dissertation littéraire et quels sont ses objectifs ?..... | 77 |
| Tableau n°16 : Comment l'enseignez-vous ?..... | 78 |
| Tableau n°17 : La place ou l'importance de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la dissertation | 78 |
| Tableau n°18 : L'enseignez-vous lors de vos pratiques de classe ? | 78 |
| Tableau n°19 : Quelles sont les difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement de la dissertation ?..... | 79 |
| Tableau n°20 : Ces difficultés influencent-elles le développement des performances des élèves en dissertation ?..... | 79 |
| Tableau n°21 : Quels sont les critères d'évaluation de la dissertation littéraire ?..... | 80 |
| Tableau n°22 : Pensez-vous qu'il est important d'insister sur ces critères lors de vos enseignements avec les apprenants ?..... | 80 |

| | |
|--|----|
| Tableau n°23 : Lors de la correction des copies, ces critères sont-ils considérés de manière interdépendante ou indépendante ?..... | 81 |
| Tableau n°24 : L'évaluation en dissertation est-elle objective ?..... | 81 |
| Tableau n°25 : la méthode d'évaluation en dissertation n'influence-t-elle pas les performances des apprenants ?..... | 81 |
| Tableau n°26 : Comment peut-on éviter les contre-performances des élèves en dissertation ?..... | 82 |
| Tableau n°27 : Distribution des copies selon les notes obtenues..... | 83 |
| Tableau n°28 : distribution des copies en fonction des dysfonctionnements observés..... | 83 |

SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : LA NORME D'ÉCRITURE..... | 14 |
| CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS SUR LA NOTION DE NORME | 16 |
| 1.1. Genèse et évolution de la notion de norme en français | 16 |
| 1.2. Approche notionnelle de la norme | 22 |
| 1.3 Les types de norme..... | 23 |
| CHAPITRE 2 : LA NORME EN DISSERTATION LITTÉRAIRE | 28 |
| 2.1. Approche conceptuelle de la dissertation..... | 28 |
| 2.2. Les principes de la dissertation | 31 |
| 2.3. Architecture de la dissertation | 33 |
| 2.4. La présentation du devoir/ de la copie..... | 42 |
| 2.5. Les diverses opérations de traitement d'un sujet..... | 45 |
| 2.6. Dimensions et les enjeux de la dissertation..... | 48 |
| 2.7. L'évaluation en dissertation littéraire..... | 50 |
| DEUXIEME PARTIE : DE L'ANALYSE DES DONNÉES AUX SUGGESTIONS POUR UNE BONNE PRATIQUE DE LA DISSERTATION | 59 |
| CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 61 |
| 3.1. Approche méthodologique et présentation de la population cible | 61 |
| 3.2.Présentation des résultats..... | 73 |
| CHAPITRE 4 : DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS AUX SUGGESTIONS | 86 |
| 4.1. Interprétation des résultats..... | 86 |
| 4.2. Les contre-performances des élèves en dissertation..... | 90 |
| 4.3. Les facteurs liés aux contre-performances des élèves..... | 93 |
| 4.4. Validation des hypothèses de recherche..... | 96 |
| 4.5. Suggestions/ perspectives didactiques..... | 98 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 105 |
| BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE | 106 |
| ANNEXES | 106 |
| TABLE DES MATIÈRES | 106 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'écrit a toujours été au cœur des problématiques des chercheurs en didactique des langues. L'intérêt de telles recherches est à la fois pratique et épistémologique. En effet, la didactique de l'écrit naît des remises en cause critiques émises à l'encontre de l'enseignement de la littérature et de la responsabilité de la discipline « français » en rapport avec l'échec scolaire. Les normes scripturales et langagières influencent réciproquement la lecture et l'écrit. L'écrit apparaît ainsi comme un principe dynamique, implicatif et intégrateur des dimensions cognitives et interactionnelles de la compétence langagière. Il représente le langage à travers l'inscription de signes sur des supports variés et peut aussi s'appréhender comme une volonté du scripteur de transmettre sa culture, son savoir-faire, ses analyses ou même ses impressions. L'écrit témoigne non seulement d'une impression, d'un sentiment ou d'une émotion, mais aussi d'un besoin de se libérer d'une partie trop prenante de soi. Loin d'être simplement un acte inspiré, une passion dévorante, l'écrit est un véritable travail de construction mûrement réfléchi qui ne laisse rien au hasard. Le savoir-écrire est un méta savoir-faire cognitif qui organise sous l'orientation donnée par le projet du sujet-scripteur des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. L'écriture selon Roland Barthes se caractérise par un haut niveau d'inventivité.

L'écrit, par excellence, instrument de réflexivité, de (ré) structuration de la pensée consisterait non pas à restituer ou exprimer des savoirs, mais à les transformer. De fait, elle permet au sujet-scripteur de développer et de mobiliser les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, discursives et, surtout, d'atteindre un objectif celui de prendre plaisir à manier la langue, ainsi qu'à entrer en contact avec la culture littéraire et artistique au moyen de cette langue. Il s'agit donc de réveiller l'écrivain qui sommeille en chacun et lui faire découvrir que la production d'écrits est à sa portée.

Partant de cet idéal littéraire, notre réflexion est intitulée *Norme d'écriture et performances des élèves au second cycle : cas de la dissertation littéraire en classe de terminale au lycée bilingue d'Étoug-Ébé*. Ce sujet qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit présente deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante. La variable indépendante, *la norme d'écriture*, en tant qu'elle est la cause présumée du phénomène à étudier dans la relation cause à effet, renvoie à l'ensemble des facteurs qui seront manipulés. Elle est dite indépendante parce que sa valeur est décidée *a priori* et ne dépend pas des sujets de

l'expérimentation. Et la variable dépendante : *les performances des élèves*, en tant qu'elle est la réponse du sujet ou l'effet produit par la variable indépendante. Elle est donc l'effet présumé d'un phénomène d'étude, le facteur qui devra être expliqué.

De ce qui précède, il convient de mentionner qu'il y a une relation étroite mais insuffisante entre la norme d'écriture et les performances des élèves en dissertation, dans la mesure où la norme constitue une condition nécessaire mais insuffisante pour le développement des performances des élèves. La dissertation repose davantage sur les connaissances acquises et la réflexion que sur la recherche de nouvelles informations puisqu'elle est un exercice d'argumentation organisée généralement et idéalement d'après une problématique qui se veut littéraire ou artistique. Il s'agit donc d'étudier un problème, de faire valoir une thèse, d'apprécier un jugement : « Plus qu'à l'imagination et la sensibilité, la dissertation fait appel au raisonnement » dit Fournier. Autrement dit, la dissertation s'inscrit au-delà de l'aspect normatif et donc méthodologique. Elle est un exercice de raisonnement, d'argumentation qui permet d'éveiller et d'ajuster les connaissances culturelles, artistiques et littéraires des élèves. La particularité de la dissertation vient de ce qu'elle amène à répondre au sujet posé en exploitant un certain nombre de connaissances au niveau de l'histoire littéraire et au niveau des textes.

L'intention dans ce travail est de montrer la place de la norme d'écriture dans le développement des performances des élèves en dissertation. La performance des élèves en dissertation ne dépend pas seulement de la maîtrise et du respect de la norme d'écriture. D'autres facteurs conditionnent cet exercice. Comment maîtriser une démonstration, défendre un point de vue ou argumenter si la culture et les connaissances sont insuffisantes ? Écrire constitue une manière d'échanger, de comprendre le monde de la littérature ou de l'écrivain aux fins de transmettre un engagement, un point de vue, un idéal ou même de prendre possession de la pensée de l'autre pour la sublimer. La dissertation requiert donc de la part de l'élève non seulement des savoirs, mais aussi et surtout un savoir-agir-compétent c'est-à-dire un ensemble de ressources et d'actions qu'un individu est capable de mobiliser et de réaliser dans le traitement d'une situation-problème. La dissertation serait donc une tâche c'est-à-dire « une situation complexe, contextualisée et signifiante qui contraint les élèves à traiter de l'information et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée ». MINESEC (2014)

Ainsi, il serait judicieux de faire intervenir dans notre travail la notion de compétence puisqu'elle est intimement liée à celle de performance. La performance des élèves dépendrait donc aussi du degré d'actualisation de la compétence entendue comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une situation de vie ». MINESEC (2014)

Plusieurs raisons ont conduit à la thématique *Norme d'écriture et performances des élèves au second cycle : cas de la dissertation littéraire en classe de terminale au lycée bilingue d'Étoug-Ébé*. Nous retenons trois : les raisons d'ordre didactique, épistémologique et psychologique.

La didactique est la science qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage en vue d'optimiser la formation intellectuelle des apprenants. Le triangle didactique met en évidence trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'élève. Nous nous sommes interrogé sur la manière donc la dissertation en tant qu'exercice de réflexion est enseignée et évaluée et sur la façon dont elle est appréhendée par les élèves. Cette interrogation a aiguë notre curiosité aux fins d'envisager d'autres stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la dissertation. Vu sous cet angle, nous savons que la didactique est centrée sur les contenus d'enseignement et donc sur les notions fondamentales à faire acquérir aux apprenants dans le but de promouvoir leur apprentissage, d'expliquer comment ils apprennent et comment il faudrait améliorer leur apprentissage. Bien plus, il s'agit de voir comment contextualiser les savoirs selon les besoins et le niveau réel de chaque apprenant : on parlerait donc de la transposition didactique.

En tant que pratique scolaire, la dissertation se veut un exercice de réflexion, de démonstration et d'argumentation s'appuyant sur des arguments solides, pertinents et logiques. À cet effet, elle nécessite outre des savoirs, des connaissances. Il est nécessaire de s'interroger sur l'épistémologie de la dissertation littéraire, la nature des savoirs à faire acquérir en dissertation, leur validité, leur fondement et leur fonctionnement. Il s'agit de définir la qualité, la pertinence et la valeur des connaissances d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants. Il importe de revoir les méthodes d'enseignement et d'évaluation de la dissertation, son objet et sa finalité dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nos motivations relatives à l'épistémologie relèvent de ce que l'épistémologie influence considérablement le choix des contenus d'enseignement, la méthodologie à adopter et les modèles d'apprentissage sur la base desquels l'enseignement doit être organisé.

Le problème de la baisse drastique du niveau des élèves en français en général et en dissertation en particulier a amené à rechercher l'intérêt affectif que les élèves vouent à la pratique de cet exercice. Les élèves auraient-ils un intérêt pour la dissertation ? Quelle valeur accordent-ils à l'écriture et à la lecture ou mieux quelles idées, représentations, conceptions se font-ils de la place de l'écrit dans les pratiques sociales et même scolaires ? Les problèmes de motivation se posent en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des exercices écrits. La plupart des élèves ne savent pas à quoi leur sert la dissertation dans la vie, pour eux ce n'est qu'un exercice scolaire ennuyeux qui mérite d'être rayé des programmes ou mieux un exercice difficile à réaliser. Ces différentes conceptions de la part des élèves ne favorisent pas le développement des compétences scripturales encore moins celui des bonnes performances. L'état de la question ou mieux la revue de la littérature nous permettra de relever à cet effet les apports et les insuffisances des auteurs sur la problématique de la norme en dissertation.

La revue de la littérature est généralement perçue comme un état de connaissances sur un sujet donné. Elle est un inventaire des travaux de recherche effectués sur un thème précis. C'est une étape qui, à partir des travaux étudiés, permet d'envisager de nouvelles orientations. À ce sujet, Fragniere (1986) souligne qu'« on est rarement le premier à aborder une question ou plus précisément le champ thématique que l'on entreprend d'analyser est déjà balisé par des études voisines ou cousines ». Outre des ouvrages théoriques et des mémoires, nous allons dans ce cadre présenter quelques notes relatives aux instructions officielles portant sur l'exercice de dissertation.

L'arrêté N°23/9/20/ MINEDUC/IGP/ESG portant définition des Programmes de Langue française et de Littérature au second cycle des Lycées et Collèges d'Enseignement Général et Technique (du 22 juin 1994) stipule que

l'exercice de dissertation repose sur un texte d'appui portant sur un problème d'ordre littéraire ou d'ordre général ayant rapport au domaine artistique. Le sujet doit ouvrir un champ de réflexion suffisamment large, de manière à ne pas contraindre l'élève à une solution unique et préétablie. Il se présente généralement sous la forme d'une citation empruntée à un écrivain, un critique, suivie d'une consigne indiquant l'orientation générale de la réflexion à engager.

Ce qui induit à penser que la dissertation exige du candidat un effort soutenu de réflexion, une transformation des savoirs emmagasinés en connaissances et un redéploiement de celles-ci à travers une argumentation bien organisée et soutenue par des arguments pertinents et des exemples adéquats. Le même texte invite l'élève à :

une réflexion personnelle, à une appréciation motivée fondée sur ses connaissances littéraires, ses souvenirs de lectures, son expérience de situations concrètes observées ou vécues. Le sujet de dissertation permet ainsi d'apprécier la culture de l'élève, ses capacités de compréhension, d'organisation et de maîtrise de l'expression écrite. (Idem)

Ces programmes laissent entrevoir des objectifs et des compétences attendues de l'élève quand on sait que la dissertation est un exercice écrit, fondé sur des éléments constitutifs de l'ancienne rhétorique tels que l'inventio, la dispositio et l'élocutio. Elle vise donc à affermir chez l'élève

le jugement, l'esprit d'analyse et l'esprit critique ; l'aptitude à dégager et à circonscrire une problématique à partir d'un sujet donné ; l'aptitude à résoudre un problème, la maîtrise d'une dialectique, la maîtrise de l'expression, l'aptitude à rendre compte par écrit et à tirer parti des différentes lectures, des différents spectacles, de l'expérience personnelle...

En revanche, elle invite l'élève à

lire méthodiquement un sujet en repérant les mots clés, les mots de liaisons, la consigne, le domaine concerné, le problème posé ; à user d'un savoir appliqué à l'expérience personnelle et surtout à la littérature ; à mobiliser les connaissances acquises lors de l'étude des œuvres intégrales, des groupements de textes, des lectures personnelles ; à organiser les idées au sein d'un plan ; à esquisser des solutions possibles étayées par des exemples ; à exprimer avec logique, clarté, et aisance les idées ainsi conçues.

L'enseignement de la dissertation vise donc à cultiver l'esprit de l'élève, à lui permettre d'avoir un jugement critique sur un sujet donné et à approfondir ses connaissances dans divers domaines. Après ces notes relatives aux programmes officiels sur la dissertation littéraire, il convient de donner un bref aperçu des travaux de mémoire qui nous ont précédés avant de ressortir la teneur des ouvrages théoriques.

Molière Gabriel MBOCK (2005) dans son travail intitulé *stratégies d'enseignement de la dissertation et performances des élèves : cas des élèves du lycée bilingue d'application et du lycée de la citée verte*, part d'une hypothèse générale selon laquelle les stratégies d'enseignement de la dissertation influencent les performances des élèves. L'objectif de son étude était de montrer que la réussite des apprenants dans un devoir de dissertation dépend de la façon dont l'enseignant s'y prend. Au terme de son étude, il réalise que « plus l'enseignement de la dissertation est réussi par des techniques efficaces, plus les performances sont aussi fonction de la bonne culture des élèves ».

Blandine NGONO EDOA (1995) s'est intéressée à l'exploitation des connaissances littéraires dans les dissertations des élèves. Elle a fait le constat selon lequel les élèves réalisent de mauvaises performances en dissertation parce qu'ils ne sont pas cultivés, ils n'ont

pas d'arguments pertinents et convaincants et ne savent pas ressortir leurs connaissances générales dans les dissertations. L'objectif de ce travail était de ressortir dans ces productions des élèves la non-pertinence des exemples choisis, la légèreté de l'argumentation... Au terme de son travail, elle a abouti à la conclusion selon laquelle la faible performance en dissertation est liée au manque de culture littéraire et à sa théorisation. La proposition par elle faite est que, au lieu d'une littérature abondante, il faudrait plutôt un schéma typographique, typologique, méthodique et méthodologique de l'exercice de dissertation pour un usage pertinent et maximal de la culture littéraire.

Les mémoires que nous avons consultés ont un apport considérable dans la problématique qui sous-tend l'enseignement de la dissertation aujourd'hui quoiqu'ils réduisent beaucoup plus cette pratique au seul code et donc à la seule maîtrise des normes méthodologiques. Outre ces mémoires, quelques ouvrages théoriques relatifs à notre étude ont été consultés.

Ainsi, dans son ouvrage *Guide pratique des exercices littéraires (2008)*, ASSONGUO SONWAH Séraphin estime que la réalisation d'une bonne dissertation nécessite un certain nombre de compétences, allant de la compréhension du sujet à la présentation, en passant par l'organisation des idées et la maîtrise de la langue. Ce sont ces différentes compétences que le correcteur évalue systématiquement sur une copie de dissertation. Réussir une dissertation, c'est faire preuve d'une bonne compréhension du sujet, d'une maîtrise de la méthodologie et de la langue, d'une présentation soignée. Il affirme à cet effet :

On ne peut faire une assez bonne dissertation quand on n'est pas suffisamment armé d'une bonne culture littéraire. Paradoxalement, il ne suffit pas seulement d'avoir une culture littéraire évasive pour réussir en dissertation. Il faut justement savoir utiliser judicieusement sa culture au service de l'argumentation. Car, la dissertation est l'univers de la démonstration et des nuances. En tant que tel, elle est l'aboutissement d'un travail préalable, dont une bonne partie s'apprend méthodiquement comme on apprend à être forgeron.

Dans *L'argumentation* de Christian PLANTIN, nous avons retenu que l'argumentation joue un rôle capital dans les pratiques de la vie quotidienne ; elle y apparaît comme une puissance qui atténue la violence et affûte l'esprit critique dans la mesure où elle amène l'homme qui la pratique à comprendre que le meilleur langage n'est pas celui de la force des poings, mais celui de la force des mots. Dès lors affirme-t-il :

L'argumentateur ayant du goût pour l'examen critique, ses capacités se manifestent dans des débats d'idées, où des opinions sont confrontées, rencontrent des objections et sont réfutées : la multiplication des points de vue conduit à la tolérance, ce qui n'implique pas que l'on renonce à convaincre son partenaire. Elle

suppose une prise de distance qui permet de faire le meilleur choix. Plantin (1996)

DESALMOND et Alii dans *Du plan à la dissertation*, pensent que cet exercice demande de la part du sujet-écrivain une culture étendue qui lui permette de débattre profondément du problème posé. Elle exclut alors tout verbiage et l'étalage désordonné des connaissances. C'est un exercice qui s'appuie sur des arguments fondés et sur des exemples concrets. Les auteurs rappellent qu'« un gramme de concret vaut mieux qu'une tonne de généralités ». Desalmond et Alii (1992)

De toute évidence, la dissertation s'appuie sur des exemples concrets et pertinents, lesquels renchérisent l'argumentation du candidat. Il faut donc chercher des illustrations fiables qui étayent l'idée ou l'argument que l'on développe soit pour réfuter soit pour convaincre.

DENIL BARIL et Jean GUILLET (1992) estiment qu'en argumentation, « Il n'est possible de séparer logique et psychologie car argumenter c'est aussi faire appel à des idées et à des modes de représentations appropriés à la forme de l'esprit de l'interlocuteur...C'est encore tenter de toucher sa sensibilité et de mettre en branle son imagination ». La logique serait donc l'art de penser ou mieux l'ordre et le mouvement qu'on met dans l'expression de ses idées.

LAMOUR dans *Technique de la dissertation* abonde dans le même sens lorsqu'il définit l'argumentation comme un « raisonnement destiné à procurer ou à réfuter une idée, une proposition, une thèse, un discours, et en s'appuyant sur des faits et des éléments qui ont une valeur critique ». Lamour (1990). En d'autres termes, il s'agit d'inviter l'élève à affiner sa réflexion et à une appréciation motivée portant sur les œuvres de l'esprit, les genres et œuvres littéraires abordés, nourrie de souvenirs de lectures et de l'expérience des situations concrètes observées ou vécues.

OLERON dans *L'argumentation* estime que

L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. Il n'est guère de pages d'un journal, de séquence, à la radio ou à la télévision qui n'expose ou ne rapporte des arguments...Chacun de nous, par ailleurs à divers moments, en divers circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer des amis, adversaires, hommes politiques ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision.
Oléron (1983)

Gervais MENDO ZE, dans *Initiation pratique à la dissertation*, pense que la dissertation est une sorte de grande sœur de la rédaction. C'est pourquoi l'élève doit tenir les données communes telles que le raisonnement, la rigueur et la conviction avec lesquels il doit conduire son développement et aboutir à une situation de compromis ou à une prise de position. L'élève doit suffisamment être cultivé, c'est la raison pour laquelle il doit beaucoup lire et surtout savoir lire. Aussi affirme-t-il : « Si nous avons parlé de la dissertation comme l'aîné de la rédaction, c'est parce que la rédaction donne à l'élève une certaine façon d'organiser son travail, la dissertation est un exercice qui nécessite une grande réflexion, un agencement pertinent et cohérent des arguments ». Mendo Ze (1979)

De tout ce qui précède, nous retenons que la dissertation est une argumentation qui nécessite de la part de l'élève une réflexion profonde et personnelle, une maîtrise de la langue et de la méthodologie, des connaissances et une culture littéraire approfondie. Bref elle requiert de la part du candidat une démarche cartésienne. Néanmoins, cela nous semble théorique dans la mesure où les contre-performances des élèves dans cet exercice perdurent. C'est pourquoi, la tâche qui nous incombe est de ramener l'exercice à sa dimension réelle dans le processus enseignement-apprentissage. D'où le choix de notre thème *Norme d'écriture et performances des élèves au second cycle : cas de la dissertation littéraire en classe de terminale au lycée bilingue d'Étoug-Ébé*.

La recherche scientifique a pour point de départ un élément très précis qui se présente sous forme d'une énigme, d'une insuffisance, d'une méconnaissance, d'un écart ou d'une contradiction qu'on appelle dans le métalangage consacré le *problème de recherche*. Il pourrait donc être appréhendé comme un écart épistémologique entre ce qui devrait être et ce qui est. Dans son ouvrage intitulé *Philosophie de la dissertation*, Henri Pena-Ruiz définit le problème comme une « interrogation définissant une recherche à entreprendre soit pour définir un résultat inconnu à partir de données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu ». De ce fait, nous partons d'un constat théorique qui pose les bases sur la finalité de tout acte d'enseignement et selon lequel tout individu qui reçoit un enseignement devrait dans la norme être compétent et performant. C'est là le but de l'enseignement ; celui de former des individus capables d'agir et d'interagir avec efficacité dans des situations complexes ou situations-problèmes. Certaines recherches menées par des didacticiens du français ont révélé que toute action didactique vise *a priori* la modification durable d'un comportement ainsi que l'optimisation des connaissances et des performances chez l'apprenant. Or, le constat empirique montre que, de plus en plus dans les

lycées et collèges en général et plus spécifiquement dans les classes de terminale, plus de la moitié des élèves (environ 95%) à la suite d'une épreuve de dissertation ne parviennent pas à obtenir une note supérieure ou égale à 10/20. Au regard de ce constat, on s'interroge sur les facteurs ou mieux sur les causes de ces échecs massifs et itératifs en dissertation. Ceci amène à formuler le problème *des contre-performances des élèves en dissertation*.

De ce problème, découle une question de recherche à savoir *quels sont les facteurs qui déterminent les contre-performances des élèves en dissertation en classe de terminale ?*

Autour de cette question principale, gravite une problématique que Michel Beaud dans *L'art de la recherche* et Henri Pena-Ruiz définissent respectivement comme un « ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi ». Et un « système de questions et d'approches qui définit le sens du sujet en organisant de façon méthodique les domaines de réflexion, les types de démarche et les points de vue possibles dans une configuration théorique d'ensemble ». Ainsi, notre problématique s'articule autour de trois questions fondamentales à savoir qu'est-ce qu'une norme d'écriture et quelles sont les contre-performances observées en dissertation ? Quels sont les facteurs rattachés à ces contre-performances ? (Qu'est-ce qui explique ces contre-performances ?) Quelles solutions envisager pour résoudre le problème des contre-performances des élèves en dissertation littéraire ? La problématique ainsi élaborée nous permet d'aboutir à des hypothèses de recherche.

Le dictionnaire Larousse définit l'hypothèse comme une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on tire une conséquence. C'est une réponse anticipée à la question spécifique de recherche, mais qui doit être vérifiée. Elle précise la relation entre les phénomènes observés ; elle est le résultat de la formulation du problème et le point de départ de la vérification. D'après Quellet (1987), l'hypothèse est « une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des informations plus ou moins précises ». Dans le cadre de notre étude, elle s'articule en hypothèse générale et en hypothèses secondaires.

➤ **Hypothèse générale**

Une hypothèse générale est une réponse suggérée à la question de recherche de façon directe. Ainsi dans un contexte théorique dans lequel baigne l'enseignement et l'apprentissage

de la dissertation littéraire vu les contre-performances itératives des élèves à cet effet, nous avons formulé une hypothèse générale à savoir : l'enseignement-apprentissage de la dissertation ainsi que les critères d'évaluation seraient à l'origine des contre-performances des élèves en classe de terminale.

➤ **Hypothèses secondaires**

Partant de notre problématique, nous avons élaboré les hypothèses secondaires suivantes :

Hypothèse1 : les contre-performances observées en dissertation seraient d'ordre méthodologique, linguistique et culturel.

Hypothèse2 : les contre-performances des élèves en dissertation proviendraient des facteurs magistro-centriques et des facteurs puero-centriques.

Hypothèse3 : l'intégration de la méthode *ACRE* dans le processus enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire bonifierait les performances des élèves.

Le présent travail vise plus d'un objectif. À cet effet, il s'inscrit dans l'atteinte et le prolongement des objectifs généraux de l'enseignement du français à savoir : donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans une langue contemporaine, orale ou écrite ; permettre à l'élève d'exprimer sa personnalité, sa culture et de comprendre les cultures étrangères ; mettre à sa disposition des techniques et des méthodes nécessaires dans la réalisation des activités pratiques de la vie quotidienne (écrire une lettre, faire un compte rendu de lecture, participer à un débat...). De fait, l'objectif fédérateur de notre travail est d'optimiser et de bonifier les performances des élèves en dissertation. Il s'agit dès lors d'amener les élèves à devenir des citoyens instruits, réfléchis, responsables et actifs, capables d'exercer de façon cartésienne leurs habiletés intellectuelles de création artistique, d'analyse et de jugement, tout en leur permettant de s'épanouir, d'exploiter et d'explorer leur plein potentiel afin de développer leur personnalité. Bien plus, il s'agit de doter chaque élève de compétences lui permettant de participer activement à un débat, de défendre ou de réfuter un point de vue quelconque ou même de prendre position lors d'une discussion ; d'affiner et d'aiguiser le goût des élèves à la lecture et partant à l'écriture ; les amener à aimer et à prendre plaisir à la dissertation. Il s'agit d'aboutir à une meilleure maîtrise de la langue française ; de faire prendre conscience aux apprenants du rôle important des normes d'écriture dans leur production d'écrits ; les rendre apte à manipuler la langue dans sa diversité et en tant

que véhicule d'une culture. Montrer la place que joue le sujet-scripteur en tant que être de raison, être pensant dont le regard ou la représentation très individuelle et forcément subjective déconstruit le signe linguistique en même temps qu'il le reconstruit. Il s'agit enfin d'amener les enseignants de français à revoir leurs stratégies et leurs méthodes d'enseignement de la dissertation ainsi que la manière de l'évaluer. Mais aussi de faire comprendre aux différents acteurs de la relation pédagogique que la seule maîtrise du code et donc des normes d'écriture est une condition nécessaire mais insuffisante pour le développement des performances en dissertation. Car il faudrait comme l'affirme Roger Bacon « connaître, mais connaître pour agir ». Pour réaliser cette ambition, nous nous servirons dans ce travail de la grammaire pratique et plus spécifiquement de la grammaire normative comme cadre théorique.

La grammaire théorique a pour but de présenter les règles de grammaire nécessaires pour l'organisation et la compréhension correcte des énoncés. Elle se décline en grammaire descriptive et en grammaire normative ou prescriptive. Alors que la grammaire descriptive se limite à la description des faits du système grammatical de la langue, la grammaire normative, elle, s'occupe de l'analyse des faits de la langue en rapport avec la norme. Elle enseigne à écrire et parler correctement tout en cherchant à modifier certaines habitudes des élèves et à leur en imposer d'autres. La grammaire normative est donc perçue comme un art, l'art de bien écrire et de bien parler. Pour mieux appliquer cette théorie de référence nous prendrons appui sur la recherche expérimentale.

Dans l'introduction de l'ouvrage *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Crinon, Georget, Legros et Mangenot rappellent la dichotomie souvent relevée à propos des recherches en didactique, à savoir d'un côté les recherches qui visent à savoir le réel dans sa complexité, et de l'autre côté, les recherches qui utilisent une démarche hypothético-déductive, le plus souvent expérimentale. Nous optons pour cette dernière.

Notre travail s'appuie sur la recherche expérimentale et donc sur la méthode hypothético-déductive et/ou qualitative. La recherche se caractérise par un double critère : d'objectivité et de méthodologie. Pour ce qui est de la recherche expérimentale, l'objectivité est d'expliquer en procédant à une expérimentation qui permet de corroborer ou de réfuter des prédictions. Simard qui reprend la typologie de l'équipe de Gagné précise qu'en « s'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive, la recherche expérimentale tente, à la lumière d'un cadre théorique, de vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à

l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé ». Pour Claude Bernard (1865), père de la démarche hypothético-déductive, c'est l'hypothèse qui est la pièce maîtresse, anticipation sur le réel qui est ensuite éprouvée au travers de l'expérience. On retrouve là une idée déjà exprimée par Chevreul en 1856 :

un phénomène frappe vos sens ; vous l'observez avec l'intention d'en découvrir la cause, et pour cela, vous en supposez une dont vous cherchez la vérification en instituant une expérience... Ce raisonnement constitue la méthode que j'appelle expérimentale, parce qu'en définitive, l'expérience est le contrôle, le critérium de l'exactitude du raisonnement dans la recherche des causes ou de la vérité.

En d'autres termes, on émet des hypothèses et on les contrôle par la confrontation aux faits. La méthode hypothético-déductive est donc une méthode scientifique qui consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables permettant d'en déterminer la validité. Elle se construit autour des étapes suivantes :

- Un questionnement ;
- Un problème à résoudre ;
- La formulation d'une hypothèse ;
- La mise à l'épreuve de l'hypothèse et l'interprétation des résultats ;
- Une vérification qui permet la validation ;
- Une généralisation ;
- La communication des résultats.

À cet effet, les procédés de recueil d'information suivants seront mis en œuvre : l'observation active des cours ; la distribution des questionnaires d'enquête ; le sondage par les interviews ; l'examen des copies des élèves qui constituent notre corpus. Les résultats de ces investigations seront analysés et interprétés dans l'optique d'améliorer ou de bonifier les performances des élèves en dissertation. Notre travail s'articule en deux parties de quatre chapitres soit deux chapitres par partie :

Dans la première partie, l'accent est mis sur la notion de norme d'écriture. À cet effet, nous insisterons sur la définition des concepts de norme, de norme d'écriture en dissertation littéraire, sur les indices ou critères qui définissent l'évaluation de la performance en dissertation littéraire ainsi que sur les dimensions et les enjeux de cet exercice.

La deuxième partie sera le lieu de dépouillement des résultats de l'enquête. L'organisation, l'analyse et l'interprétation des données permettront de présenter les contre-performances observées en dissertation et les facteurs qui s'y rattachent. La validation des

hypothèses conduira aux suggestions pour une bonne pratique de la dissertation littéraire à partir de la méthode ACRE et pour un développement constant des performances des élèves.

PREMIÈRE PARTIE : LA NORME D'ÉCRITURE

Parler de la norme d'écriture revient à mettre en lumière la fonction épistémique de l'écrit entendue comme le rôle que joue l'écrit dans l'appropriation et la co-construction de connaissances et d'habiletés disciplinaires. Pour réussir des études, une certaine maîtrise de l'écrit normé est nécessaire. Or, on sait qu'écrire ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles et de normes propres à la langue écrite, souvent assimilée à un code, mais implique aussi, entre autre, que le sujet scripteur se soit construit des représentations adéquates de différents genres d'écrits. Partant de ce point de vue, nous avons choisi de présenter dans cette première partie la norme d'écriture prise dans le sens de méthodologie, de méthode, de codes de pratiques ou de lignes directrices favorisant la bonne maîtrise des écrits scolaires : travail que nous organisons en deux chapitres. Dans le premier, l'accent sera mis sur la conception de la norme en français ou mieux sur ses généralités. Afin d'expliquer la notion de norme d'écriture, nous insisterons dans le deuxième chapitre sur la dissertation littéraire ainsi que sur la notion d'évaluation puisqu'elle s'y prête.

CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS SUR LA NOTION DE NORME

Le présent chapitre s'articule autour de la problématique de la norme en général et celle du français en particulier. Avant de focaliser l'attention sur ce qui est envisagé comme la toile de fond de cette partie, il semble judicieux de présenter la genèse et l'évolution de la norme en français.

1.1. Genèse et évolution de la notion de norme en français

Concernant l'évolution historique de la notion de norme en français, il faut distinguer deux grandes périodes. La première qui va des origines jusqu'à la fin du XIXe siècle avec les lois de Jules Ferry sur l'instruction primaire obligatoire. À cette période, la norme ne concerne qu'une fraction restreinte de la nation, elle ne vise qu'une élite sociale, constituée par la classe dirigeante sur les plans politique, économique et idéologique, et ses animateurs culturels (les écrivains et surtout les techniciens correspondants : imprimeurs, éditeurs et enseignants). À partir de 1881, la gratuité de l'enseignement primaire engage toutes les couches sociales, même si son impact est plus ou moins grand selon l'environnement social des élèves. Ainsi, se réduit sans toutefois disparaître, le clivage de fait entre les différentes classes sociales. Le concept de norme a emprunté plusieurs tournures, nous évoquons les traits essentiels ou moments caractéristiques du XVIIe siècle, à cause, à la fois de son importance historique et du rôle de prestige qu'il conserve encore en France. La période actuelle, marquée par l'incertitude et la recherche d'un nouvel équilibre nous semble incontournable.

1.1.1. L'instauration de la norme

L'instauration de la norme va des origines jusqu'au règne de Louis XIII. Sans doute dans le détail a-t-on des étapes, plus ou moins longues, où l'attention et les efforts se concentrent sur tel ou tel aspect particulier ; mais l'objectif essentiel reste double : faire prévaloir le français, et le français du roi, sur le territoire national.

1.1.1.1. L'implantation d'une autorité centrale

Sans prétendre retracer les grandes étapes historiques à la fois longue et complexe, il convient néanmoins de rappeler quelques faits importants pour l'évolution de la langue et de sa norme. Après les invasions barbares, un état de morcellement autarcique caractérise la

France jusqu'à ce qu'une tentative de réunification fasse apparaître un souverain unique et reconnu pour l'ensemble du territoire. Son autorité reste néanmoins fragile et médiatisée par le système féodal. Le roi n'est que le premier des grands seigneurs, les grands féodaux sont ses vassaux directs, liés par un serment personnel (puis par des liens d'intérêt) ; chacun d'eux, et par les mêmes moyens, est suzerain de seigneurs moins puissants. On voit donc que s'il existe une pyramide, elle est fondée sur une fidélité personnelle. Ce n'est que quand on passe d'une hiérarchie de personnes à une hiérarchie de devoirs et de pouvoirs envers un souverain reconnu comme tel par tous, que l'on passe de la féodalité à la royauté.

Dès lors, celle-ci a un rôle de référence et d'appel. Son lieu de séjour, ainsi que la langue qui y est parlée, se trouvent valorisés. Graduellement, s'affirme une identité entre le parler de Paris, capitale du royaume dès les Capétiens, et celui du roi. Il n'est pas encore question, à cette époque, d'imposer le français de l'Ile-de-France à la totalité du territoire. Non seulement la croisade contre les Albigeois n'entraînera pas la francisation linguistique de la région du Midi toulousain, mais Colbert même, au XVIIe siècle, ne sera pas entendu de Louis XIV, selon Brunot, lorsqu'il exprimera le vœu de franciser l'Alsace ou le Canada. C'est dans l'autre sens que l'influence du français du roi s'exerce : qui veut plaire à la Cour doit parler le français du roi.

Ainsi, progressivement, le francien s'impose dans la France du nord, en pays d'oïl, car il n'en va pas de même en pays d'oc. Au XVIe siècle, les articles 110 et 111 de l'édit de Villers-Cotterêts (15 août 1539), pris par François Ier, préconisent que tous les actes et que toutes les opérations de justice se fassent désormais en français. Il ne s'agissait pas, dans un pays où les parlers régionaux étaient encore extrêmement vivaces et le demeureraient plusieurs siècles encore, de faciliter à tous la compréhension des décisions de justice. Comme le note Ferdinand Brunot, « on avait compris dans les conseils du roi que l'intérêt de l'État commandait l'unification de la langue qui devait faciliter l'unification de la justice, de l'administration et du royaume ». Un peu plus d'un siècle plus tard, Vaugelas préconisera comme modèle du bon usage le langage parlé à la Cour. On définira donc le bon usage comme la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps.

Hors de cette période d'instauration, nous retrouverons des faits tels que la lutte entreprise par les hommes de la Révolution française contre les dialectes. Sans doute craignait-on alors que la contre-révolution utilisât à son profit des divergences linguistiques ; en tout état de cause, rappelle Brunot, l'on alla jusqu'à envisager un instant des transplantations des populations pour parvenir à cette unification linguistique. Enfin, si l'on se

reporte à la situation actuelle, les effets de la diffusion de la radio, puis surtout de la télévision, sont ressentis dans toutes les provinces comme une uniformisation de la langue qui commence à porter un nom évocateur : la « parisianisation ».

1.1.1.2. La lutte contre les influences étrangères

Le problème de norme ne se pose pas de manière identique selon les périodes et les circonstances. En Allemagne, Fichte lutte contre l'hégémonie du français en Europe occidentale dans les classes cultivées, contre cette « universalité de la langue française ». Il tente parallèlement d'ériger l'allemand en langue nationale et montre que sa valeur culturelle est équivalente, ou du moins comparable à celle de la langue française. On le voit, cette lutte contre les influences étrangères correspond à la prise de conscience d'une identification plus ou moins poussée entre langue et nationalité ; mais en France, à vrai dire, il s'agit plus de combattre des snobismes qu'un danger extérieur véritable : c'est pendant la guerre de Cent Ans que le danger aurait été le plus grand et il ne s'est même pas manifesté. L'effort fait contre une *pollution* du français par des langues étrangères, s'il correspond à une préoccupation *a priori* justifiée, revient plus à l'expression d'un souci de pureté qu'à une tentative de redressement d'une situation d'hégémonie menacée. Ainsi, au XVe siècle, l'on assiste à une croisade contre les latiniseurs, gens au demeurant fort savants, mais désireux de rapprocher le français du latin dans son vocabulaire (par des calques), comme dans sa syntaxe. Sans doute le péril était-il double : risque d'obscurcissement de la langue française ; témoignage du prestige du latin au moment où, depuis Charles V, l'on s'efforce de faire du français une langue apte à véhiculer une information scientifique et technique.

En somme, l'on peut considérer que, d'une manière générale, la volonté de lutter contre les influences étrangères qui risquent de s'exercer sur la langue française témoigne plus d'un souci de pureté de la langue que de la prise de conscience d'une menace grave pesant ou sur l'autonomie du français ou sur son aire d'extension.

1.1.2. La mise en évidence d'une élite nationale

Ce phénomène, qui semble apparaître au XVIIIe siècle, établit une distinction interne à la nation. Cet effort correspond à une situation de sécurité à la fois sur le plan de l'indépendance nationale et sur celui d'une stabilité, même temporaire, atteinte dans les structures sociopolitiques. On passe par trois étapes : le bon usage, le bel usage et la référence littéraire.

1.1.2.1. Le bon usage

C'est une tentative d'identification entre le modèle linguistique proposé et la classe dirigeante. L'exemple caractéristique en est donné par Vaugelas. Historiquement, sa tentative de codification se situe après la période de Louis XIII, ou plutôt encore de Richelieu. Le pouvoir du roi tend à devenir absolu ; la vie politique et administrative est centralisée. C'est donc le roi, et son entourage par voie de conséquence, qui servira de modèle. Ainsi peut-on dire que la norme proposée est concentrée : *sur un lieu* (la Cour du roi est au Louvre), ce qui va à l'encontre de la recherche, au temps de la Pléiade, de termes provinciaux, voire dialectaux, susceptibles d'enrichir le français ; *sur une personne* (le roi) et son entourage fidèle (les personnes qui fréquentent assidûment la Cour), ce qui appelle deux remarques. Il ne s'agit pas d'une catégorie sociale fermée, constituée par une certaine fraction de la noblesse, car la fréquentation de la Cour n'est pas réservée à celle-ci d'une part, d'autre part cette assiduité exclut tous ceux que des motifs divers entraînent à voyager ou les obligent à se remettre, dès leur retour, à l'école de ceux qui sont demeurés en place. Il faut remarquer qu'ainsi se trouve exclu le Parlement qui fut longtemps un modèle ; s'il est écarté, c'est sans doute à la fois pour des raisons politiques (on amoindrit ainsi son audience indirecte) et pour des raisons proprement linguistiques, la langue du Palais ayant tendance à se figer en même temps qu'à devenir un jargon, celui de la pratique, dont Molière, Racine et Boileau feront la satire.

Cette norme, toute restrictive qu'elle est, demeure relativement dynamique. En effet, Vaugelas insiste sur le caractère évolutif de cette langue de la Cour, ce qui l'amène à mettre en garde ses lecteurs contre le danger que ses *Remarques* mêmes constituent : elles saisissent un instant, mais ne fixent pas durablement un usage. La réalité du fait est attestée par les commentaires que Corneille, puis l'Académie française (1634/1635), feront sur certaines d'entre elles. La cohésion et le bon sens que Vaugelas voit dans cette élite lui permettent de penser que l'évolution ultérieure du bon usage se fera harmonieusement et sagement. Bien plus, cette élite ne vit pas en vase clos : elle se renouvelle, ne serait-ce que par le fait de la politique culturelle des rois, par leur souci de prestige également. Enfin, tout un jeu de contrôle et d'enrichissement est prévu par Vaugelas, par l'interaction des écrivains (issus de la Cour ou y fréquentant, écrivant surtout pour elle de toute manière) et le public cultivé qui parle, mais également qui lit les œuvres littéraires ou les écoute (qu'il s'agisse du théâtre ou des lectures publiques en avant-première).

C'est ce qu'explique l'auteur des *Remarques* dans sa Préface (II, 4 et 5) : Toutefois, quelque avantage que nous donnions à la Cour, elle n'est pas suffisante toute seule de servir de règle, il faut que la Cour et les bons auteurs y concourent, et ce n'est que de cette conformité qui se trouve entre les deux, que l'usage s'établit. Ce n'est pas pourtant que la Cour ne contribue incomparablement plus à l'usage que les auteurs, ni qu'il y ait aucune proportion de l'un à l'autre. Car enfin, la parole qui se prononce est la première en ordre et en dignité, puisque celle qui est écrite n'est que son image, comme l'autre est l'image de la pensée. Mais le consentement des bons auteurs est comme le sceau, ou une vérification, qui autorise le langage de la Cour, et qui marque le bon usage, et décide celui qui est douteux. On en voit tous les jours les effets en ceux qui s'étudient à bien parler et à bien écrire, lorsque se rendant assidus à la lecture des bons ouvrages, ils se corrigent de plusieurs fautes familières à la Cour, et acquièrent une pureté de langage et de style, qu'on n'apprend que dans les bons auteurs. Il suffira donc de lire les bons livres pour exceller en l'un et en l'autre, et les Provinciaux ni les étrangers n'auront que faire de venir chercher à la Cour ce qu'ils peuvent trouver dans leur étude plus commodément et en plus grande perfection. Pour ce qui est de parler, on sait bien que la lecture ne saurait suffire, tant parce que la bonne prononciation, qui est une partie essentielle des langues vivantes, veut que l'on hante la Cour, parce qu'elle est la seule école d'une infinité de termes, qui entrent à toute heure dans la conversation et dans la pratique du monde, et rarement dans les livres.

1.1.2.2. Le bel usage

Avec Bouhours, nous franchissons une étape de plus. En effet nous arrivons à une notion plus évoluée, que rend possible la politique culturelle de Louis XIV. Ce que propose Bouhours est une sorte d'assimilation entre l'élite sociale et le patrimoine culturel. On recherche alors l'élégance par la précision et l'économie des moyens linguistiques. Il n'y a rien de plus opposé au langage que les phrases embarrassées ; les façons de parler ambiguës ; toutes les paroles qui ont un double sens ; ces longues parenthèses, qui rompent la liaison des choses ; le mauvais arrangement des mots, lorsqu'on ne garde pas bien l'ordre naturel et qu'on met quelques termes entre ceux qui se suivent naturellement. La langue française doit donc désormais être claire sans être trop étendue. Elle doit prendre plaisir à renfermer beaucoup de sens en peu de mots. De même, Bouhours refuse, pour des raisons identiques, tout écart comme tout trait marquant l'effort. Le point d'aboutissement de cette tendance est la langue de Racine, restreinte en vocabulaire comme en tours syntaxiques, mais considérée comme un modèle. Toutefois, ici encore, s'identifient référence sociale et référence culturelle.

1.1.2.3. La référence littéraire

À la mort de Louis XIV, les choses changent. En effet l'histoire nous apprend que les successeurs du Roi-Soleil auront sans doute toujours quelque prétention à l'absolutisme, mais sans en avoir les moyens : la noblesse s'affranchit graduellement de la tutelle royale ; la bourgeoisie voit croître son pouvoir économique et revendique le droit de participer au pouvoir politique ; elle se cultive. On observe donc une dissociation entre la classe détentrice du pouvoir politique et la classe détentrice de la culture : cette littérature polémique, d'opposition, se tourne vers ceux qui possèdent le pouvoir économique ; ainsi s'exprime un modèle culturel de rechange pour la bourgeoisie. Mais cette même catégorie sociale, par sa culture autant que par son rôle présent, tend à utiliser à son profit le patrimoine culturel capitalisé par le siècle précédent. On aboutit, en apparence, à des conséquences divergentes. Dès lors, l'on note le conservatisme littéraire et linguistique de Voltaire qui épouille Corneille en se lamentant que ce dernier n'ait pas écrit comme Racine, et qui met sa gloire dans les efforts acharnés qu'il produit pour mettre au jour des tragédies et des épopées que la postérité a jugées médiocres.

De tout ce qui précède, il est important de rappeler qu'au XVII^e siècle, François Malherbe cherche à rendre le français plus compréhensible en proscrivant au nom de la pureté et de la clarté des fantaisies individuelles, des tournures, des mots, des emplois de mots et des usages à restriction géographique ou sociolinguistique. Ceci dans le but de montrer que la langue française peut véhiculer les valeurs culturelles endogènes, la science, la technologie, la littérature. À la même époque, la langue française devient la langue officielle du droit et de l'administration française par l'édit de Villers-Cotterêts, signé en 1539. Plus loin, les règles de grammaire sont fixées par des grammairiens tels que Vaugelas, Malherbe. L'Académie française voit le jour à cet effet afin de valoriser la norme de référence et surtout faire un travail d'harmonisation ou de régularisation des usages linguistiques.

Dans les études linguistiques, la question de la norme apparaît dès les tout débuts du structuralisme. Chez Saussure d'abord, puis chez ses continuateurs. On pourrait même dire que le couple description/ prescription qui génère l'opposition norme descriptive/norme prescriptive constitue un des fondements épistémologiques de la discipline élaborée par Saussure. En effet, cette opposition permettait de souligner l'écart entre les formes que les grammairiens et défenseurs du bon usage sélectionnent et proposent comme des modèles de langues à atteindre d'une part, ainsi que les formes variées, réellement utilisées par les locuteurs et attestées par une observation objective des pratiques langagières réelles d'autre

part. L'opposition a aussi progressivement laissé croire que tout dans les pratiques linguistiques ou dans le comportement d'une communauté linguistique n'était que diversité et variation. Or, Labov a montré qu'une communauté linguistique se structure non seulement à partir des formes variées qu'elle utilise et par lesquelles elle affirme ou réaffirme son identité, mais aussi par un ensemble de formes communes, de normes vécues comme légitimes. L'attention des linguistes à l'égard des problèmes de normes a augmenté avec le développement des descriptions sociolinguistiques qui, en fournissant aux chercheurs des exemples extrêmement variés de situations linguistiques dans le monde, ont mis en évidence la complexité du problème et la diversité des normes langagières susceptibles de cohabiter dans un même espace sociolinguistique.

1.2. Approche notionnelle de la norme

La question de la norme est indissociable de celle de la maîtrise de la langue. Or, la norme en tant qu'objet social, constitue un sujet de débats. Il n'est toujours pas aisé de circonscrire et de cerner cette notion puisqu'elle est polysémique. Néanmoins, nous avons essayé de ressortir quelques définitions.

Dans son étymon latin *Norma*, qui signifie « équerre, règle », la norme désigne un état habituellement répandu, un moyen considéré le plus souvent comme une règle à suivre. C'est un ensemble de caractéristiques décrivant un objet, un être qui peut être virtuel ou non. La norme est aussi appréhendée comme un document qui définit des exigences, des spécifications, des lignes directives ou des caractéristiques à utiliser systématiquement pour l'aptitude à l'emploi des matériaux, produits et services. Elle apparaît donc comme un moyen connu, accepté et répétitif de faire les choses. Bien plus, la norme renvoie à un document publié qui détaille les critères techniques ou autres pour qu'ils soient utilisés comme règles et lignes directrices. De ce fait, les normes simplifient la vie et permettent d'augmenter la qualité et l'efficacité de beaucoup de biens et services que nous utilisons. Elles sont issues de l'expérience et de l'expertise de tous les intervenants. La norme est un ensemble de règles, de lignes directrices, de caractéristiques ou de spécifications techniques se présentant sous forme de référentiels, pour des entités, des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné.

En philosophie, une norme est un critère, un principe discriminatoire auquel se réfère implicitement ou explicitement un jugement de valeur.

Au sens sociologique du terme, une norme représente un comportement généralement observé dans un contexte donné. À cet effet, la conception de normalité ou d'anormalité en sociologie est vierge de tout jugement de valeur et se rapporte plutôt au concept de déviance. Sur ce, la réflexion sur la norme occupe en sociolinguistique une place centrale en sorte que poser la question de la norme conduit tout à la fois à rechercher ce qui fonde l'unité d'une langue et à mettre en lumière les rapports de pouvoirs qui permettent tant le déploiement de cette langue que son maintien.

Parallèlement, la norme sous-entend une notion de pouvoir, de prestige et d'hégémonie. En effet, pour qu'une norme, une règle de vie entre en vigueur dans une société, elle doit être acceptée par la majorité ou imposée par un pouvoir. C'est dans cette logique que Baggioni (1976) estime que « la norme est le mode d'existence de la domination d'une pratique linguistique sur les autres ». Ce constat pose la norme en termes de pouvoir et, partant, le problème de l'intégration de la norme est assuré par les institutions.

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons dire que la norme en français est une appréciation sur les pratiques linguistiques. Elle est considérée selon Dubois (1973) comme « tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue ». On peut dire avec Chomsky que la norme c'est la langue socialement parlée.

1.3. Les types de norme

La pluralité de définitions assignées à la norme permet de voir de manière plus ou moins explicite l'importance que l'on accorde à cette notion. De fait, une langue comme le français comporte deux types de normes : l'usage et le bon usage, et c'est surtout à ce bon usage qu'on fait allusion lorsqu'on parle de « la norme », formule qui traduit bien la perception plutôt unifiée qu'ont les locuteurs de cet ensemble de règles et de prescriptions pourtant fort complexe et non uniforme. La norme de l'usage est celle de la conformité à ce qui est utilisé le plus fréquemment et ce qui est généralement partagé par l'ensemble des locuteurs de la langue ou par différents groupes de locuteurs. L'usage est en effet multiple, dynamique, traversé par plusieurs tendances et partagé entre plusieurs mouvances, à l'image de la société qui parle la langue en question. La norme du bon usage, elle, renvoie à un modèle linguistique légitime et prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler.

Ces deux types de normes, pratiquement indissociables, ne peuvent représenter à eux seuls le système normatif du français dans toute sa complexité. C'est la raison pour laquelle ces normes peuvent être décomposées en divers éléments, dont les plus fondamentaux sont les normes de fonctionnement. À cet effet, Marie-Louise Moreau (1997) rend compte d'un modèle à cinq types fondés sur une double conceptualisation de la langue qui est à la fois une pratique du discours et un discours sur la pratique. Il s'agit des normes objectives, subjectives, descriptives, prescriptives, fantasmées.

1.3.1. La norme objective

Encore appelée norme de fonctionnement, norme constitutive ou norme de fréquence, la norme objective désigne les habitudes linguistiques en partage dans une communauté dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience et, *a fortiori*, la capacité à mettre en mots ladite norme. Par exemple, certains groupes de locuteurs opposent en français un passé composé à un passé surcomposé (j'ai eu mangé) ; d'autres disposent uniquement du premier temps. En effet, la norme objective renvoie aux pratiques sociales et non à l'idéologie ; elle décrit les systèmes pour voir comment ils fonctionnent au niveau morphologique, syntaxique, phonologique, sémantique et présente la langue telle qu'elle tout en montrant comment elle fonctionne. Elle correspond donc aux règles qu'un locuteur observe pour pratiquer une langue. C'est sur la base de ces règles qu'il est en mesure de porter des jugements de grammaticalité à propos d'un énoncé : par exemple, l'énoncé *tu manges viande pas* est reconnu comme agrammatical par tous les parlants français, peu importe leur appartenance sociale ou leur origine géographique.

1.3.2. La norme prescriptive

Connue sous le vocable de norme sélective ou règle normative, la norme prescriptive donne un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre. Ainsi, les formes valorisées se caractérisent surtout par une fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé. C'est dans le cadre de cette norme que les monolingues sont présentés souvent comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce qu'ils sont supposés davantage préserver des influences extérieures des emprunts par le fait même de « pureté de la langue ». Bon nombre de grammaires dites scolaires semblent ainsi décrire la langue quand elles ne font que la prescrire. En fait, la seule variété de langue que valorisent les pratiques évaluatives de l'école serait l'écrit.

1.3.3. La norme descriptive

La norme descriptive explicite et décrit les normes de fonctionnement sans porter de jugement de valeur sur celles-ci ; elle cherche à rendre compte le plus fidèlement possible des divers usages observés dans un échantillon représentatif de la langue. En effet, la norme descriptive rend explicite les structures sous-jacentes, généralement inconscientes, de la langue (Lodge, 1997). Elle est de nature essentiellement statistique et probabiliste ; par conséquent, elle n'exclut pas la variation. Par exemple, on peut observer qu'en français courant (à l'oral), le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* demeure souvent invariable, même lorsqu'il est placé après le complément d'objet direct (*la feuille que j'ai mis sur la table*). En bref, elle enregistre les faits constatés, sans les hiérarchiser ou y associer de jugement. Ainsi, *je suis tombé et je suis allé au cinéma* sont considérés comme meilleurs que *j'ai tombé et j'ai été au cinéma*. Il importe de signaler que la norme descriptive ne décrit pas exhaustivement la norme objective ; plus encore parce qu'elle décrit, elle peut contribuer à l'illusion idéologique d'une langue homogène.

1.3.4. La norme subjective

À l'inverse de la norme objective, qui repose sur des faits linguistiques observables, la norme subjective ou évaluative relève du domaine des attitudes et des croyances auxquelles on attache aux divers éléments de la langue, voire à des variétés de langue, des valeurs esthétiques, affectives ou morales, bonnes ou mauvaises. Elle peut, elle aussi, jouer un rôle dans la définition du bon usage.

En clair, la norme subjective concerne les attitudes et représentations linguistiques. Elle peut être implicite ou explicite, auquel cas elle constitue souvent des stéréotypes. De ce fait, la norme subjective constitue le domaine discursif par excellence d'un concept en ce sens que l'analyse sociolinguistique du discours peut mettre à jour les représentations sociales des groupes sociaux individués par leur plus ou moins grand écart à la norme de celui ou celle qui perçoit ledit écart. Notons que les premières études sur la norme subjective en matière d'usage linguistique concernent des situations de bilinguisme ou de diglossie puisque les oppositions au plan sociologique sont très visibles dans ces situations de contact de langue. En sus, il convient de dire que la norme subjective est aussi liée à une idéologie centraliste. Ce qui induit à penser que les problèmes de norme sont des problèmes d'agrément, d'assentiment et de correspondance. Ainsi, bien qu'il soit systématique, normatif, régulé dans un souci de

pédagogie et même de compétence linguistique, le français est sujet aux mutations, à l'acclimatation linguistique à travers les espaces francophones.

1.3.5. La norme fantasmée

La norme fantasmée renvoie à la théorie de l'imagination linguistique. Elle peut être individuelle ou collective et se greffe sur les quatre types de normes vus précédemment. Marie-Louise Moreau (1997) la définit ainsi comme un « ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut ».

Lorsque Labov (1976) étudie de façon conjointe la norme objective, subjective et prescriptive, il relie la description et l'analyse objective des variantes à la situation sociale des locuteurs chez qui elles sont observées et aux critères d'évaluation (jugement métalinguistique) de ces locuteurs. Ce dernier point essentiel permet d'articuler l'étude des normes objectives sur celle de la norme évaluative, fondement de la norme prescriptive, et de relier le normal au normatif. Dès lors, les résultats de son enquête lui permettent d'affirmer que « la communauté linguistique, dans son ensemble, est unifiée par un ensemble de normes » concernant des traits linguistiques dépréciés ou appréciés.

Au bilan, une telle typologie fait valoir qu'il existe un discours social sur la norme comme pratique linguistique valorisante qui rencontre ou non, dans des interactions sociales fort diverses et pas toujours contrôlables par les locuteurs, des discours sociaux potentiellement concurrents. Une étude publiée par Bulot (2006) sur les attitudes langagières a montré que des locuteurs qui s'identifiaient comme issus de l'immigration, construisaient un discours, une représentation de la norme et, partant, une représentation de la forme de référence, du standard qui, pour d'autres locuteurs issus d'autres groupes sociaux, est perçue et socialement construite comme stigmatisée et stigmatisant.

La notion de norme constitue le lieu des écarts entre les individus en ce sens qu'elle soulève des polémiques et on arrive à se demander si elle favorise la créativité. Ainsi, il n'est toujours pas facile de circonscrire voir de cerner le concept de norme puisqu'il s'étend comme un océan à cause du caractère dynamique de la langue. C'est pourquoi nous avons mentionné plus haut que les problèmes de norme ne sont que des problèmes d'agrément, d'assentiment et de correspondance : d'où les notions d'acceptabilité et de tolérance.

De tout ce qui précède et au regard de la complexité de la norme du français, on se rend compte néanmoins qu'elle se réduit à deux aspects : *le bon usage* qui renvoie à une tentative d'identification d'un modèle linguistique proposé par la classe politique dirigeante et *le bel usage* qui renvoie au souci de clarté, de pureté ou mieux à l'esthétique de la langue. Il s'agit en effet d'éviter les lourdeurs de style. Ainsi, la syntaxe doit-elle être ordinaire, précise et concise. Il s'agit de mettre en relief les structures langagières, les marques de la sensibilité et de l'expressivité. *Le bel usage* concerne les acteurs sociaux et conduit inéluctablement au style précieux. Par exemple, on dirait *le conseiller des grâces* pour désigner *le miroir*, *les chers souffrants* pour *les pieds*, *les commodités de la conversation* pour *le fauteuil*, *les belles mobiles* pour *les mains*, *la jeunesse des vieillards* pour *la perruque*.

Quel que soit le type de norme employé par les locuteurs d'une langue, la norme reste un phénomène idéologique et discriminatoire. On ne peut donc pas enseigner une langue sans tenir compte des emprunts. La langue française ne devrait pas être utilisée comme une finalité, mais comme un moyen. Canguilhem estime que si « les normes sociales pouvaient être aperçues aussi clairement que les normes organiques, les hommes seraient fous de ne pas s'y conformer. Comme les hommes ne sont pas fous et comme il n'existe pas de sages, c'est que les normes sociales sont à inventer et non pas à observer ». Pour Makouta-Mboukou, le droit à l'écart par rapport à la norme internationale fait partie intégrante de l'identité culturelle :

il ne faut pas que les négro-africains subissent simplement une langue qui leur est totalement étrangère, il faut qu'ils ne soient plus de simples et mauvais consommateurs de la langue française mais qu'ils la recréent pour la rendre accessible à leur mode de vie et à leur manière de penser.

La prudence s'impose lorsqu'on prétend décrire ou définir la norme. Il faut être conscient à cet effet qu'il s'agit d'une réalité à plusieurs dimensions, qui varie selon divers paramètres ; une réalité dont personne ne peut avoir tout à fait la même perception. La norme est plutôt une affaire de consensus plus ou moins larges que d'unanimité. Si la langue est soumise à la norme, les exercices qui mettent en évidence sa production semblent l'être davantage. Nous nous intéressons à la norme en dissertation.

CHAPITRE 2 : LA NORME EN DISSERTATION LITTÉRAIRE

Le premier chapitre a permis de clarifier la notion de norme en français. Car cette langue, qui, pour de nombreux pays africains, est un héritage colonial, sert aujourd'hui de langue officielle. Le présent chapitre met l'accent sur la norme d'écriture en tant qu'ensemble de méthodes et de techniques qui permettent de produire un texte à partir d'un sujet de dissertation. Faut-il préciser que la norme est prise ici dans le sens de *méthodologie*. Ce chapitre propose une compréhension de la dissertation littéraire, ses exigences et son intérêt.

2.1. Approche conceptuelle de la dissertation

La dissertation vient d'un exercice ancien, hérité d'Aristote au moyen-âge, la "*disputatio*" qui est la confrontation de thèses opposées à partir d'une question, d'où sort la vérité, posée par le maître. Elle était une méthode d'enseignement orale et de recherche, notamment sur les questions religieuses.

Aujourd'hui, la dissertation est officiellement définie dans le cadre de l'épreuve de français comme un sujet de type 3. Elle aborde un problème d'ordre littéraire ou général en rapport avec les domaines artistiques et/ ou du monde contemporain. L'exercice exige une réflexion personnelle et argumentée. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les objets d'étude de la classe, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle. Là où la "*disputatio*" impliquait plusieurs intervenants, l'un se chargeant du *pro*, l'autre du *contra*, tandis que le maître tranchait le débat, le candidat conduit seul son argumentation. Il est libre de poser sa propre vérité, qui sera acceptable si elle est, argumentée et soutenue par des exemples empruntés aux textes lus ou étudiés. Ainsi, le candidat fait-il preuve d'esprit critique par rapport à son propre jugement, en envisageant lui-même les objections que pourrait lui faire un adversaire à qui il rend compte avec honnêteté. Il s'efforce d'affiner les premiers constats. Ainsi, selon les *Commentaires du programme de langue française et de littérature* (1995), le sujet de dissertation doit « ouvrir un champ de réflexion suffisamment large, de manière à ne pas contraindre l'élève à une solution unique et préétablie ». Cela suppose que, la dissertation est un exercice qui invite l'élève non seulement à une réflexion profonde, mûrie et personnelle, mais aussi à une appréciation motivée fondée sur ses connaissances, ses lectures et son expérience.

2.1.1. La dissertation : essai de définition

Le mot dissertation, du latin *dissertatio* qui signifie discussion, a été employé pour la première fois au XVII^e siècle par Patin. Une année plus tard, Marivaux, écrivain français du siècle des lumières, fait usage d'un dérivé verbal *dissserter* issu du latin *dissertare* qui désigne le fait de faire une dissertation, mener une discussion, développer une argumentation. La dissertation est alors un discours ou une production d'écrits dans lequel sont développés de façon ordonnée et logique les arguments sur un sujet, un thème ou une question d'importance particulière. C'est un exercice littéraire dans lequel l'élève expose méthodiquement ses idées sur un sujet donné. L'élève est appelé à répondre progressivement à une question. La dissertation est par conséquent une démonstration, une analyse orientée vers la résolution d'un problème spécifique qu'il ne faut jamais perdre de vue.

Le sujet présenté sous la forme d'une question ou d'une citation d'auteur ou de critique littéraire soulève une problématique littéraire que le candidat doit résoudre. La stratégie argumentative proposée par le candidat suit avec ordre et méthode une progression logique, claire et rigoureuse. Elle vise à entraîner l'adhésion du lecteur aux thèses qu'on présente successivement à son assentiment et doit aboutir à un discours composé d'une thèse, d'une antithèse et d'une synthèse. La démonstration passe obligatoirement par l'analyse d'exemples littéraires : toute affirmation doit donc être vérifiée par un exemple littéraire. La dissertation littéraire relève de l'énonciation impersonnelle et de l'argumentation explicite. Le candidat s'adresse, dans une situation de discours distanciée, à la raison de son correcteur : il cherche à convaincre à l'aide d'une stratégie argumentative composée de deux ou trois thèses étayées par des arguments, illustrés par des exemples littéraires. Cette démarche rationnelle et logique de démonstration organisée suivant un plan progressif rigoureux clairement précisé à l'introduction et rappelé dans les introductions et conclusions partielles du devoir, peut être complétée par une stratégie de « séduction » destinée à persuader. La dissertation littéraire consiste donc en une démonstration qui progresse par la discussion objective d'éléments opposés ou complémentaires vers une conclusion. Ouvrant la voie à la délibération, elle met en œuvre différentes opérations intellectuelles : démontrer, convaincre, persuader, délibérer.

À la différence d'une dissertation d'histoire ou de philosophie, la dissertation littéraire s'appuie sur un référentiel littéraire et culturel destiné à témoigner du fruit de ses lectures certes, mais surtout de sa capacité à en dégager des problématiques littéraires. D'où l'importance de la lecture pour nourrir les paragraphes du devoir et de la lecture analytique

pour dégager très vite des problématiques en lien avec les objets d'étude du programme sans dérives narratives, amalgames, paraphrases, contresens et toute autre forme de bavardage. En tant qu'exercice permettant au candidat de faire la preuve de ses connaissances, la dissertation consiste à mettre en forme son savoir, à ordonner les connaissances que l'on possède sur un sujet donné. En situant celles-ci dans un questionnement, il s'agit de défendre une réponse à une question explicite ou suggérée.

2.1.2. Objectifs

La dissertation est une réflexion structurée selon des règles établies. Elle teste la capacité d'un esprit à analyser un sujet et à émettre un point de vue personnel sur un problème donné. S'il faut être habile et souple dans l'expression, il faut également savoir mener une *disputatio*, c'est-à-dire une bataille d'idées. En tant qu'exercice écrit, fondé sur des éléments constitutifs de l'ancienne rhétorique tels que l'inventio (la recherche des idées), la dispositio (l'organisation de ces idées) et l'élocutio (l'expression), la dissertation vise la capacité de l'élève à :

- Bien comprendre une pensée et à en cerner les différentes implications ;
- Mener une argumentation rigoureuse et cohérente c'est-à-dire à soutenir, à l'aide d'arguments judicieusement choisis, une thèse. Pour ce faire, l'élève a besoin d'une culture glanée dans les enseignements reçus.
- Maîtriser la technique de l'argumentation et exprimer son point de vue ou sa personnalité. De ce fait, l'élève doit produire un chef-d'œuvre esthétique, une œuvre intellectuelle de bon goût.
- Affermir le jugement, l'esprit d'analyse et l'esprit critique. L'aptitude à dégager et à circonscrire une problématique à partir d'un sujet donné. L'aptitude à résoudre un problème, la maîtrise d'une dialectique, la maîtrise de l'expression, l'aptitude à rendre compte par écrit et à tirer parti des différentes lectures, des différents spectacles, de l'expérience personnelle...Elle invite l'élève à une réflexion personnelle, à une appréciation motivée fondée sur ses connaissances littéraires, ses souvenirs de lectures, son expérience de situations concrètes observées ou vécues. Le sujet de dissertation permet ainsi d'apprécier la culture de l'élève, ses capacités de compréhension, d'organisation et de maîtrise de l'expression écrite.

En outre, elle l'invite à lire méthodiquement un sujet en repérant les mots clés, les mots de liaisons, la consigne, le domaine concerné, le problème posé. À user d'un savoir appliqué à l'expérience personnelle et surtout à la littérature ; à mobiliser les connaissances acquises lors de l'étude des œuvres intégrales, des groupements de textes, des lectures personnelles ; à organiser les idées au sein d'un plan ; à esquisser des solutions possibles étayées par des exemples ; à exprimer avec logique, clarté, et aisance les idées ainsi conçues.

L'enseignement de la dissertation vise donc à cultiver l'esprit de l'élève, à lui permettre d'avoir un jugement critique sur un sujet donné et à approfondir ses connaissances dans divers domaines.

2.2. Les principes de la dissertation

Toute production littéraire nécessite une rigueur certaine de la part de l'élève dans la mesure où elle obéit à des principes tels que les réseaux, la pertinence, l'ordre, la gradation, l'articulation, la stratégie et la convergence. Mendo Ze (*Initiation pratique à la dissertation*, 1979) revient sur ces principes.

Dans l'élaboration d'un plan donné, il doit s'établir entre les arguments et les éléments voisins des réseaux de ressemblance ou de non ressemblance de sorte que les idées susceptibles d'être utilisées le soient effectivement, sans rejet catégorique ni prise de position déroutante. Le principe de réseaux permet donc d'établir une relation logique, adéquate et hiérarchisable entre les idées, les arguments et les exemples. Il s'agit en effet d'un réseau de significations qui se dégagent à travers les liens que les idées entretiennent les unes par rapport aux autres. Le texte n'existe donc que par la qualité des relations qui se nouent entre les différentes unités lexicales et sémantiques qui le composent.

Le principe de pertinence permet à l'élève d'évaluer la qualité des idées et des arguments dont il va se servir tout au long de son argumentation ou de sa démonstration. En effet, il permet une sélection qualitative et quantitative des idées : c'est l'*élocutio*.

Dans le travail qui précède la rédaction de la dissertation, toutes les idées sélectionnées et choisies doivent être disposées suivant une certaine distribution de manière à ce que leur lecture se fasse sans anticipation ni rétrogradation pour que chaque élément soit à la place qui lui convient et fonctionne comme le maillon d'une chaîne harmonieuse : c'est la *dispositio*.

Dans l'élaboration de son travail, l'élève doit procéder de sorte que l'agencement des idées à l'intérieur des parties ou des paragraphes se fasse suivant une certaine hiérarchie, une certaine gradation ascendante de manière à ce que chaque point traité annonce le suivant, grâce à un jeu hypothético-déductif consistant dans l'expression des idées. Un tel jeu doit non seulement suivre une progression rigoureuse et soignée mais aussi, conduire sans difficulté vers la fin d'un bon développement ; et dans ces conditions, la hiérarchisation des idées conduit inéluctablement à une harmonisation sans rupture entre les parties du travail.

Le principe d'articulation met en exergue la définition du texte dans son étymon latin *texere*, « organiser, tisser, mettre ensemble ». On s'accorde ainsi pour reconnaître que la dissertation est un tissu d'éléments linguistiques et extralinguistiques qui forment un ensemble construit, composé et uni. Au sens Saussurien du terme, le texte et donc la dissertation est un système de signes où les éléments se tiennent les uns les autres. Ainsi, la textualité de la dissertation relève de sa capacité à présenter, de manière satisfaisante, une progression interne, un suivi permanent, qui lui assure cohérence et cohésion, permettant ainsi au sujet-scripteur de réaliser son intention et d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Le principe d'articulation permet donc de mettre en jeu un ensemble cohésif susceptible de faire comprendre l'intentionnalité communicative de l'élève.

Ce principe prescrit que les grandes étapes du développement doivent être disposées de sorte qu'il n'y ait pas de contradiction interne, que chaque paragraphe du devoir joue pleinement son rôle, occupe la place qui est sienne et oriente l'esprit du lecteur vers une fin qui se veut probante, fruit d'une recherche et d'une démarche contrôlée et appliquée par l'élève. Pour y parvenir, ce travail suppose une unité et une rigueur de pensée qui assignent une portée ou une valeur particulière à chaque étape du développement ainsi qu'une finalité très remarquable ; la production de l'élève doit alors être attrayante car le texte doit être convaincant mais aussi lisible et bien présenté.

La dissertation que produit l'élève doit orienter l'esprit de l'examineur vers un certain nombre de conclusions auxquelles il aimerait aboutir d'une façon heureuse ; de telle manière que entre l'introduction qui est le point de départ de la démonstration, le développement et la conclusion qui est le point d'aboutissement, tout soit orienté vers une fin qui expose les résultats auxquels il est parvenu. Ceux-ci correspondent soit à la réponse aux questions que suscite le sujet, soit à l'idée personnelle que l'élève se fait du problème posé par le sujet et se ramenant à un point de vue ou à une prise de position qu'il veut emmener

subtilement son lecteur soit à accepter, soit à partager. Si les idées développées convergent vers un même but, le devoir doit alors être équilibré.

Le principe d'équilibre et d'harmonie voudrait qu'il y ait une certaine concordance ou équité entre les différentes parties du devoir de dissertation. Cela suppose que, entre l'introduction et la conclusion, il doit avoir une certaine égalité au niveau de la longueur. De même, entre les différentes parties du développement, l'élève doit épouser le même principe. Ainsi donc, les idées, les arguments et les exemples doivent constituer un ensemble harmonieux et cohérent. Comme un orateur qui cherche à être crédible à son auditoire pour le persuader, l'élève devrait avancer progressivement et sûrement vers le but escompté.

2.3. Architecture de la dissertation

Le succès de toute réflexion critique est fonction de la méthode d'approche du locuteur ou du rédacteur. L'exercice même par sa rigueur permet d'avoir une structure bien équilibrée. Pour sa part, la méthodologie de la dissertation est son système d'organisation, son schéma d'ensemble. Il s'agit de répondre à la question : comment un devoir de dissertation est-il organisé ? Des principes généraux, il ressort que l'exercice présente trois moments distincts dont chacun à son tour obéit à une organisation interne : il s'agit de l'introduction, du corps du devoir et de la conclusion.

2.3.1. L'introduction

L'introduction est la porte d'entrée du devoir ; elle donne les grandes orientations de l'argumentation. Elle présente le cadre dans lequel se situe le sujet, progresse vers ce dernier et annonce le plan à suivre dans le développement. L'introduction consiste à *dire ce que l'on va faire* et répond aux questions épistémologiques suivantes : *Quoi ?* (l'objet : thématique et/ou problème), *Comment ?* (quelle orientation ou quelle démarche allons-nous prendre pour résoudre le problème), *Pourquoi ?* (objectifs à atteindre, finalité). Elle présente trois points ou trois éléments fondamentaux à savoir, le contexte général, l'énoncé du sujet et l'annonce du plan, le tout rédigé en un seul paragraphe.

2.3.1.1. Le contexte général/ Amener le sujet

Encore appelé préambule ou accroche, le contexte général est une entrée en matière qui situe le sujet dans le cadre approprié à sa justification et donc à sa compréhension. C'est un rappel heureux des circonstances ayant influencé les origines thématiques du sujet et qui

ne se déterminent qu'après analyse de ce dernier. Il peut être relatif, selon les exigences, à plusieurs domaines entre autres, l'histoire, la littérature, la science, l'art ou la culture. Voilà pourquoi le candidat doit redoubler d'efforts dans le sens de l'histoire littéraire ou de la culture générale, afin d'éviter des introductions trop vulgaires. Il doit rester, de ce fait, tributaire de la lecture et des informations provenant des médias.

En effet, on parle souvent d'amener le sujet puisque cette phase dégage les rapports du sujet avec un problème général ou similaire pour ensuite montrer sa spécificité. C'est dans cette optique que Bikoï et Alii (2000) parlent de « phrase d'appel » ou de « phrase d'attaque » qui sert à présenter de façon générale le thème abordé par le sujet en y montrant l'intérêt et en évitant les tournures trop vagues. Elle permet donc d'éviter une entrée abrupte dans le sujet. Cependant, il n'est pas souhaité de se lancer dans la biographie complète de l'auteur de peur de se fourvoyer. On peut donc amener le sujet de quatre manières ou à partir de quatre méthodes à savoir :

- la méthode par contraste : elle consiste à amener le sujet par citation opposé à ce dernier ;
- la méthode par similitude : dans ce cas, on amène le sujet à partir d'une citation allant dans le même sens que le sujet ;
- la méthode déductive : elle consiste à aller du général au particulier. Cela suppose que pour amener le sujet, on peut partir d'une considération d'ordre général ;
- la méthode définitionnelle : elle consiste à partir de la définition d'un terme clé du sujet pour aboutir au dit sujet. À ce premier palier de l'introduction, on parle de *sujet amené*.

2.3.1.2. L'énoncé du sujet/ la formulation du problème

C'est la pensée ou la citation d'auteur se retrouvant entre guillemets. Le sujet doit être amené par une connexion logique qui le rattache au contexte général, assurant ainsi la progression des idées. Dans ce cas, la citation courte est reprise tout simplement entre guillemets. Mais si elle est longue, on reformule le sujet pour ne garder que les idées clés sans oublier, bien sûr dans les deux cas, le nom de l'auteur. Le candidat doit supposer que le lecteur ignore le sujet. Toutefois, il doit se garder des redites et se limiter uniquement à l'essentiel du sujet, sans trop chercher à le parasiter avec un autre. L'énoncé du sujet permet de dégager le problème que soulève le sujet c'est-à-dire la problématique à laquelle le libellé

du sujet nous invite. Poser le problème revient donc à dire de quoi il est question dans le sujet. À ce deuxième palier de l'introduction, on parle de *sujet posé*.

2.3.1.3. L'annonce du plan du devoir

Le plan est la dernière partie de l'introduction. C'est la charpente du devoir, la clé de voûte de la dissertation. Il présente la démarche à suivre dans le développement et doit, par conséquent, être clair et rigoureux. C'est pourquoi il est souhaitable qu'il soit annoncé à la forme interrogative. En fait, les interrogations interpellent plus la conscience du lecteur que les affirmations ; elles aiguïsent en partie son ardeur de savoir, en même temps qu'elles rendent la tâche plus obligatoire chez le candidat. Un candidat qui sait qu'il s'est posé des questions auxquelles il devra répondre dans le développement, réduit le risque d'un hors sujet. Le plan est par conséquent l'arrangement, le classement des idées qui entrent dans la composition du devoir. Ainsi, une réflexion n'a de valeur que si elle est à sa véritable place dans la production. Sans ordre, les opinions sont comme des éléments épars qui à eux seuls ne peuvent constituer un édifice. À cet effet, une structure est nécessaire ; c'est pourquoi le plan doit être clairement énoncé en tant que fondation et fondement du devoir. Le plan adopté suivant le sujet proposé peut être dialectique s'il soulève le débat et se prête à la discussion, sinon il sera analytique ou explicatif s'il suffit de commenter et d'illustrer la citation ou la proposition en suivant différentes orientations données par les mots-clés du sujet qu'on se contentera de commenter et d'illustrer successivement ; thématique ou même comparatif si la proposition, la question ou la citation soulèvent plusieurs perspectives complémentaires qu'il convient d'examiner par ordre d'importance. Le plan le plus efficace dans tous les cas sera progressif. À ce troisième et dernier palier de l'introduction, on parle de *sujet divisé*.

Étant donné que l'introduction est surtout un avant-goût du devoir, elle doit être particulièrement soignée et bien rédigée. En conséquence, il est souvent conseillé de la rédiger intégralement au brouillon juste après analyse du sujet et élaboration d'un plan bien construit. L'introduction est toujours séparée du développement par un alinéa.

2.3.2. Le développement

Le développement est le corps du devoir que faisait prévoir l'introduction au niveau du plan. Le candidat rentre dans le vif du sujet en sa qualité de dialecticien. Il s'agit de prouver la véracité de la pensée ou de la citation, d'éclairer le lecteur sur ses mérites et au besoin sur ses limites. Le candidat est donc tenu, par précautions, de se référer à la consigne

donnée, puisque ce développement est organisé en fonction du sujet posé et comporte plusieurs parties qu'il devra bien équilibrer. C'est ainsi qu'un plan dialectique, par exemple, présente le plus fréquemment un développement en triptyque où le sujet est expliqué, discuté et récapitulé. Il revient au candidat de développer la thèse de l'auteur, de lui trouver une antithèse pour déboucher finalement sur une résultante qu'on appellera la synthèse. Le développement démontre l'idée centrale. Les paragraphes permettent d'en traiter les différents aspects. Il est construit autour de deux ou trois parties, lesquelles sont constituées des paragraphes et des transitions. En bref, le développement consiste à *faire ce que l'on a dit*.

2.3.2.1. La partie

En général, le problème à résoudre compte plusieurs aspects. Chacun d'eux fait l'objet d'une partie constituée d'idées proches, alimentées par des arguments et des exemples pertinents. Ainsi, la partie peut être la thèse, l'antithèse ou la synthèse.

La thèse est la phase explicative du devoir, au cours de laquelle, le candidat doit, dans son approche du sujet, abonder dans le même sens que l'auteur. Dans son commentaire, il doit élargir le champ de compréhension du sujet en y apportant plus d'éclaircissements. Pour ce faire, il y a lieu de persuader le lecteur de la véracité et de l'intérêt du sujet. Mais cet art de persuader n'est possible que grâce au raisonnement méthodique du candidat. Il pose l'idée directrice telle que libellée par le texte inducteur, puis, dans son effort de persuasion, avance des arguments pour soutenir ses idées et affiner le goût du lecteur. Les exemples illustrent ses propos et par la même occasion motivent le lecteur. Il faut préciser qu'avant d'aborder l'antithèse, une phrase de transition s'impose.

L'antithèse est la phase discursive de l'exercice dans laquelle le candidat émet des idées dont les données sont exposées dans un sens autre que la thèse. Au cours de la discussion, il doit relever les limites ou les insuffisances de la pensée, en montrant qu'elle ne saurait être prise pour absolue, ni généralisée. Ce sont des réserves émises sur la conception de l'auteur pour la nuancer. Mais le candidat doit faire attention de ne pas considérer l'antithèse comme étant nécessairement l'opposé de la thèse. Il devra dépasser l'étymologie du mot, au profit du sens connoté qui prend aussi en compte les compléments d'informations ou toute idée étrangère à la position défendue par l'auteur.

La synthèse est la troisième partie du devoir où on délibère : on décide par un débat de la position à prendre, on pèse le pour et le contre si le plan est dialectique pour dépasser les contradictions, ou on fait la somme des éléments réunis et on débouche parfois sur un autre

aspect du sujet si le plan est analytique, thématique ou explicatif. On élargit la discussion dans la synthèse. La synthèse est la phase récapitulative de la dissertation. C'est la prise de position personnelle du candidat, au regard des réflexions menées sur le sujet. Elle fait le point et tire au clair la question. Elle ne doit pas être longue, car c'est un bilan provisoire mais bien orienté qui prévoit ce que sera la conclusion finale. Cependant, certains sujets se révélant déjà très explicites ne nécessitent pas une synthèse, au risque de répétition.

2.3.2.1.1. Les caractéristiques d'une partie

Une partie bien élaborée doit laisser apparaître la progression et l'équilibre.

La progression consiste à partir du plus simple, du plus évident au plus complexe. Elle permet l'évolution harmonieuse des idées et des arguments et donc du texte en faisant reprendre une information antérieure. Une argumentation ou une démonstration qui change brutalement d'idée directrice ou de thème sans transition provoque une brisure isotopique que l'on appelle vulgairement un coq-à-l'âne. Dans une progression textuelle, il y a des éléments linguistiques qui permettent de déceler la *dynamique textuelle* c'est-à-dire le mouvement qu'entreprend le scripteur pour que son message progresse vers la réalisation de l'objectif recherché.

Cette dynamique s'opère par des formules qui reprennent des éléments déjà annoncés, mais auxquels le lecteur ou l'examineur associe à quelque chose de nouveau. Ainsi, il faudrait que les arguments ou les phrases qui développent l'idée maîtresse se suivent et s'imbriquent harmonieusement afin que le correcteur soit bien informé et ne se demande pas ce qu'est l'objet du message à lui adressé. La progression peut donc se définir comme toute information nouvelle qu'ignore le correcteur. Cette information qui tient lieu d'argument ou même de rhème par rapport au thème ou à l'idée maîtresse, fait avancer la démonstration sans toutefois donner l'impression qu'elle tourne en rond.

Les parties doivent être sensiblement égales les unes aux autres. Pour faciliter la lecture et permettre au correcteur de suivre l'enchaînement des idées, chaque partie doit être subdivisée en deux ou trois paragraphes.

2.3.2.2. Le paragraphe et ses caractéristiques

La dissertation est un texte argumentatif, ce qui suppose un ensemble d'arguments présentés pour soutenir ou réfuter une thèse. Chaque argument est développé dans un seul

paragraphe. Dès lors, on reconnaît le nombre d'idées développées dans le devoir par le nombre de paragraphes.

2.3.2.2.1. Définition

Le paragraphe est une unité typographique délimitable. Il est constitué de différentes phrases qui respectent les principes de cohérence, de cohésion, de progression et renvoi à une portion de texte constituée d'une suite de phrases ayant une unité de signification ou de pensée. Le lien qui réunit ces phrases est d'ordre thématique. Selon Mendo Ze (1979), le paragraphe est « une unité d'information comportant une idée maîtresse et des idées secondaires (...) l'idée maîtresse constitue le support du paragraphe ».

Le paragraphe constitue l'unité de base du devoir, il en est également l'unité de sens, puisqu'il détermine la progression de l'analyse. Sur le plan interne, le paragraphe doit obéir à une certaine structure qui est fondée sur le principe d'enchaînement et de l'argumentation. Il se compose des éléments suivants : une idée principale ou directrice que l'on doit exposer, l'explication de cette idée au moyen des arguments (deux ou trois), l'illustration de l'idée. De toute évidence, le paragraphe, au-delà des éléments qui le composent, répond à trois principales exigences ou unités à savoir : l'unité syntaxique, l'unité sémantique et l'unité typographique.

L'unité syntaxique correspond à l'ordre des mots, à leur combinaison, à leur organisation ou à leur agencement au sein de la phrase. En ce sens, la langue doit être au service de la littérature, car l'argumentateur doit choisir un ordre pour agencer ses propos. Posséder une culture littéraire de la part de l'élève est un atout mais encore faut-il que cette culture soit bien exprimée et ce, dans un style approprié et particulier. Le style en tant que aspect esthétique de l'expression littéraire ; moyen d'exprimer sa pensée par des mots et des constructions ou pour parler de manière sublimée comme Buffon le style en tant que « l'ordre et le mouvement qu'on met dans l'expression de ses idées ».

L'unité sémantique quant à elle, correspond au *fond* ou au processus de signification. Chaque paragraphe développe ainsi une idée exprimée le plus souvent dans la première phrase. Du point de vue de son contenu, le paragraphe est une composition en miniature du fait de l'autonomie qui le caractérise. Il est constitué d'un ensemble d'idées secondaires qui contribuent chacune pour sa part, au renforcement de l'idée directrice. Quand la composition est soignée, le passage d'un paragraphe à un autre marque le changement d'idée. Aussi devrions-nous avoir recours à un paragraphe dont la structure pourrait s'établir de la manière

suivante : une idée maîtresse, des idées secondaires majeures et des idées secondaires mineures. Toutes ces idées doivent se tenir les unes les autres pour que la production textuelle soit crédible, fiable, pertinente et acceptable.

L'unité typographique correspond à la mise en forme du paragraphe au moyen des alinéas. Elle constitue la caractéristique visuelle du paragraphe puisque ce dernier est une partie distincte qui se détache toujours nettement d'un ensemble. Dans un texte, ce qui frappe de prime abord est la subdivision en segments distincts. La fin d'un paragraphe oblige à aller à la ligne pour commencer un nouveau. Il est de bonne guère de préciser qu'un paragraphe commence par un retrait à la ligne et se termine par un point. Il est donc le premier élément qui montre que l'on a affaire à un devoir bien structuré.

2.3.2.2.2. Caractéristique d'un paragraphe

Au-delà des aspects visuel, sémantique et syntaxique du paragraphe, se dessinent certaines caractéristiques qui fondent et enrichissent son unité de forme et de fond. En effet, la rédaction d'une dissertation doit guider le lecteur ou le correcteur dans la compréhension du plan que développe l'élève et dans l'itinéraire qui conduit au but qu'il s'est fixé. C'est pourquoi il est essentiel de baliser l'enchaînement des idées et le déroulement de l'argumentation, en assurant une progression thématique claire, en utilisant les outils qui articulent logiquement le texte. On y veillera en marquant des transitions entre les grandes parties du plan d'ensemble et les liens entre les sous-parties du plan détaillé, distinguées par le découpage en paragraphes. En tant qu'unité typographique, le paragraphe est un repère visuel qui facilite la saisie du sens dans la mesure où il est construit lui-même comme une micro-argumentation (avec idée principale, arguments, illustrations) dans une macro-argumentation.

Tout paragraphe sera argumentatif et démonstratif en ce sens qu'il est introduit par une idée directrice, des arguments en rapport direct avec la problématique induite par le sujet, illustrés d'exemples littéraires expliqués et commentés (titres des œuvres soulignés et citations entre guillemets), il sera terminé par une conclusion destinée à rappeler les enjeux du devoir. Les arguments des paragraphes et les exemples seront diversifiés. Le texte ainsi rédigé est donc une construction rigoureuse et sa disposition doit refléter sa cohérence, sa cohésion, son unité au moyen des marqueurs textuels et des transitions.

La cohérence et la cohésion sont les caractéristiques les plus importantes d'une argumentation. La cohérence renvoie aux propriétés du texte qui assurent son interprétabilité.

Pour qu'une argumentation soit cohérente, elle doit respecter quatre règles qui assurent sa textualité ou sa texture : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

La cohérence d'un texte repose sur les différentes reprises qui émaillent les énoncés en vue de former une chaîne référentielle ou une chaîne anaphorique au moyen des réseaux anaphoriques. Ces réseaux consistent à reprendre partiellement ou entièrement des idées émises dans des segments antérieurs : c'est la règle de répétition. La règle de non-contradiction stipule que, pour qu'un texte soit cohérent, aucun élément sémantique interne ne doit entrer en contradiction avec un contenu de la même proposition, que ce contenu soit explicite ou implicite. Aucune assertion ne doit contredire une réalité concrète et factuelle ou extralinguistique. La règle de relation concerne les rapports sémantiques entre les propositions dans un segment discursif. Elle traite des fonctions pragmatiques relatives à l'utilisation et au fonctionnement des connecteurs.

La cohésion quant à elle se définit comme le lien qui unit sémantiquement et linguistiquement les différentes séquences du texte. Elle est produite par des apports nouveaux d'informations qui viennent s'ajouter aux informations déjà disponibles. La cohésion s'obtient ainsi grâce au système de reprises anaphoriques qui renouvelle le texte en le faisant progresser vers la fin.

L'unité de sens permet d'éviter les digressions et montre que tous les éléments du texte contribuent à consolider l'idée qui y est développée. L'argumentation s'élabore à partir des règles de la rhétorique et poursuit un objectif qu'on n'atteint qu'à partir d'une stratégie argumentative efficace qu'on aura adoptée au préalable. La production de l'élève doit être par conséquent une structure où les éléments se tiennent les uns les autres de sorte que l'on sache où il va en tenant compte de l'évolution de la pensée qu'il développe. Des idées, même très intéressantes perdent leur saveur si elles sont présentées en désordre. La dissertation est dès lors un art par excellence de l'argumentation ; un art du bien dire, du bien exprimé en vue du bien comprendre.

La grammaire textuelle montre, entre autres, l'importance de la cohérence et de la cohésion dans la compréhension, l'interprétation et la production des textes. Parmi les éléments qui contribuent à cette interprétation et à la production des énoncés, on trouve les connecteurs logiques encore appelés les marqueurs textuels.

En effet, parlant de la connexion, Lucien Tesnière (1969) la définit comme la relation qui existe entre deux mots ou des segments d'une même phrase. De ce fait, les connecteurs sont des éléments du langage qui ont fonction de relier des mots, des propositions, des phrases, des ensembles de propositions ou des séquences entières. Ils établissent par conséquent des liaisons entre deux énoncés ou entre un énoncé et une énonciation comprise comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. Les marqueurs textuels assurent donc l'organisation ou la structuration de l'argumentation par les enchaînements syntaxiques et logiques qu'ils établissent et par les relations sémantiques qu'ils expriment. La stratégie argumentative et le raisonnement de l'élève dépendent donc de la qualité, de la pertinence et de la maîtrise des connecteurs qu'il utilise dans sa démonstration. Ainsi, pouvons-nous identifier entre autres les connecteurs argumentatifs marquant : l'opposition ou la concession (mais, en revanche, toutefois, néanmoins, quoique, bien que, cependant, certes...), l'explication, la justification ou la reformulation (parce que, puisque, étant donné que, autrement dit, en d'autres termes, c'est-à-dire...), l'addition (et, en plus, de plus, en outre, de surcroît, et même, d'ailleurs...), la conclusion (enfin, en résumé, donc, c'est pourquoi, en bref, en définitive, en somme, en conclusion...). Les connecteurs énumératifs (d'abord, ensuite, enfin ; d'une part, d'autre part, d'un côté, de l'autre...). Il s'agit donc pour l'élève de les maîtriser et de les utiliser à bon escient en vue d'une organisation cohérente et pertinente de sa dissertation.

La phrase de transition est celle qui établit, dans une rhétorique dialectique, un pont entre l'idée déjà développée et celle qui va être abordée. Très fréquente entre la thèse et l'antithèse ou bien dans les oppositions de pensées, elle a pour rôle d'assurer une logique dans l'enchaînement des idées. Dans une démarche dialectique, elle est le plus souvent interrogative. Pour Mendo Ze (1979), « la transition désigne ce qui vous permet de passer d'un point à un autre, le pont que vous jetez entre deux parties ou deux phrases ou deux paragraphes ». La bonne transition poursuit-il n'est « ni factice, ni conventionnelle, elle est naturelle, elle suit l'évolution normale de la pensée et constitue une articulation heureuse dans la chaîne du discours où exprimant un rapport logique entre les idées ».

Au-delà des caractéristiques énumérées, un accent particulier doit être mis sur la ponctuation. Les signes de ponctuation sont des marques typographiques qui donnent des indications sur le découpage syntaxique et le rythme de la phrase, ainsi que sur les attitudes et les jugements de l'argumentateur. Combinée avec le découpage en paragraphes et l'utilisation des espaces blancs, la ponctuation apporte sur la structuration logique du texte des

informations visuelles, indispensables à sa compréhension. On distingue à cet effet une ponctuation macro-structurante (c'est elle qui permet de structurer le texte à grande échelle et au niveau supra-phrastique), et une ponctuation micro-structurante (elle permet de structurer le texte au niveau du mot et au niveau de la phrase : elle se fait à l'intérieur de la phrase).

2.3.3. La conclusion

La conclusion est l'ultime étape, le point de chute de la dissertation. Elle part du particulier au général. C'est la conséquence logique du développement, le bilan qu'il fallait prévoir. Elle doit avoir des qualités. Soignée, courte et claire, la conclusion doit pouvoir satisfaire le besoin de savoir qui entraînait le lecteur, en portant son goût au sublime. La conclusion apparaît en toute fin de dissertation. Elle a pour finalité de résumer les points principaux qui ont été développés, de faire la synthèse de ce qui a été discuté (conséquences, résultats, situation...), d'ouvrir de nouvelles perspectives ou de mentionner des questions qui pourraient faire l'objet d'une autre dissertation (prolonger le raisonnement). Rédigée en un paragraphe ou en un bloc, la conclusion doit être relativement brève, concise, synthétique et dynamique. Elle ne doit pas donner de nouveaux exemples ou des idées supplémentaires sur le sujet. En effet, il ne s'agit en aucun cas de développer un point nouveau ou une idée qui aurait été négligée, omise, ou oubliée durant la dissertation. Il ne s'agit pas non plus de donner des réponses à des questions qui n'auraient pas été abordées auparavant. Mais il faut toujours donner l'impression que d'autres choses pourraient être dites, que le sujet, s'il a été traité, pourrait être en réalité approfondi par d'autres éléments, par d'autres questions, par d'autres perspectives d'approche. La conclusion consiste à *dire ce que l'on a fait*. Comme l'introduction, la conclusion comporte essentiellement trois étapes rédigées à savoir : un rappel du problème, un bilan définitif et une ouverture qui sort le sujet de son isolement.

2.3.3.1. Le rappel du problème posé

Le rappel du problème peut se faire en une phrase comme une phrase d'appel, une mise au point de l'objet d'étude. Il consiste donc en un éveil de la conscience du lecteur sur la problématique que soulève le sujet.

2.3.3.2. Le bilan

Le bilan précise les résultats du raisonnement et permet *stricto sensu* d'aboutir à une réponse au problème posé. En effet, il s'agit de rappeler les grandes lignes du sujet et de dire

en un style clair et concis : voilà ce que nous avons démontré. Il faut alors donner une réponse au problème qui a été posé au début de la dissertation dans l'introduction. C'est ici que l'on peut nuancer son propos, donner ses conclusions sur la question, dire à quelle conclusion l'on est parvenu.

2.3.3.3. L'élargissement des horizons

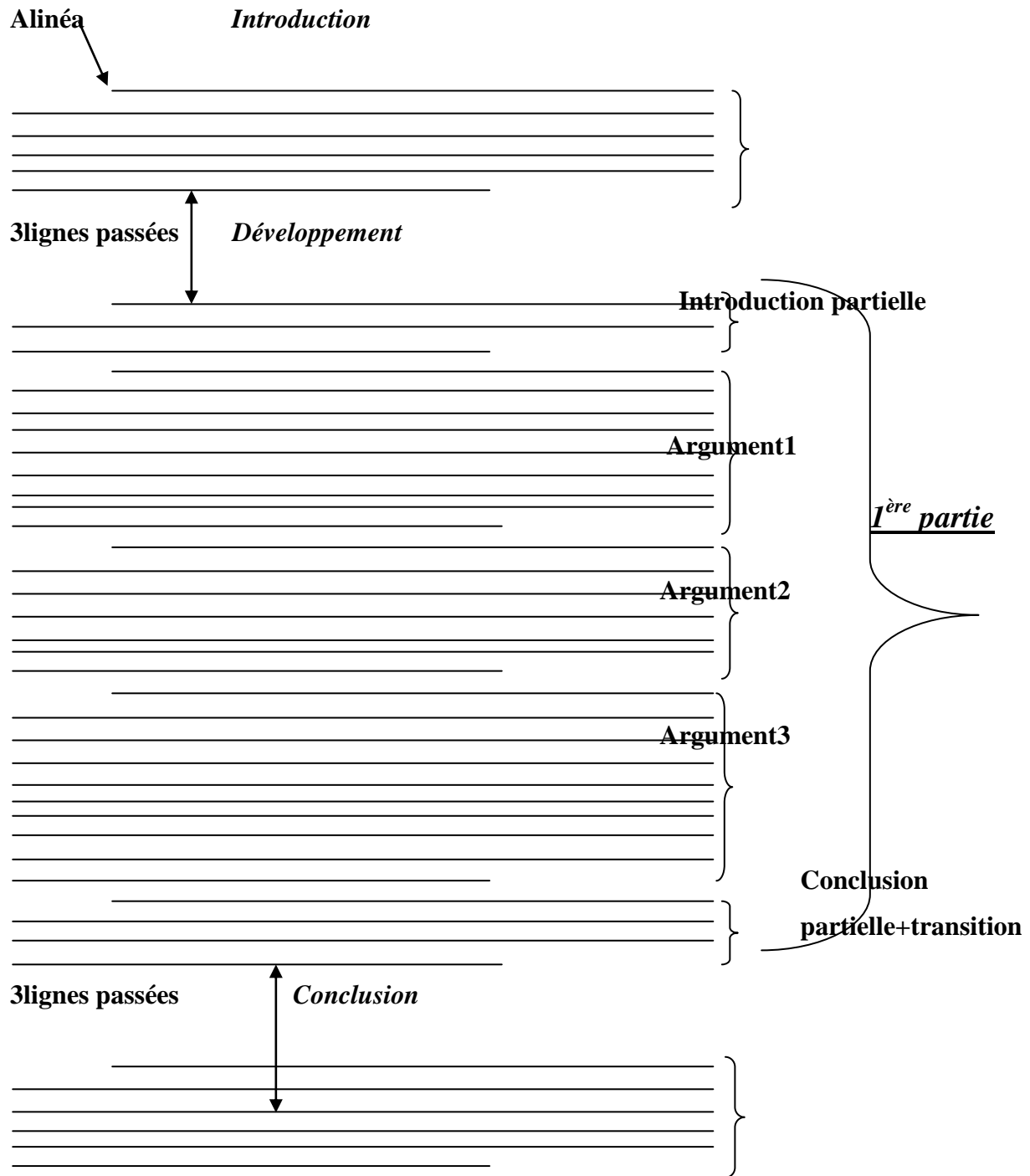
L'élargissement des horizons propose d'autres interrogations sous-jacentes au sujet, à partir des résultats présents. Pour terminer, l'on peut suggérer les limites ou les apories du sujet et envisager d'autres pistes de lecture éventuelles, d'autres perspectives d'étude, d'autres questions plus générales ou plus pointues. Cette dernière étape doit ouvrir la dissertation et non pas clore totalement le sujet puisqu'un sujet n'est jamais totalement épuisé ou totalement analysé même après étude, l'on peut toujours trouver d'autres perspectives de recherche pour l'approfondir.

En somme, la conclusion propose un bilan du parcours, une réponse à la question soulevée par la problématique du sujet, ou un moyen terme qui permette de concilier les deux propositions de la thèse et de l'antithèse, ou une autre perspective selon laquelle il faut envisager le sujet. Elle replace le sujet dans le cadre de l'objet d'étude étudié et propose un élargissement. On éviterait ainsi de la bâcler, suite à un développement parfois harassant. Et tout comme l'introduction, la conclusion aussi est séparée du corps du devoir par un alinéa. Par ailleurs, la langue doit être soutenue, châtiée, car la valeur du littéraire n'est pas seulement dans le dit, mais surtout dans le bien dire : le goût du lecteur en dépend.

2.4. La présentation du devoir/ de la copie

La présentation de la copie a une importance capitale dans la mesure où elle traduit non seulement le sérieux mais aussi les qualités d'ordres et de propreté du candidat facilitant ainsi la lecture du texte produit. De ce fait, l'apprenant ou le candidat doit écrire très lisiblement ; il doit éviter les ratures et taches ; laisser une marge à gauche pour les remarques et appréciations du correcteur. Chaque paragraphe ne doit contenir qu'une idée et il faut aller à la ligne à la fin de chaque paragraphe ; il faut passer trois lignes entre l'introduction et le développement, entre le développement et la conclusion et une ligne entre les différentes parties du développement. Tout texte cité doit être mis entre guillemets. Préciser si possible le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre dans laquelle le texte cité a été tiré tout en le soulignant. Les idées trouvées et classées doivent être exprimées en une langue claire, c'est-à-dire simple

et précise. Les phrases doivent être courtes. Par delà tout, évitez le style grandiloquent et télégraphique.



Squelette ou Silhouette d'un devoir de dissertation littéraire. (Source personnelle)

Le schéma ci-dessus, intitulé squelette ou silhouette d'un devoir de dissertation, met en lumière la disposition formelle de tout devoir de dissertation littéraire. En effet, comme nous le constatons, le développement doit être séparé de l'introduction et de la conclusion par trois lignes passées, suivi d'un alinéa bien visible. Il est bipartite ou tripartite en fonction de la consigne donnée. Autrement dit, le développement s'articule autour de deux ou trois parties en fonction de l'orientation donnée par la consigne du sujet. Dans ce schéma, nous avons choisi de présenter une seule partie puisque les autres parties suivent le même modèle. Ainsi, chaque partie est constituée : d'une introduction partielle qui présente l'idée principale ou maîtresse, de deux ou trois arguments ou idées secondaires qui développent cette idée principale et dans lesquels on retrouve des illustrations ou des exemples (chaque argument fait l'objet d'un paragraphe : d'où les alinéas), et enfin d'une conclusion partielle qui résume en une phrase ce qui a été dit, laquelle est éventuellement suivie d'une transition qui annonce l'idée du paragraphe qui va suivre. Entre la première partie, la deuxième et/ou la troisième partie, il est nécessaire de passer une ligne.

2.5. Les diverses opérations de traitement d'un sujet

Traiter un sujet de dissertation c'est lire de près le libellé du sujet pour identifier le problème posé et le formuler de manière à pouvoir le résoudre c'est-à-dire dégager la problématique particulière à traiter. C'est aussi être en mesure de relier la connaissance d'une œuvre précise à une problématique littéraire plus large, autant par l'étude méthodique de l'œuvre intégrale que par des connaissances générales d'histoire littéraire. Enfin de compte, traiter un sujet de dissertation c'est concevoir un texte argumentatif qui doit être construit pour convaincre, selon une stratégie d'argumentation, au moyen d'articulations logiques. Pour ce faire, diverses opérations sont mises en œuvre.

2.5.1. L'analyse du sujet

L'analyse du sujet est essentielle. Pourtant, elle est souvent négligée et la précipitation accouche fatalement d'un hors sujet. Il faut donc lire et relire le sujet afin de s'en imprégner. Cette lecture peut durer une quinzaine de minutes. On peut encadrer sur le sujet les liens logiques qui structurent l'énoncé et souligner les mots-clés afin de dégager une première articulation de la pensée. Il s'agit de lire et de cerner le sujet proposé en essayant d'énoncer en des termes différents mais simplifiés, la question que l'on doit résoudre. Pour cela, un travail d'analyse précis, un démembrement complet est absolument nécessaire avant d'aller à la chasse aux idées puisqu'il faudrait démonter le sujet, le déconstruire pour mieux le maîtriser.

Ainsi, la définition et l'analyse du sujet conduisent à une bonne reformulation de celui-ci. Reformuler correctement le sujet permet de dégager la problématique. Il suffit souvent de reprendre les termes du sujet et de mettre celui-ci à la forme interrogative. Cette reformulation doit être rédigée proprement, car elle sera intégrée à l'introduction.

Il faut chercher à comprendre l'ensemble du sujet à travers plusieurs lectures sans cesse renouvelées. On distingue essentiellement une double série de lectures méthodiques pouvant permettre au candidat d'avoir une compréhension très rapide et sûre du sujet : la série naïve et la série analytique ou exploratoire. La première série de lectures est une approche naïve du texte inducteur, au cours de laquelle le candidat doit considérer la pensée pour elle-même et indépendamment de toute idée préconçue. À cet effet, il doit se laisser instruire d'abord par le sujet seul pour en avoir un premier sens. La deuxième série de lectures est une approche analytique du texte inducteur. Ainsi, dans son effort de compréhension, le candidat doit explorer le sujet en ayant en idée toutes les implications possibles. Pour ce faire, il est tenu d'abord, de relever les connexions logiques, de souligner les mots ou expressions clés et de procéder ensuite à leur explication. Cette analyse du vocabulaire lui permet d'avoir une idée du contexte général ou du thème central du sujet.

En clair, l'analyse du sujet peut se réduire à la grille que nous appelons *les 4 D* à savoir :

- Définir : expliciter les termes-clés
- Délimiter : cerner le sujet, relever les éléments du libellé qui limitent le champ d'exploration
- Déduire : exploiter au maximum les termes du sujet
- Détecter : quel est le problème qui se cache derrière la citation ? Quel est l'enjeu ?

2.5.2. La recherche des idées

Chaque sujet comporte un problème et/ou une thématique considéré comme le lieu des écarts de différents points de vue. Ainsi, à partir de cette thématique ou de ce problème, surgissent des idées centrales qui ne sont pas forcément explicites dans l'énoncé du sujet. Une lecture attentive de tous les mots permet donc généralement de dégager la problématique contenue dans le libellé du sujet et d'entrevoir un plan pour le traiter à partir de la consigne y afférente. Il faut distinguer nettement la consigne du texte inducteur qui seule permet d'élaborer un plan juste et concis. Le plan varie selon que la consigne est simple, double ou triple.

2.5.3. La classification des idées

Après avoir amassé les matériaux nécessaires à la démonstration, il faut tracer le plan de l'édifice. Si possible, commencer au brouillon par la conclusion en ce sens qu'elle est le but à atteindre et il est légitime de savoir où on va avant de choisir le chemin par lequel on passera. La dissertation permet de présenter des idées et d'en débattre. Il peut s'agir d'une opinion, d'une conception, d'une approche ou de la description d'un phénomène quelconque ; le débat comprend détails et explications ainsi qu'arguments convaincants, preuves et conclusions. La structure de la dissertation doit refléter le développement de l'idée : ses différentes parties doivent s'enchaîner de façon logique et le rapport entre les arguments doit être évident. Une bonne dissertation est caractérisée par un langage clair et précis et par un style homogène. Elle traite le sujet donné de façon méthodique et critique. Peu importe la thèse que l'on défend, il faut avant tout qu'elle soit convenablement justifiée, étayée et présentée. Adopter un ton personnel, citer une expérience vécue ou exprimer ses sentiments ne convient pas en général pour une dissertation. La "voix" de l'auteur trouve son expression par la position qu'il adopte, par sa capacité à l'éclairer de façon pertinente et à en débattre de manière méthodique et critique, en confrontant les différentes opinions.

Une fois déterminé l'ordre dans lequel les idées seront présentées, il faut prévoir les marqueurs textuels ainsi que les transitions pour ne pas *passer du coq à l'âne*.

2.5.4. La rédaction du devoir

Rédiger un devoir de dissertation suppose qu'on a maîtrisé la syntaxe. C'est pourquoi la rédaction doit se faire en bon français. Il faut avoir un style clair, correct et éviter les fautes. Si on n'est pas sûr de l'orthographe d'un mot, on le remplace par un synonyme ou un mot de sens voisin. Aussi faut-il éviter à tout prix l'emploi du « je » personnel et des exemples sur soi. Il est conseillé d'écrire lisiblement, de respecter la ponctuation, la marge, les alinéas et de suivre le plan adopté dans l'introduction. Par ailleurs, il est recommandé de privilégier les arguments littéraires, les arguments d'autorité, plus précisément. À chaque paragraphe correspond une idée et vice - versa. Pour passer d'une étape à une autre, il faut une phrase de transition telle qu'indiquée plus haut. Enfin, il faut utiliser des exemples et des citations pour étayer ses réflexions. Évitez les références relatives aux sensibilités religieuses, sauf si le cas l'exige vraiment.

L'architecture de la dissertation littéraire, ses exigences ainsi que sa nature incite à présenter ses dimensions et ses enjeux.

2.6. Dimensions et enjeux de la dissertation

En tant qu'exercice de réflexion étayée par un savoir à la fois culturel, artistique, littéraire et linguistique, la dissertation contribue à un travail approfondi pour la maîtrise de la langue et de l'expression. Elle conduit à un travail approfondi sur la langue parce qu'elle suscite la recherche des moyens lexicaux et syntaxiques appropriés au projet du texte que l'on produit, et qu'elle permet ainsi à chaque élève de repérer les limites et les lacunes qui bornaient ses ressources. Ainsi, produire des textes est une manière d'entrer dans un rapport actif à la langue, de s'appuyer sur ce que l'on produit pour réfléchir à ce que l'on maîtrise, mais aussi ce que l'on maîtrise mal, et améliorer son rapport à la langue. C'est donc dire que la dissertation est un exercice de la pensée au service et au contact de la langue. Aussi convient-il de faire percevoir aux élèves que la dissertation participe au travail de construction d'une façon d'exprimer son point de vue par une argumentation de conviction et de persuasion : d'où la prise en compte de ses dimensions et de ses enjeux.

2.6.1. Les dimensions de la dissertation

Les dimensions de la dissertation permettent de savoir et de comprendre quel intérêt affectif les élèves vouent à l'écrit, quelles valeurs ils lui associent, quelles conceptions ils ont de son rôle dans la société, à l'école et quelles sont leurs pratiques effectives. La prise en compte de ces différents aspects par les élèves favorise *ipso facto* le développement des compétences et partant des performances scripturales, puisque, au-delà de toute considération, le but de la dissertation est d'apprendre à argumenter et à s'exprimer de façon structurée à propos d'un sujet, avec l'objectif de convaincre le lecteur de la justesse de l'opinion présentée. Il est donc important de savoir que, outre les dimensions énonciatives et pragmatiques qui mettent en relief la référence ou le contexte, la lexicalité et la syntaxe, l'exercice de dissertation revêt quatre principales dimensions à savoir : une dimension affective ou psychoaffective, une dimension cognitive, une dimension axiologique et une dimension actancielle ou praxéologique.

La dimension affective ou psychoaffective concerne l'intérêt affectif que l'élève a pour l'exercice de dissertation ainsi que les émotions et les sentiments qui l'entourent. Elle se manifeste par deux indicateurs : le temps et la fréquence des pratiques de lecture et d'écriture à l'école et hors de l'école et les efforts qu'on y consacre (efforts pour corriger son texte, pour bien le présenter, pour s'assurer qu'il comprend bien ce qu'il lit).

La dimension cognitive renvoie aux représentations ou conceptions que se fait l'élève de la place de la dissertation dans la société et de ses fonctions dans les apprentissages scolaires. Ces représentations sont susceptibles d'influencer l'appropriation de la notion à acquérir. En effet, ce *déjà-là*, même s'il est faux, est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel qui n'est pas nécessairement exprimé au cours des activités d'apprentissage, mais qui se manifeste au niveau du réinvestissement des acquis dans les productions écrites.

La dimension axiologique concerne les valeurs que l'élève accorde à l'écriture et à la lecture en général pour vivre et s'épanouir au sein d'une société lettrée et pour réussir à l'école et dans la société. Pour réussir des études, une certaine maîtrise de l'écrit normé est nécessaire. Or, on sait que savoir écrire ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles et de normes propres à la langue écrite, souvent assimilée à un code, mais implique aussi que le sujet-scripteur se soit construit des représentations et des valeurs adéquates de différents genres d'écrits.

La dimension actancielle ou praxéologique concerne les motivations de l'élève, ses raisons d'aimer ou de ne pas aimer la dissertation, sa relation aux savoirs. Bien plus, elle a trait aux activités concrètes, potentiellement observables, en terme de pratiques d'écriture et de lecture.

2.6.2. Les enjeux de la dissertation littéraire

La dissertation constitue la norme dans le cadre des exercices scolaires et des travaux de recherche. Elle est par conséquent un exercice de composition textuelle pouvant revêtir le caractère d'une démonstration, d'une communication, d'une expression et d'une édification.

Quel que soit le type de sujet, la dissertation littéraire est une démonstration qui exige une réflexion personnelle s'appuyant sur des exemples précis, en rapport direct avec le sujet. Elle est également un savoir-faire qui obéit à quelques grands principes sus-évoqués et qui s'acquiert par la pratique. Une bonne dissertation est donc l'expression d'une réponse personnelle à un problème posé, formulée avec rigueur et clarté, et se référant constamment au réel. Il s'agit de construire sa démonstration en ordonnant ses idées, d'où la nécessité de faire un plan avant de passer à la rédaction proprement dite. Pour tout dire, un devoir de dissertation doit être conduit comme une démonstration : il doit amener progressivement le lecteur à comprendre de mieux en mieux le sujet, à en voir les principaux aspects et à

admettre la thèse défendue. C'est un travail personnel de raisonnement et de synthèse. Il est également rappelé que ce genre d'exercice permet de voir si le candidat est « mûr, calme, posé, capable de prendre de la distance sans se laisser déborder par son affectivité ».

La présentation formelle est, en effet, le premier contact du correcteur avec la copie et ce qu'il y a à l'intérieur : le texte. Une présentation déplorable disqualifie la copie, provoque chez le correcteur de l'agacement et de l'ennui, ne l'incite pas à lire le texte, à faire preuve de compréhension et d'attention. Une copie doit d'abord séduire et attirer le lecteur par sa présentation, puis, bien sûr, par sa démonstration. Mais le premier contact, la présentation, est essentiel, surtout quand on sait que les notes en dissertation peuvent vraiment varier d'un correcteur à l'autre. La dissertation a donc pour but de communiquer une intentionnalité ou une intention à partir de la forme du message et de son fond. Elle est par conséquent une communication différée puisqu'au moment de la correction de la copie l'élève joue le rôle du *mort*. D'où la nécessité de bien présenter la copie, d'être pertinent et n'avoir qu'une seule volonté : convaincre ou persuader le lecteur.

2.7. L'évaluation en dissertation littéraire

L'évaluation prépare à la régulation. Ainsi, dans le contexte actuel où l'on définit l'apprentissage comme un processus cognitif et social d'appropriation personnelle des savoirs et de développement des compétences, l'évaluation joue un rôle privilégié : celui de soutenir les enseignements et les apprentissages. De ce fait, avant de présenter les critères d'évaluation de la dissertation littéraire, il convient d'abord d'évoquer la notion de l'évaluation de manière générale.

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de *ex-valuere*, c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». C'est « une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision ». (Legendre, 1993)

Il s'agit d'un jugement de valeur du processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet d'examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de savoirs et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision.

L'évaluation repose sur des critères essentiels tels que la pertinence, la validité, la fiabilité, l'efficacité, la faisabilité et la visibilité.

2.7.1. Les types ou modes d'évaluation

Dans la littérature ou le métalangage consacré à l'évaluation, on a souvent tendance à évoquer différents types d'évaluation en fonction des objectifs visés. On a donc : l'évaluation d'orientation, de régulation, normative, certificative, sommative, d'intégration, critériée, diagnostique, formative, pronostique, continue, l'autoévaluation. Nous avons retenu ici les plus significatives et récurrentes.

L'évaluation pronostique a pour but de déterminer si l'élève est pourvu de connaissances, de capacités intellectuelles, de qualités caractérielles nécessaires pour aborder un programme nouveau. Elle permet de se prononcer et de déterminer si un élève maîtrise les pré-requis nécessaires pour la poursuite des apprentissages prévus dans une séquence.

L'évaluation diagnostique vise à déceler ou expliquer les faiblesses et les aptitudes défectueuses observées en vue d'y remédier ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté. Elle permet après identification des problèmes ou difficultés des apprenants, d'organiser des remédiations en mettant de manière particulière un accent sur l'identification des sources d'erreurs. « L'évaluation diagnostique porte [...] sur les acquisitions et les démarches, sur les aptitudes, sur l'histoire et le contexte social de l'élève. Elle s'appuie sur une analyse de ses productions et sur l'observation de son comportement pour formuler des hypothèses, et suggérer des remèdes». (Cardinet, 1988). On parlera même d'évaluation d'orientation.

L'évaluation critériée permet de jauger le niveau des élèves et exige au départ une définition claire des objectifs d'apprentissage ainsi qu'une élaboration d'épreuve qui considère l'élève en développement et non en compétition avec les autres. Elle se fait sur la base des critères préalablement définis et organisés autour des objectifs à atteindre par l'enseignant. Hadji (1997) la définit comme une « évaluation qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible (le critère qui correspond à l'objectif à atteindre) ».

L'évaluation formative est une « évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation » Hadji (1990). Elle privilégie la régulation en cours de formation et tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages ; en même temps, elle renvoie à l'enseignant un feed back sur son action qui lui permet d'adapter son

dispositif d'enseignement. Elle met l'accent sur les processus évalués à travers les critères de réalisation. Cette évaluation intervient au cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève par rapport à une compétence donnée. Landsheere (1992) estime que c'est une

Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

L'évaluation formative se fait pendant l'apprentissage et met en relief la fonction de régulation. Pour Scallon (1988), elle est « un processus d'évaluation ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés ».

L'évaluation formatrice quant à elle est un type particulier d'évaluation formative, qui implique les élèves dans le processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et en les responsabilisant face aux processus de gestion des erreurs. Le constat empirique a montré que les performances des élèves augmentent de façon significative lorsque ces derniers se sont appropriés les critères d'évaluation. Dans une autre acception, l'évaluation formatrice désigne parfois l'évaluation qui conduit à une régulation des apprentissages (De Ketele & Roegiers, 1996). D'après Hadji (1989), l'évaluation formatrice est une

évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels.

L'évaluation formatrice est donc le vecteur d'une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire.

L'évaluation sommative a pour but de sanctionner aussi bien positivement que négativement, une activité d'apprentissage afin de comptabiliser le résultat en vue d'un classement ou d'une sélection. Cette évaluation intervient à la fin de chaque module pour jauger la compétence des apprenants par rapport aux éléments du module. Elle est intégrative c'est-à-dire qu'elle fédère l'ensemble des ressources (savoirs notionnels et méthodologiques)

acquises au terme des divers apprentissages, dans l'optique de la résolution d'une situation problème. Hadji (1990) estime que l'évaluation sommative est une « évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue ».

L'autoévaluation a été définie par Nunziati (1990) comme un dialogue de soi à soi du sujet. Pour Linda Allal (1993), il s'agit d'une réflexion métacognitive qui enclenche des autorégulations : qu'est-ce que je sais, qu'est-ce que je sais faire ? Comment je m'y prends ? Qu'est-ce que je peux modifier ? On peut donc la définir comme un auto-questionnement par le sujet de son action ; un processus d'altération du référentiel d'action d'un sujet qui l'amène à interroger, réguler, transformer son action et par là, agir sur lui. Les notes de l'élève ou même ses performances impliquent de manière plus ou moins directe l'enseignant, c'est pourquoi il devrait aussi s'autoévaluer. À ce sujet, Abernot (1993) affirme que :

D'une manière générale, la note comporte toujours une auto-évaluation de l'enseignant. Ainsi l'enseignant consciencieux ne peut que s'interroger sur l'adaptation de ses méthodes et du contenu de son enseignement lorsque la majorité des notes est systématiquement inférieure à la moyenne. Il ne sera pas le seul à s'interroger, car les notes sont aussi un indice de ce qui se passe dans la classe et donne lieu à une évaluation extérieure. Les parents, l'administration s'inquiéteront de notes systématiquement trop hautes ou trop basses. L'image que l'enseignant veut se donner et donner aux autres est donc une variable parasite, sans rapport avec la qualité des productions des élèves, mais qui institue la distribution normale des notes comme règle : peu de très mauvaises notes, beaucoup de moyennes et peu d'excellentes. L'enseignant qui s'en éloigne risque de se faire une réputation parfois injuste et toujours difficile à vivre.

Quel que soit le type adopté, l'évaluation peut être conçue selon deux modalités : une évaluation qui compare les élèves les uns aux autres, dans le groupe classe ou entre des groupes de même niveau, et une évaluation qui permet de certifier ce que les élèves peuvent faire et ne peuvent pas faire, indépendamment les uns des autres, en rapportant cette certification à un ensemble de critères prédéfinis. On parlera, dans ce cas d'évaluation normative. L'évaluation normative selon Landsheere (1992) permet « ... de situer un individu par rapport à une norme, constituée par les performances d'un groupe de référence. ». Elle traduit donc les résultats d'un apprentissage, le produit d'une tâche, en termes de comparaison avec les résultats des autres élèves de la classe voire avec des élèves appartenant à d'autres groupes de même niveau. Elle permet ainsi de situer chaque élève par rapport à la moyenne de son groupe ; c'est cette moyenne qui représente la norme du groupe en question. Enfin, comme le souligne Hadji (1989)

la norme est, d'un côté, purement descriptive, puisque ce sont des performances réelles qui la définissent. On s'y réfère bien, toutefois, pour formuler un jugement de

valeur, dans la mesure où la possibilité donnée de situer une performance par comparaison n'est utilisée que pour apprécier celle-ci. Au-delà du constat, c'est la prise de conscience de la valeur de la place occupée qui importe. Les "réponses" de l'auteur de la performance sont bien "jugées" par comparaison avec celles du groupe de référence. L'usage du terme de norme est, certes, très ambigu, sinon "regrettable"

Cet aspect des choses sur la notion d'évaluation en générale, nous amène à nous interroger sur les critères qui définissent l'évaluation de la dissertation littéraire et donc sur ce qui fait sa spécificité.

2.7.2. Les critères d'évaluation en dissertation

Un critère d'évaluation est une dimension abstraite, qualitative d'un objet sur laquelle on s'appuie pour se prononcer. On distingue à cet effet les critères de réussite et les critères de réalisation. Les premiers renvoient aux caractéristiques du produit attendu, retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent préétabli (conformité à la consigne, exactitude, complétude, cohérence, pertinence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité). Les seconds, ou opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche, découlent d'une analyse de la tâche et servent de guide aux apprenants dans la réalisation et l'amélioration de leur action.

En ce sens, les *Commentaires du programme de Langue Française et de Littérature* stipulent que

dans la perspective d'une pédagogie de projet, les élèves devront avoir une conscience claire de ce que l'on attend d'eux. C'est pourquoi il est vain d'exiger de l'élève une bonne dissertation s'il ne dispose pas d'un répertoire des exigences dont l'évaluateur tient compte dans la prise de décision. Une opinion très répandue laisse croire que l'évaluation en dissertation relève plutôt de l'humeur et de quelques impressions du correcteur. Pourtant, cet exercice fondé sur des éléments qui constituaient la base de l'ancienne rhétorique, se prête plus que tout autre à une évaluation critériée, dont le souci primordial est la cohérence et l'objectivité, puisque chaque élément, chaque question appelle une réponse bien précise. En aucun cas, le professeur n'exigera de l'élève qu'il adapte sa démarche et ses réponses aux siennes propres. En parfaite conformité avec l'esprit de l'exercice, il sera surtout attentif à la pertinence des arguments développés, à la clarté et la correction de l'expression, à la cohérence de l'organisation choisie, à la richesse et à la diversité des connaissances manifestées, c'est-à-dire aux qualités propres du devoir produit par l'élève.

Étant donné que la dissertation suppose la maîtrise des aspects significatifs de la littérature et des genres littéraires, les critères d'évaluation et le barème de notation de celle-ci se présentent comme suit : compréhension du sujet ; organisation des idées ; qualités de l'expression écrite ; présentation du devoir.

2.7.2.1. Compréhension du sujet (6pts)

La compréhension du sujet intègre la définition de la problématique ; le respect de la consigne ; la pertinence des savoirs et des solutions proposées ; la qualité, la richesse et la justesse des arguments, des illustrations. Chacun de ces éléments fait l'objet d'un micro-critère et d'une notation spécifique ou particulière dans le macro-critère qu'est la compréhension du sujet. On peut donc avoir pour ces quatre éléments cités 1,5pt par élément.

2.7.2.2. Organisation des idées (6pts)

Dans le macro-critère que constitue l'organisation des idées, jaillissent des micro-critères tels que le respect de la structure de la dissertation (introduction, développement, conclusion) ; la congruence ou l'adéquation entre l'organisation et l'objet de la démonstration ; cohérence et logique des idées (progression harmonieuse vers l'objectif), l'efficacité de l'argumentation.

2.7.2.3. Qualités de l'expression (6pts)

Ce macro-critère intègre la richesse et la précision du vocabulaire ; le respect de la syntaxe, le maniement judicieux des temps et modes, respect des accords, correction de l'orthographe.

2.7.2.4. Présentation du devoir (2pts)

Elle repose sur la mise en page (démarcation entre les trois grandes parties du devoir, matérialisée par un espace libre, les alinéas pour les paragraphes), le respect des règles de ponctuation (bon usage de la majuscule et de la minuscule, guillemets pour les citations), lisibilité et propreté de la copie, soulignement des titres des œuvres.

Étant donné la complexité des critères d'évaluation de la dissertation et le souci de les rendre plus objectifs en y apportant plus de détails ou de précisions, nous avons préféré suivant plusieurs modèles inspirés de différents auteurs, les présenter dans des tableaux distincts.

Tableau n°1 : grille d'évaluation du sujet de type III (dissertation).

| Domaines | Compétences | Critères de réussite |
|------------------------------------|---|---|
| <i>Analyse et réflexion</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Savoir traiter une problématique littéraire ; -Savoir donner une orientation argumentative à son devoir ; -Savoir justifier une prise de position personnelle sur des textes, des auteurs, des objets littéraires. | <ul style="list-style-type: none"> -Compréhension de la problématique liée au sujet et reformulation ; -Pertinence et équilibre du plan ; -Développement des arguments selon une progression pertinente ; -Justification des analyses par des arguments et des exemples : présence de références littéraires ou des œuvres (analysées et commentées au service de l'argumentation). |
| <i>Connaissances</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Être capable de percevoir l'unité thématique et/ou problématique du sujet ; -Aptitude à mobiliser des savoirs culturels en rapport avec le sujet. | <ul style="list-style-type: none"> -Exploitation pertinente des arguments, des citations ou illustrations ; -Qualité et précision des références aux perspectives et aux objets d'étude ainsi qu'aux lectures (œuvres, textes, auteurs, problématiques littéraires) -Maîtrise des notions littéraires -Savoir faire référence à d'autres formes artistiques, si le sujet s'y prête (à valoriser). |
| <i>Expression</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Savoir assurer la lisibilité de son texte ; -Savoir rédiger ; -Savoir faire preuve d'une qualité d'expression. | <ul style="list-style-type: none"> -Présentation claire : graphie lisible, introduction, développement en paragraphes articulés, conclusion. -Correction de la langue : au niveau lexical, syntaxique, orthographique, cohérence textuelle (reprises nominales et pronominales, temps verbaux, connecteurs -Aisance de l'écriture (à valoriser) |

Tableau n°2 : grille d'évaluation de la dissertation littéraire selon Jean-Denis Moffet

| Critères | Sous-critères | Caractéristiques |
|--|--|--|
| <p><i>Compréhension et qualité de l'argumentation.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> -Respect du sujet de rédaction ; <li style="padding-left: 20px;">-Qualité de l'argumentation ; -Compréhension des œuvres et intégration des connaissances littéraires. | <p>L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction : le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction ; la clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.</p> <p>L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les œuvres : la valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence ; la pertinence des illustrations ou des preuves ; l'efficacité des explications.</p> <p>L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte : la justesse et la pertinence des «connaissances littéraires formelles » ; la justesse et la pertinence des «connaissances littéraires générales ».</p> |
| <p><i>Structure du texte de l'élève</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> -Structure de l'introduction et de la conclusion ; <li style="padding-left: 20px;">-Structure du développement (organisation et enchaînement des paragraphes ainsi que leur construction interne) | <p>L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes : la présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction ; la présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion ; la cohésion entre les parties et les phrases de</p> |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | | <p>l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.</p> <p>L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement : l'enchaînement des idées.</p> |
| <i>Maîtrise de la langue</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Précision et variété du vocabulaire/ clarté et richesse de l'expression ; -Respect des règles de syntaxe et de ponctuation ; -Respect des règles de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. | <p>L'élève emploie un vocabulaire précis et varié à la situation de communication, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée ; la clarté de l'expression.</p> <p>L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.</p> <p>Qu'elles soient simples ou complexes, les phrases sont correctement construites, c'est-à-dire que tous les mots essentiels à la compréhension de la phrase sont présents.</p> |

Parvenu au terme de ce chapitre, il convient de noter que l'évaluation en dissertation permet de mesurer l'écart entre la norme et les performances des élèves d'une part, et montre comment la norme est appréciée dans les copies de ces élèves d'autre part. La dissertation en elle-même n'est et ne saurait donc pas être un mystère encore moins une énigme. Tout dépend des représentations qu'on se fait de cet exercice pourtant passionnant. Bien plus, la prise en compte de ses exigences, de ses critères d'évaluation et de ses enjeux, contribuerait à évacuer son caractère ambigu. Il est donc important d'accorder une place de choix à la dissertation littéraire car c'est un exercice qui invite à organiser la réflexion suivant une logique argumentative et démonstrative visant à convaincre le correcteur. La dissertation requiert par conséquent des qualités stylistiques et rhétoriques indéniables. En la rédigeant, le candidat doit avoir un seul objectif : produire un chef-d'œuvre esthétique, une œuvre intellectuelle d'un goût raffiné et fin. Ce chapitre clos la première partie sur la norme d'écriture.

A decorative border resembling a scroll, with a vertical bar on the left and rounded corners on the right, framing the text.

**DEUXIEME PARTIE : DE L'ANALYSE DES DONNÉES AUX
SUGGESTIONS POUR UNE BONNE PRATIQUE DE LA
DISSERTATION**

La première partie qui a porté sur la norme d'écriture, a permis de faire un tour d'horizon pour présenter le concept de norme en français dans ses généralités et surtout celui de la norme en dissertation littéraire. Dans cette partie, nous avons insisté sur l'aspect ou mieux la présentation théorique de l'exercice de dissertation littéraire. Après cette vue panoramique, il est important d'évoluer dans la résolution du problème posé à savoir celui des contre-performances des élèves de terminales en dissertation littéraire. Dans la deuxième partie que nous abordons, une enquête s'avère nécessaire car en ce qui concerne les réalités, il est difficile de les avoir sans faire une descente sur le terrain afin d'interroger enseignants et apprenants. Ces deux acteurs sont les mieux indiqués pour l'obtention des informations. Cette logique nous amène à entrevoir deux chapitres dans cette partie. Dans le premier, il sera question d'analyser les données et de présenter les résultats tout en mettant en exergue les différents éléments qui nous ont permis de mener notre enquête. Partant, le second chapitre nous servira de plat de dessert pour l'interprétation des résultats en vue d'une perspective didactique ou des suggestions pour une bonne pratique de la dissertation littéraire et un développement constant des performances des élèves.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Du point de vue étymologique, *analyse* ou *analyser* veut dire décomposer un tout en ses parties. Il s'agit en réalité d'une opération par laquelle l'esprit, pour parvenir à la connaissance d'un objet, le décompose en des éléments auxquels il se rapporte. Analyser un contenu suppose donc de rechercher les informations qui s'y trouvent, privilégier le sens ou les sens de ce qui est présenté, classer et formuler le contenu du document ou de la communication. Il s'agit d'une opération de catégorisation, de classification et de dénombrement des éléments qui constituent la signification d'un texte ou d'un discours. L'analyse de contenu renvoie de ce fait à une technique de recherche pour la description objective, systématique, qualitative et/ou quantitative du contenu manifeste de la communication et du discours. Partant de cette définition, il sera question pour nous dans ce chapitre d'exposer les différentes conduites à suivre pour collecter les données sur le terrain. Nous mettrons ainsi en exergue le choix de notre cadre de travail, la population d'étude choisie, la constitution de l'échantillon, le choix des instruments de mesure, l'enquête et la collecte des données. L'intérêt de ce chapitre résiderait dans sa dimension méthodologique.

3.1. Approche méthodologique et présentation de la population cible

Toute recherche part d'un élément particulier qui fait germer la pensée de faire une étude, d'approfondir ou de s'intéresser à quelque chose de précis : on parle alors de l'idée de recherche. Cependant, cela ne suffit pas car, c'est tout simplement une indication, un aperçu d'un domaine encore non défini sur lequel le chercheur compte porter ses efforts. Dès lors, le travail de recherche scientifique se définit comme un effort analytique, rigoureux, progressif et systématique d'éclaircissement d'une situation, d'un fait ou d'un ensemble de faits à l'aide d'outils et de techniques spécifiques. Cet effort va de l'identification et la définition du problème de recherche jusqu'à l'aboutissement à une ou plusieurs solutions ou encore possibilités de dépassement de la situation initiale. On n'y parvient que grâce à une approche méthodologique bien définie et à une population bien choisie ou bien ciblée.

3.1.1. Approche méthodologique

Notre travail s'appuie sur la recherche expérimentale et donc sur la méthode hypothético-déductive en ce sens qu'une recherche se caractérise par un double critère : celui de l'objectivité et de la méthodologie. L'objectivité de la recherche expérimentale est d'expliquer un phénomène en procédant à une expérimentation qui permet de corroborer ou de réfuter des hypothèses. Cette méthode intègre la méthode qualitative dans la mesure où elle vise à comprendre le pourquoi d'un phénomène, c'est-à-dire le sens d'un phénomène et à l'expliquer. Nous allons donc plus évoquer le terme de méthode qualitative puisqu'elle nous semble plus englobant.

De toute évidence, la méthode qualitative renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables, elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Lorsque le chercheur est intéressé à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité, il se sert d'un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein des acteurs (enseignants, élèves...). De ce fait, chercher à comprendre, à décrire, à explorer, à évaluer les performances d'une personne, à évaluer une action, un projet sont les démarches dont la réussite reste en partie liée à la méthode qualitative. L'objectif principal d'une méthode qualitative est de fournir une description complète et détaillée du sujet de recherche. On l'utilise donc dans notre contexte pour détecter les besoins des apprenants, pour poser un choix, pour prendre une décision, pour cerner l'origine des difficultés des élèves de terminales en dissertation littéraire.

Il s'agit pour nous à travers cette méthode de mener une enquête dans un lycée de la ville de Yaoundé. Laquelle nous permet de recueillir un certain nombre d'informations indispensables dans la conduite de notre travail.

3.1.1.1. La collecte des données

Il est question pour nous de montrer comment nous avons procédé pour recueillir les informations nécessaires à l'atteinte des objectifs qui sous-tendent le présent travail. Pour ce faire, l'examen des copies des élèves qui constituent notre corpus d'une part et d'autre part les

élèves eux-mêmes constituant notre population cible et ayant répondu au questionnaire que nous leur avons soumis ont permis d'obtenir les données à analyser.

3.1.1.1.1. L'enquête

C'est une méthode qui permet d'effectuer une recherche à propos d'un sujet, d'une question, d'un phénomène. De Ketele (1993) la définit comme un

processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne de garanties suffisantes de validité.

Nous l'avons effectué en deux phases à savoir : la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

La pré-enquête permet d'éprouver le questionnaire en essayant de définir les principaux axes de la recherche. Elle consiste à s'assurer de l'opérationnalité des objectifs et des hypothèses formulées dès l'entame de l'étude. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons fait une descente au Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé où nous avons observé les élèves des classes de terminale pendant leur cours de français. Cette observation nous a permis de nous rendre compte du désintérêt que manifestent ces élèves pour le cours de français en général et celui de dissertation en particulier. Cette attitude de désintéressement porte préjudice à leurs performances en dissertation. Intrigué par cette situation alarmante, nous nous sommes rapproché de ces élèves et des enseignants pour avoir leurs avis sur les causes de cette désaffection ou inappétence. La démarche empruntée était guidée par le désir profond de trouver des solutions adéquates et appropriées pour l'amélioration des performances des élèves en dissertation. Ce travail préliminaire nous a servi de passerelle vers l'enquête proprement dite.

Landsheere (1992) définit l'enquête comme « toute opération tendant délibérément à recueillir les informations du fait qu'un chercheur entre en communication avec les individus qui deviennent par conséquent ses sujets d'enquête ». C'est l'enquête qui nous met en contact direct avec une population cible auprès de laquelle nous soustrayons des informations. Ainsi, pour procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche, nous avons eu recours aux questionnaires, aux copies des élèves et à l'observation des cours.

Nous avons débuté notre enquête par l'observation des cours quoique nous arrivions presque à la fin des cours de méthodologie de la dissertation. Néanmoins, nous avons abordé

notre encadreur pour recueillir des données relatives à l'enseignement de cet exercice. Chance nous a aussi souri d'assister à un compte rendu d'évaluation en dissertation et ce, en présence d'un inspecteur national. Ensuite, nous sommes passé à la collecte des copies de dissertation des élèves des classes terminales afin de les dépouiller. La dernière étape a consisté à distribuer des questionnaires aux élèves et aux enseignants.

3.1.1.1.2. Les instruments

Un instrument de recherche est un support, un intermédiaire particulier dont se sert le chercheur pour recueillir les données devant être soumises à l'analyse. Ce support est un outil dont la fonction essentielle est de garantir une collecte d'observation et/ou de mesure prétendue scientifiquement acceptable et réunissant suffisamment de qualité, d'objectivité et de rigueur pour être soumise à des traitements analytiques. L'instrument de recherche est donc finalement un ensemble de techniques spéciales que le chercheur devra élaborer pour répondre au besoin spécifique de sa recherche en termes d'information dont le traitement conduira aux objectifs qu'il s'est fixé. De fait, pour conduire de manière efficiente notre travail, nous nous sommes servi de trois types d'instruments à savoir le questionnaire, l'observation des cours et les copies des élèves.

En tant que test de contrôle des connaissances en vue de la validation ou de l'invalidation des hypothèses par nous élaborées, le questionnaire soumis à l'appréciation des questionnés ou des enquêtés renfermait quatre types de questions. Les questions ouvertes (celles qui donnent la possibilité au répondant de s'épancher sur la question), les questions fermées (celles qui limitent la sphère de réflexion du répondant puisqu'elles sont accompagnées des mentions « oui », « non »), les questions à choix multiples (qui permettent au répondant d'opérer son choix en fonction de la réponse qui lui semble juste), et les questions couplées qui, elles, font une combinaison des questions fermées ou des questions à choix multiples avec des questions ouvertes. Le but ici étant d'obtenir du répondant les motivations de son choix. Pour ce faire, nous avons proposé un questionnaire aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants.

Le questionnaire adressé aux enseignants était constitué de douze questions, toutes convergeant vers le même objectif à savoir recueillir des informations relatives à des facteurs liés aux contre-performances des élèves en dissertation. Il a été aussi question de prendre connaissance de leurs méthodes d'enseignement ainsi que des suggestions pour développer

les performances des élèves. À cet effet, nous avons interrogé sept enseignants de français du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé.

Pour ce qui est du questionnaire adressé aux élèves, il était lui aussi constitué de douze questions dont les unes portaient sur les représentations qu'ils se font de la dissertation littéraire et les autres sur les difficultés par eux rencontrées en dissertation. Le présent questionnaire a été distribué à 35 élèves de terminales du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé soit 20 en Terminale littéraire et 15 en Terminale scientifique. Cependant, douze seulement nous ont été restitués soit un nombre de 23 questionnaires en moins. Cela ne nous a causé aucun problème dans la mesure où nous sommes de plain-pied dans une recherche qualitative.

L'examen des copies des élèves des classes de terminale nous a permis de voir leur performance et les problèmes qu'ils rencontrent lors de leur production ainsi que la manière donc les copies sont corrigées par les enseignants. Nous avons donc utilisé dans ce lycée d'Étoug-Ébé un échantillon de 135 copies dont l'analyse a révélé que les élèves avaient des difficultés de plusieurs ordres. Les enseignants qui avaient corrigé ses copies faisaient parfois des remarques liées aux insuffisances des élèves. Aussi pouvait-on voir : *devoir entièrement bâclé, hors sujet, absence total de ponctuation, revoir son style, sujet pas compris, verbiage, quel est le problème que pose le sujet...* de cette correction des copies, nous avons relevé 120 sous-moyennes et seulement 15 moyennes et ceci respectivement en Terminale A (9/72) et en Terminale D (6/63).

L'observation des cours a été réalisée auprès de deux enseignants de français des classes Terminales du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé, lesquels nous ont permis d'observer les cours de dissertation par eux dispensés. Nous avons donc opté pour une observation non structurée qui consiste en la non participation de l'observateur. Elle vise en effet à observer le comportement dans un contexte global et permet de découvrir les aspects inconnus du phénomène à étudier. Ce qui est observé est défini en termes généraux. Voici présenté ci-dessous une fiche de préparation des leçons que nous avons observées.

Fiche de préparation n°1**Classe :** TD**Effectif :** 63 élèves**Période :** 13h45-14h40**Durée :** 55min**Nature de la leçon :** Méthodologie de la dissertation littéraire**Titre de la leçon :** compte rendu de l'évaluation en dissertation (4^{ème} séquence)

jeudi, 10 mars 2016.

OPO : A la fin de cette leçon, l'élève doit être capable de corriger ses erreurs, commises lors des évaluations de la 4^{ème} séquence en dissertation littéraire.**Pré-requis :** méthodologie de la dissertation littéraire, le texte argumentatif, les relations logiques dans la phrase, etc.**Supports :**

- Le sujet : André Maurois déclare « qu'est-ce que le roman ? très simplement un récit d'événements fictifs »
Commentez et discutez ces propos à la lumière des œuvres que vous avez lues et étudiées.
- Les copies des élèves.

| N° | OPI | Durée | Contenus | Supports | Activités d'enseignement-apprentissage | Évaluation |
|----|---|-------|---|-----------------|---|------------|
| 1 | Identifier ses erreurs de langue et de méthodologie | 15min | <p style="text-align: center;">Les statistiques</p> <p>Avec les 27 élèves qui ont composé en dissertation sur les 63 évalués en littérature à la 4^{ème} séquence, nous avons obtenus les statistiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 03 élèves ont eu une moyenne ≥ 10 - 24 ont eu la sous moyenne - 03 garçons sur 13 ont eu une moyenne ≥ 10 - Sur 14 filles il n'y a eu aucune moyenne. <p>I- Compte rendu négatif</p> <p style="padding-left: 40px;">1- Erreurs de langue</p> <p>Il faut éviter de faire trop de fautes. ces fautes apparaissent sous plusieurs ordres :</p> <p style="padding-left: 40px;">a- L'accord du verbe avec son sujet</p> <p>Non pas :</p> <p>1-les personnages sont des êtres de fiction qui <u>sorte</u> de l'imaginaire de l'auteur</p> <p>2-Leurs objectifs <u>dépend</u> du contexte</p> <p>Mais plutôt :</p> <p>3-les personnages sont des êtres de fiction qui <u>sortent</u> de l'imaginaire de l'auteur.</p> <p>4- Leurs objectifs <u>dépendent</u> du contexte</p> <p style="padding-left: 40px;">b- Accord du participe passé</p> <p>Non pas :</p> <p>1-les personnages le lièvre et la tortue qui avaient <u>misée</u>...</p> <p>Mais plutôt :</p> | Sujet et copies | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment s'accorde le verbe ? <i>Le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet.</i> 2. Comment doit-on écrire <i>sorte</i> et <i>dépend</i> <i>Les personnages qui <u>sortent</u></i> <i>Les objectifs <u>dépendent</u></i> 3. Quelle est la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir <i>Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde avec le COD placé avant et non avec le sujet.</i> 4. Comment doit-on écrire <i>misée</i> ? Il s'écrit ainsi : <i>les personnages le lièvre et la tortue qui avaient <u>misé</u>...</i> 5. Quelles sont les orthographes des mots <i>repondre, Resort, Pasceque, Se t'ordre d'idée ressort, Exerde répondre</i> c'est : <i>répondre, ressort, parce que, exergue, cet ordre</i> | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | | <p>1-les personnages le lièvre et la tortue qui avaient <u>misé</u>...</p> <p>c- Accord de l'adjectif qualificatif</p> <p>Non pas : <i>C'est un ensemble d'histoires d'une époque <u>passé</u></i></p> <p>Mais plutôt : <i>C'est un ensemble d'histoires d'une époque <u>passée</u></i></p> <p>d- Orthographe</p> <p>Non pas : <i>repondre</i>, mais plutôt : <i>répondre</i> <i>Resort ressort</i> <i>Exerde exergue</i> <i>Pasceque parce que</i> <i>Se t'ordre d'idée cet ordre d'idée</i></p> <p>2- Erreurs de méthodologie</p> <p>a- Identification du problème littéraire</p> <p>La grande moitié des élèves trouvent pour problème <i>l'engagement et l'esthétique</i>, d'autres <i>la fiction et la réalité</i> en substituant <i>la réalité</i> à <i>l'engagement</i>.</p> <p>b- Présentation du devoir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devoir illisible car on ne parvient pas à distinguer les grandes parties du devoir - Introductions incomplètes - Développement fait en deux ou trois paragraphes - Conclusion réduites à quelques phrases et parfois inexistante | | <p>6. Comment se présente un devoir de dissertation</p> <p><i>Il comprend trois parties : une introduction, un développement et une conclusion</i></p> <p>7. Quels sont les constituants de chacune des parties.</p> <p>L'introduction comprend</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Amener le sujet</i> - <i>Poser le problème</i> - <i>Annoncer le plan</i> <p>Le développement se constitue en paragraphe</p> <p>Une conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le bilan</i> - <i>La réponse à la problématique</i> - <i>L'ouverture</i> <p>8. Comment cite-on en dissertation littéraire ?</p> | |
|--|--|---|--|---|--|

| | | | | | | |
|---|--|---------|--|-------|---|--|
| | | | <p>c- Utilisation des citations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citation dénaturée - Incohérence entre citation et l'idée - Citation créée - Confusion d'auteurs | | <p>On cite entre guillemet, en reproduisant intégralement les propos de l'auteur. On précise les vraies sources : l'auteur, le livre, l'édition et l'année.</p> | |
| 2 | Traiter le sujet de dissertation proposé à la 4 ^{ème} séquence. | 20 min. | <p>II-Correction positive</p> <p>1. Analyse et Compréhension du sujet</p> <p>a. Reformulation : <i>Le roman ne se définit que par la fiction</i></p> <p>b. Problème du sujet : Problème posé : fiction et réalité ou la création littéraire.</p> <p>c. Problématique : Le roman est-il toujours le résultat de l'imagination de l'auteur ?</p> <p>2. Plan détaillé</p> <p>Thèse : le roman est fiction</p> | sujet | <p>1. Quels sont les mots clés du sujet</p> <p><i>le roman= œuvre littéraire écrite par un romancier</i></p> <p><i>Des événements fictifs= ce sont des événements imaginaires, irréels.</i></p> <p>2. Reformuler le sujet ?</p> <p><i>Le roman est le lieu de l'imaginaire, l'irréel.</i></p> <p>3. Quel est le problème que pose ce sujet ?</p> <p><i>Il s'agit du problème de la fiction et de la réalité ; la création littéraire ; les fondements de la littérature</i></p> | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | | <p>1. Les histoires inventées Ex : l'intrigue qui se tisse entre Figaro le comte la comtesse, Suzanne et d'autres personnages dans <i>Le Mariage de Figaro</i> est l'imagination de Beaumarchais. Il nous raconte la manière dont un valet (Figaro) s'oppose aux droits de son maître (le comte Almaviva).</p> <p>2. Les personnages créés Ex : d'après André Brink dans l'avertissement d'<i>Une saison blanche et sèche</i> déclare : «...les personnages ont été pris dans le contexte d'un roman. Ils n'existent qu'en tant que fiction »</p> <p>3. Les lieux imaginés Le château du comte dans <i>Le Mariage de Figaro</i></p> <p>Antithèse : le roman présente parfois des traits de réalité</p> <p>1-Les noms des personnages dans certaines productions renvoient à des personnes historiques qui ont réellement existé Ex : Les personnages LUMUMBA (homme politique et premier ministre congolais) et son épouse Pauline LUMUMBA dans <i>Une saison au Congo</i> d'Aimé Césaire Ex : le personnage Henri Christophe (roi d'Haïti entre 1811 et 1820) dans <i>La tragédie du roi Christophe</i> d'Aimé Césaire.</p> <p>2-Des sujets de production qui inspire des écrivains découlent des situations de vie réelles. Ex : l'apartheid a inspiré la production d'<i>Une saison blanche et sèche</i> d'André Brink, le racisme a inspiré Joseph NGOUE dans <i>la croix du sud</i>.</p> | | <p>4. Formuler une problématique <i>Le roman est-il toujours le fruit de l'imagination ?</i></p> <p>5. Quelle est la thèse soutenue par l'auteur ? Thèse : <i>L'auteur soutient que le roman est le fruit de l'imagination</i></p> <p>6. Quelles sont les arguments qui justifient le côté imaginaire du roman ? <i>Les personnages, les lieux et les histoires créées</i></p> <p>7. Mais les personnages, les lieux, les histoires sont-elles toujours fictives ? <i>Il y a aussi des personnages créés exemple LUMUMBA, Henri Christophe ; Il y a des villes réelles (Johannesburg, Congo) Certaines productions s'inspirent des sujets réels comme l'apartheid, le racisme</i></p> | |
|--|--|---|--|---|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | <p>3-Certains lieux des romans renvoient à ceux connus et donc vrais Ex : Dans <i>Une saison blanche et sèche</i> on retrouve Soweto (quartier noir d'Afrique du Sud) Johannesburg (ville d'Afrique du Sud), Haïti (<i>la tragédie du roi Christophe</i>), le pays Congo dans <i>une saison au Congo</i></p> | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|

L'examen des cours observés nous montre qu'il y a de la part de certains enseignants beaucoup de légèreté dans les pratiques enseignantes de la dissertation littéraire. En effet, l'enseignant a oublié de traiter la consigne du sujet puisqu'il a passé tout son temps à relever les fautes faites par les élèves. Et même, l'objectif à atteindre à la fin du cours était très vague. Bien plus, un compte rendu doit s'accompagner d'une remédiation car il ne s'agit pas d'un simple cours, mais d'un cours dont l'attention porte sur un aspect bien particulier. Un autre constat très déplorable est que le libellé du sujet portait sur un genre précis à savoir le roman. Mais le sacrilège posé par l'enseignant vient du fait que, ce dernier puisait ses arguments et ses illustrations de certaines pièces théâtrales telles que *Le mariage de Figaro*. Il s'agit là d'un amalgame indicible. Il faut donc citer les exemples en fonction des exigences du sujet ; ne prendre que des exemples tirés des œuvres romanesques puisque le sujet l'impose. Sinon, on serait hors sujet. L'épistémologie du compte rendu prévoit qu'à la fin de la correction d'une épreuve, l'on remette les copies. Toutefois, l'enseignant en question ne les a pas remises. Ce qui n'a pas permis aux élèves de s'imprégner de leurs erreurs et de prendre en compte certaines remarques.

3.1.2. Présentation de la population cible

La population renvoie à « la totalité des individus dont les caractéristiques répondent aux objectifs de l'étude envisagée et qui servent de support à la vérification de l'hypothèse de recherche». (Nkoum, 2005). Une distinction est établie entre la population cible et la population accessible. La première concerne les individus capables de fournir au chercheur les informations dont il a besoin pour son travail. Dans le cadre de la recherche qui est la nôtre, il s'agit des élèves des classes de Terminale des établissements d'enseignement secondaire général d'une part, et des enseignants de français exerçant dans lesdites classes des lycées d'enseignement général d'autre part. La population accessible est à son tour celle avec laquelle le chercheur a réellement travaillé. Celle de notre recherche est limitée à quelques élèves de Terminale A et D du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé et aux enseignants de français exerçant dans ces classes dudit établissement.

Notre choix pour cette population (élèves et enseignants des classes Terminales) se justifie par le fait que les enseignants et les apprenants sont les principaux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants sont ceux qui mettent en place l'apprentissage, définissent les savoirs, les sélectionnent et sont susceptibles de percevoir les contours de l'exercice de dissertation car, ce sont des acteurs de la chaîne éducative en rapport permanent avec les réalités du terrain. De plus, la classe de Terminale apparaît comme une classe à cheval entre la fin du second cycle et le début du cycle universitaire. Nous nous y sommes attardé à cause du fait que cette classe constitue le point d'aboutissement, le point d'achèvement à partir duquel doivent être réinvestis tous les acquis antérieurs et les compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche. Il ne s'agit plus de l'initiation à la dissertation littéraire comme en seconde mais, de la pratique effective de cet exercice puisqu'on suppose qu'en Terminale les élèves sont solidement outillés.

3.1.2.1. Échantillon et échantillonnage

Il est question ici des procédés et modèles qui servent de base dans le choix des individus sur lesquels s'effectue un travail de recherche.

3.1.2.1.1. Échantillonnage

C'est un processus permettant d'obtenir un échantillon à partir d'une population. Ce processus consiste à choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements pour lesquels leur observation permettra de tirer des conclusions applicables à la population

entière. Dans le cadre de la présente étude, nous avons eu recours à un échantillonnage par groupes permettant de choisir des sous-ensembles non identiques et d'interroger les unités. De cela, nous avons travaillé avec le groupe qu'est la classe de Terminale auquel appartiennent les apprenants interrogés et exercent les enseignants interrogés. Ces individus constituent de ce fait les unités statistiques qui représentent convenablement la population et constituent dès lors notre base de sondage.

3.1.2.1.2. Échantillon

L'échantillon est un sous-ensemble tiré de la population sur laquelle s'effectue une enquête. Ghiglione et Matalon (1995) soulignent à cet effet qu'« un échantillon dans la recherche est la proportion de sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population parente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales ». Notre échantillon de travail est constitué des élèves du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé soit un effectif de 135 élèves et de 7 enseignants titulaires. Ainsi, à partir de notre base de sondage, nous sommes intéressé aux élèves qui avaient choisis l'exercice de dissertation lors de l'évaluation de la 4^{ème} séquence afin d'avoir des données fiables et de réduire l'échantillon.

3.2. Présentation des résultats

Les informations sont présentées ici telles qu'elles ont été collectées auprès des différentes sources. Par souci d'ordre, nous avons pensé qu'il faut regrouper les résultats en fonction des trois protocoles élaborés pour l'étude. De cette idée, les résultats sont de trois ordres : ceux relatifs aux questionnaires, aux copies des élèves, et aux leçons observées. Cette présentation sera tabulaire au niveau des questionnaires de sorte que, à chaque question, corresponde un tableau, et linéaire au niveau des copies et des cours observés.

3.2.1. Résultats issus des questionnaires

Après avoir dépouillé et exploité les deux questionnaires, nous avons obtenu des résultats suivants :

3.2.1.1. Le questionnaire des élèves

Étant donné le souci d'objectivité et surtout de fiabilité des réponses de la part des répondants, le questionnaire adressé aux élèves l'avons-nous dit supra était constitué des questions ouvertes, fermées et à choix multiples. Les élèves ont pu répondre à ces questions et

voici présenté ci-dessous les tableaux qui représentent l'étude statistique des réponses de ces élèves.

Tableau n°3 : Aimez-vous la dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 6 | 50% |
| Pas trop | 6 | 50% |
| Non | 0 | 0% |
| Total | 12 | 100% |

Ce tableau nous montre que 50% d'élèves ont un intérêt pour la dissertation littéraire, tandis que 50% d'autres ont tendance à y manifester un léger intérêt. Il en ressort de ces statistiques que tous ces élèves ont un penchant pour la dissertation. C'est donc un moyen pour les enseignants de trouver des méthodes efficaces et efficientes pour les motiver et les y intéresser davantage.

Tableau n°4 : Qu'attend-t-on de vous dans un exercice de dissertation littéraire ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|---------------------------------------|------------|--------------|
| Soutenir/défendre un point de vue | 5 | 41,67% |
| Résoudre un problème littéraire | 5 | 41,67% |
| Parler des auteurs et de leurs œuvres | 2 | 16,66% |
| Expliquer un fait social | 0 | 0% |
| Total | 12 | 100% |

41% des élèves savent du moins ce qu'on attend d'eux dans un exercice de dissertation littéraire. Ils savent pour cela qu'il s'agit de soutenir ou de défendre un point de vue, de résoudre un problème qui se veut littéraire. En revanche, 16,66% d'élèves estiment qu'il s'agit lors d'un devoir de dissertation littéraire de parler des auteurs et de leurs œuvres. Cette conception tant bien que mal erronée des attentes de la dissertation littéraire serait sans doute une des raisons des contre-performances de certains élèves en dissertation.

Tableau n°5 : D'où tirez-vous vos connaissances littéraires ou vos arguments lors de vos dissertations ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|-------------------------------|------------|--------------|
| Des œuvres lues | 9 | 75% |
| De l'expérience personnelle | 1 | 8,33% |
| Des œuvres étudiées en classe | 1 | 8,33% |
| De l'histoire littéraire | 1 | 8,33% |
| Total | 12 | 100% |

Le tableau ci-dessus nous révèle que 75% des élèves tirent leurs connaissances littéraires et leurs arguments lors de leur production d'écrits des œuvres lues. Cela suppose qu'ils ont le souci de la lecture ; et c'est à partir du fruit de leurs lectures qu'ils parviennent à exploiter les sujets qui leur sont proposés. Toutefois, 8,33% n'ayant pas le souci de la lecture estiment que l'étude des œuvres en classe est largement suffisante pour assoir les connaissances littéraires ainsi que les arguments. L'on pourrait même dire que c'est la catégorie d'élèves qui n'attend que le résumé donné par l'enseignant et qui ne lit même pas les œuvres au programme. Une autre catégorie soit encore 8,33% considère l'expérience personnelle comme une source dans laquelle jaillissent les connaissances ainsi que les arguments. Toutes ces légèretés de la part des élèves ne favorisent pas le développement des performances en dissertation.

Tableau n°6 : Aimez-vous la lecture ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 10 | 83,33% |
| Non | 2 | 16,67% |
| Total | 12 | 100% |

Les statistiques issues de ce tableau montrent que 83,33% d'élèves ont un intérêt pour la lecture. En tant normal, cette dévotion ou ce dévouement pour la lecture doit entraîner inéluctablement la maîtrise de la langue et partant, contribuer à l'amélioration des performances.

Tableau n°7 : La dissertation littéraire est-elle un exercice difficile ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--------------|------------|--------------|
| Pas toujours | 10 | 83,33% |
| Non | 2 | 16,67 |
| Oui | 0 | 0% |
| Total | 12 | 100% |

À l'issu des statistiques contenues dans ce tableau, 16,67% d'élèves estiment que la dissertation littéraire n'est pas un exercice difficile parce que lorsqu'on parvient à identifier le problème, il est facile de disserter. Bien plus, d'autres estiment qu'elle est facile parce qu'il suffit de connaître la méthodologie et les citations. Cependant, plus de la moitié soit 83,33% affirme que la dissertation littéraire n'est pas toujours un exercice difficile dans la mesure où certains sujets permettent de repérer très facilement le problème et permettent de saisir la pensée de l'auteur.

Tableau n°8 : Avez-vous de bonnes notes en dissertation littéraire ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Souvent | 7 | 58,33% |
| Oui | 3 | 25% |
| Non | 2 | 16,67% |
| Total | 12 | 100% |

25% des élèves affirment qu'ils ont de bonnes notes en dissertation littéraire, tandis que 58% qui apparaissent déjà comme le pourcentage le plus élevé renvoi aux élèves qui ont souvent de bonnes notes. Le dernier palier soit 16,67% est celui des élèves qui n'ont pas de bonnes notes en dissertation. Les réponses des répondants à ce sujet justifie la question précédente à savoir la dissertation est-elle un exercice difficile.

Tableau n°9 : Dans quel intervalle situez-vous vos performances en dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|------------|------------|--------------|
| [10 ; 13] | 6 | 50% |
|] 6 ; 9[| 5 | 41,67 |
|] 14 ; 17[| 1 | 8,33% |
| [0 ; 5] | 0 | 0% |
| [18 ; 20] | 0 | 0% |
| Total | 12 | 100% |

On peut à partir du tableau dressé comprendre que 50% des élèves ont des performances moyennes en dissertation et 8,33% réalisent de bonnes performances. En revanche, 41,67% d'élèves réalisent de contre-performances.

Tableau n°10 : Dans quelle(s) rubrique(s) excellez-vous le plus souvent ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|------------------------|------------|--------------|
| Compréhension du sujet | 3 | 25% |
| Organisation des idées | 1 | 8,33% |
| Langue et style | 1 | 8,33% |
| Présentation | 0 | 0% |
| Total | 5 | 41,66 |

La fréquence des répondants est inférieure à celle des autres à ce niveau puisque certains élèves ont choisi deux ou trois rubriques sur lesquelles ils excellent le plus. C'est pour cette raison même que le pourcentage total s'élève à 41,66. Tout compte fait, les contre-performances des élèves proviendraient aussi du non respect de ces rubriques.

Tableau n°11 : Quelles sont les causes des contre-performances en dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|---|------------|--------------|
| Mauvaise compréhension du sujet/ hermétisme des sujets, absence de culture littéraire, d'arguments et d'illustrations | 9 | 75% |
| Mauvaise organisation des idées | 2 | 16,67% |
| Mauvaise maîtrise de la langue et absence de style | 1 | 8,33% |
| Total | 12 | |

75% des élèves estiment que leurs contre-performances sont liées à la mauvaise compréhension des sujets, à l'hermétisme de ces sujets, à l'absence de culture littéraire, d'arguments et d'illustration. Cependant, 16,67% estiment que leurs contre-performances proviennent de la mauvaise organisation des idées. Enfin 8,33% pensent que ces contre-performances sont issues de la non maîtrise de la langue et du style décousu.

Tableau n°12 : Comment la dissertation est-elle enseignée dans votre classe ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--------------------|------------|--------------|
| Théorie + Pratique | 9 | 75% |
| Théorie | 3 | 25% |
| Pratique | 0 | 0% |
| Total | 12 | 100% |

75% d'élèves affirment que l'enseignement de la dissertation se fait dans la dualité théorie+pratique. Par contre, 25% disent que la dissertation est enseignée de façon théorique. Il ressort de ces statistiques que les pratiques enseignantes de la dissertation littéraire se situent à deux niveaux. Le premier niveau consiste à poser les bases théoriques de la dissertation et le second consiste à fixer les acquis reçus en théorie.

Tableau n°13 : L'enseignement de la dissertation tel que pratiqué en classe vous satisfait-il ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 9 | 75% |
| Non | 3 | 25% |
| Total | 12 | 100% |

Les pourcentages de ce tableau révèlent que 25% d'élèves seulement, soit ceux qui ont déclaré que l'enseignement de la dissertation était fait de façon théorique, ne sont pas satisfaits. Tandis que 75% estiment être satisfaits par la manière donc les enseignants abordent l'exercice de dissertation dans leurs pratiques.

Tableau n°14 : Qu'est-ce qui peut vous aider à développer vos performances en dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--|------------|--------------|
| L'enseignant doit faire plus de cours pratiques et moins de cours théoriques | 6 | 50% |
| La lecture et la pratique régulière de la dissertation | 6 | 50% |
| Total | 12 | 100% |

Les réponses des élèves contenues dans ce tableau permettent de comprendre que ces derniers désirent voir leurs performances bonifiées. Ainsi, affirment-ils : pour que le problème des contre-performances soit résolu, il faudrait que l'enseignant fasse plus de cours pratiques et moins de cours théoriques. À cette affirmation, 50% d'élèves font entendre leur voix. 50% autres penchent pour le fait que la lecture et la pratique régulière de la dissertation favoriseraient le développement des performances.

3.2.1.2. Le questionnaire des enseignants

Ce questionnaire est organisé autour de l'enseignement-évaluation de la dissertation littéraire. Ainsi, ne voulant pas limiter la sphère de réflexion des enseignants, nous l'avons élaboré à partir des questions fermées nécessitant des justifications et des questions ouvertes. Les réponses présentées dans les tableaux ci-dessous nous aiderons sans doute à étancher notre soif sur le problème des contre-performances des élèves en dissertation.

Tableau n°15 : Qu'est-ce que la dissertation littéraire et quels sont ses objectifs ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|---|------------|--------------|
| Exercice littéraire qui porte sur une réflexion (pensée ou citation) et qui nécessite un raisonnement logique et cohérent | 1 | 50% |
| Réflexion critique sur un sujet d'ordre littéraire devant aboutir à une production écrite mettant en relief l'esprit d'ordre et de rigueur du candidat. Elle vise à vérifier la maîtrise des œuvres au programme ainsi que l'esprit d'ordre et de rigueur du candidat | 1 | 50% |
| Total | 2 | 100% |

Les résultats de ce tableau nous montrent que la dissertation littéraire est un exercice de réflexion portant sur un problème d'ordre littéraire mettant en exergue le raisonnement de l'élève ainsi que l'esprit de rigueur, de logique et de cohérence. Il ne s'agit donc pas d'un exercice pour aventuriers.

Tableau n°16 : Comment l'enseignez-vous ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--------------------|------------|--------------|
| Théorie + Pratique | 2 | 100% |
| Pratique | 0 | 0% |
| Théorie | 0 | 0% |
| Total | 2 | 100% |

100% des enseignants affirment enseigner la dissertation littéraire en combinant la pratique à la théorie. Pour eux, « une théorie sans pratique est vide et une pratique sans théorie est aveugle ». Cela suppose donc que l'enseignement de la dissertation littéraire n'est ni théorique ni pratique, mais il est en même temps une théorie et une pratique.

Tableau n°17 : La place ou l'importance de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la dissertation

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|-------------|------------|--------------|
| Nécessaire | 2 | 100% |
| Contingente | 0 | 0% |
| Total | 2 | 100% |

Les enseignants, à partir des données chiffrées et des pourcentages de ce tableau, estiment qu'il est nécessaire d'enseigner l'histoire littéraire lors des cours de littérature parce que l'histoire littéraire permet aux apprenants ou aux candidats de mieux argumenter leur devoir grâce aux éléments de culture reçus. Ils notent que, bien que ne devant pas consister en un enseignement systématique, l'histoire littéraire doit se faire à partir de l'étude des thèmes d'un texte dans le but de meubler le savoir littéraire de l'élève.

Tableau n°18 : L'enseignez-vous lors de vos pratiques de classe ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 2 | 100% |
| Non | 0 | 0% |
| Total | 2 | 100% |

À partir des raisons évoquées plus haut, 100% des enseignants affirment qu'ils enseignent l'histoire littéraire lors de leurs pratiques de classe.

Tableau n°19 : Quelles sont les difficultés auxquelles vous faites face lors de l'enseignement de la dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--|------------|--------------|
| Le manque de temps pour la pratique, les temps morts créés par les élèves qui refusent d'aller au tableau, le manque d'espace (au tableau) pour faire participer le plus grand nombre d'élèves | 2 | 100% |
| Total | 2 | 100% |

L'examen des réponses proposées par les enseignants montre que ces derniers rencontrent effectivement des difficultés lors de leurs pratiques enseignantes de la dissertation. Ces difficultés sont liées pour la plus part au crédit horaire qui leur est alloué : ce qui empêche par conséquent ces acteurs de terrain de mener des activités pratiques en dissertation. Bien plus, les élèves semblent être au cœur des difficultés que rencontrent les enseignants dans la mesure où, ils ne donnent pas la possibilité à ceux-ci d'atteindre leurs objectifs à cause du chahut dû à leur inappétence.

Tableau n°20 : Ces difficultés influencent-elles le développement des performances des élèves en dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|--|------------|--------------|
| - Effectivement. Surtout sur le plan de la compréhension du sujet que sur le plan de l'organisation du devoir et l'expression - Oui, forcément parce que la pratique permet aux élèves de fixer les acquis reçus en théorie | 2 | 100% |
| Total | 2 | 100% |

Au vue de ces statistiques, les difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement de la dissertation influencent considérablement les performances des élèves en dissertation sur le plan de la compréhension des sujets, de l'organisation des idées, de l'expression. Elles seraient donc à l'origine des contre-performances des élèves en ce sens que les objectifs prévus lors des cours pratiques de la dissertation ne sont jamais atteints à cause du temps et du désintéressement des apprenants. Et par conséquent, les acquis reçus lors de la théorie ne peuvent pas être fixés clairement : d'où le problème du réinvestissement des

acquis. Bien plus, s'agissant des causes de ces contre-performances des élèves en dissertation, les enseignants affirment qu'elles sont dues au manque de pratique de l'exercice en question, au non respect de la méthodologie, aux remplissages, aux confusions d'auteurs et d'œuvres, à la pauvreté de la culture littéraire, à l'incapacité des élèves à élaborer un plan détaillé, à rédiger un paragraphe ainsi qu'au niveau de langue jugé approximatif.

Tableau n°21 : Quels sont les critères d'évaluation de la dissertation littéraire ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|---|------------|--------------|
| La souplesse de la langue, l'emploi d'un registre courant, le respect des règles de grammaire, l'organisation des idées, la construction des phrases et des paragraphes | 1 | 50% |
| Compréhension du sujet/6 Organisation des idées/6 Langue et style/6 Présentation/2 | 1 | 50% |
| Total | 2 | 100% |

Les statistiques issues de ce tableau mettent en relief les critères d'évaluation dont se servent les enseignants lors de la correction des copies des élèves en dissertation. L'accent est mis sur quatre principes ou critères fondamentaux que l'élève doit impérativement maîtriser pour être jugé compétent et donc pour réaliser de bonnes performances. Les contre-performances des élèves seraient liées en partie au non respect de ces critères d'évaluation. On remarque par delà tout que 50% des enseignants soit la moitié, ont le souci de détailler lesdits critères.

Tableau n°22 : Pensez-vous qu'il est important d'insister sur ces critères lors de vos enseignements avec les apprenants ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 2 | 100% |
| Non | 0 | 0% |
| Total | 2 | 100% |

Les critères d'évaluation influencent considérablement les performances des élèves en dissertation voilà pourquoi les données contenues dans ce tableau nous montrent que les enseignants trouvent important d'insister sur lesdits critères lors des enseignements de la dissertation. Aussi, affirment-ils : « leur connaissance permet aux élèves de comprendre

pourquoi ils ont telle ou telle note et parce que la prise en compte de ces critères améliore leur performances ».

Tableau n°23 : Lors de la correction des copies, ces critères sont-ils considérés de manière interdépendante ou indépendante ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|-----------------|------------|--------------|
| Interdépendante | 2 | 100% |
| Indépendante | 0 | 0% |
| Total | 2 | 100% |

Les pourcentages enregistrés dans ce cadre nous laissent véritablement croire que les critères d'évaluation de la dissertation littéraire sont considérés de manière interdépendante par les enseignants. Les enseignants prétendent les aborder de telle manière parce que la compréhension du sujet influence sur l'organisation des idées, de même que la langue influence sur la compréhension du sujet. Pour eux, la langue et la production d'écrits sont complémentaires.

Tableau n°24 : L'évaluation en dissertation est-elle objective ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 2 | 100% |
| Non | 0 | 0% |
| Total | 2 | 100% |

L'évaluation en dissertation est objective. C'est ce que révèle le tableau à travers un pourcentage de 100. Les enseignants ont fait comprendre que l'évaluation en dissertation est objective dans la mesure du possible bien que celle-ci n'étant pas une science exacte ; l'objectivité de l'évaluation viendrait aussi de l'harmonisation des corrections par les correcteurs, ont-ils précisé.

Tableau n°25 : la méthode d'évaluation en dissertation n'influence-t-elle pas les performances des apprenants ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|----------|------------|--------------|
| Oui | 1 | 50% |
| Non | 1 | 50% |
| Total | 2 | 100% |

L'influence de la méthode d'évaluation sur les performances des élèves en dissertation semble opposer les réponses des enseignants. Alors qu'une moitié soit 50% pensent que les méthodes d'évaluation de la dissertation influencent les performances des élèves, l'autre

moitié estime que ces méthodes ne sauraient avoir une influence sur les performances des élèves.

Tableau n°26 : Comment peut-on éviter les contre-performances des élèves en dissertation ?

| Réponses | Fréquences | Pourcentages |
|---|------------|--------------|
| En évaluant étape par étape par exemple, leur demander de proposer l'introduction et la conclusion ou l'introduction et le plan détaillé | 1 | 50% |
| Amener les élèves à plus lire, leur donner un temps de production lors des séances de pratiques méthodologiques, leur donner à critiquer les productions de leurs camarades et à élaborer une production modèle | 1 | 50% |
| Total | 2 | 100% |

Les réponses des enseignants sur les contre-performances des élèves montrent que le processus enseignement-apprentissage de la dissertation peut prendre une orientation qui favoriserait le développement des performances.

3.2.2. Résultats de l'examen des copies

L'examen des copies des élèves de Terminale de la 4^{ème} séquence en dissertation au Lycée Bilingue d'Étoug-Ébé, nous a permis de relever un grand nombre de défaillances ou de lacunes que posent encore les élèves. En effet, le problème de la compréhension du libellé du sujet et celui de la consigne se posent encore. Par ailleurs, les élèves ne savent pas identifier le problème que soulève le sujet encore moins reformuler le sujet et poser une problématique pertinente en fonction de l'orientation que donne le libellé. Plus loin, les problèmes d'expression, de style et d'organisation des idées se font ressentir de part les différentes appréciations et remarques laissées par les correcteurs. Sur l'échantillon des 135 copies que nous avons examiné, on dénombre en tout 15 moyennes et donc pratiquement 120 sous-moyennes. De cette correction, les notes ont été distribuées de la plus faible à la plus élevée selon la répartition que donne à voir le tableau ci-dessous.

Tableau n°27 : Distribution des copies selon les notes obtenues

| Note sur 20 | fréquences | Pourcentages |
|--------------------|-------------------|---------------------|
| 07-09 | 65 | 48,15% |
| 03-06 | 55 | 40,74% |
| 10-11 | 8 | 5,93% |
| 12-13 | 7 | 5,18% |
| Total | 135 | 100 |

Il ressort du présent tableau que les notes varient en fonction des aptitudes et des compétences de chaque élève. Ce faisant, on remarque que plus de la moitié des élèves ont eu une note inférieure ou égale à 9. Soit un pourcentage évalué à 88,89. On conclut dès lors que les performances des élèves en dissertation littéraire sont très mauvaises. Néanmoins, une poignée a pu réaliser des performances moyennes et légèrement satisfaisantes puisqu'on note la mention assez bien.

Il nous a semblé aussi nécessaire de dresser un autre tableau dans lequel nous ressortons la classification des copies selon les dysfonctionnements que nous y avons observé.

Tableau n°28 : distribution des copies en fonction des dysfonctionnements observés

| Modalités | Fréquences | Pourcentages |
|---|-------------------|---------------------|
| Mauvaise organisation des idées, incohérence dans l'argumentation et absence de transitions | 38 | 28,15% |
| Incompréhension du sujet | 35 | 25,93% |
| Absence de pertinence et d'arguments | 30 | 22,22% |
| Problèmes de style et d'expression | 27 | 20% |
| Copies sans parties et sans paragraphes | 5 | 3,70% |
| Total | 135 | 100% |

Les pourcentages qui apparaissent dans ce tableau portent essentiellement sur les difficultés liées à la pratique de la dissertation par les élèves. Nous constatons que ces difficultés qui se situent à plusieurs niveaux influencent considérablement leurs performances entraînant ainsi de leur part des contre-performances.

Parvenu au terme de ce chapitre, où il a été question de décrire les différents procédés suivis au moment de la collecte des données sur le terrain, nous pouvons retenir que ceux-ci apparaissent comme des méthodes permettant de mesurer les différents points de vue de la

population concernée. Ainsi, une fois les données présentes, il importe de les interpréter afin de valider les hypothèses émises au départ et d'entrevoir des perspectives didactiques.

CHAPITRE 4 : DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS AUX SUGGESTIONS

Après avoir rassemblé les données qualitatives recueillies à partir de l'analyse et la présentation des résultats, il nous revient de les interpréter afin de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche. Ainsi, l'interprétation permet d'établir des jugements, des enseignements, tirer des explications et des réponses apportées à la problématique de l'enquête. Dans ce dernier chapitre de l'étude, il sera question de traiter des procédures d'interprétation des résultats. Et à partir d'une interprétation factuelle et subjective¹, nous mettrons en relief, les contre-performances des élèves en dissertation ainsi que les facteurs liés à ces contre-performances. Ce qui nous donnera l'occasion d'atteindre le point d'aboutissement : les suggestions.

4.1. Interprétation des résultats

L'interprétation des données collectées à partir de l'analyse du verbatim c'est-à-dire du corpus et des questionnaires, nous permet d'aboutir au processus de construction du sens et d'apporter des éléments de signification aux énoncés produits par les enquêtés.

4.1.1. Interprétation des résultats issus du questionnaire des élèves et de l'examen des copies

Appréhendé comme un principal acteur de l'action pédagogique, l'apprenant est plus que jamais placé au centre de l'apprentissage et surtout avec la nouvelle approche pédagogique dite par les compétences. Guidé par l'enseignant, ce dernier a son mot à dire dans la construction de ses savoirs. Il est en même temps pris comme une cible de l'action pédagogique raison pour laquelle il nous a paru très important de prêter une attention singulière à ce qu'ils pensent de la dissertation littéraire et de son enseignement. C'est dans cette optique que le questionnaire qui leur a été adressé avait pour but de visualiser les représentations qu'ils se font de l'exercice de dissertation littéraire et de comprendre pourquoi jusqu'en terminale ils continuent de réaliser des contre-performances. Du questionnaire adressé aux élèves, il apparaît que certains élèves ont une mauvaise conception de la dissertation et ne trouve en elle aucun intérêt particulier. Dès lors, cette inappétence pour la dissertation justifie en grande partie les contre-performances observées dans les copies. Nous

¹- l'interprétation factuelle permet de commenter les résultats (les réponses des questionnés) en fonction des questions posées par l'enquête tandis que l'interprétation subjective vise la déconstruction et la reconstruction des données. Elle est fondée sur l'intervention du chercheur qui devient partie intégrante des résultats au même titre que les données. La subjectivité du chercheur l'aide donc, à partir de son expérience, à améliorer la compréhension des faits.

pouvons dire qu'il s'agit des problèmes de motivations intrinsèques et extrinsèques. Les élèves ne vouent aucun intérêt pour la dissertation encore moins pour la lecture. Ce qui a conduit certains à affirmer qu'ils ne comprennent pas le plus souvent cet exercice.

En effet, les enquêtes menées sur le terrain ainsi que l'examen des copies nous ont permis de comprendre que les élèves n'utilisent pas convenablement les sources de lecture qu'ils possèdent; autrement dit, ils ne savent pas réinvestir leurs connaissances lors des devoirs de dissertation. On note parfois des confusions d'auteurs et d'œuvres, la mauvaise gestion des arguments et des illustrations ainsi que le mauvais usage des arguments d'autorité et donc des citations sans oublier leur mauvaise expression. Furieux de tous ces amalgames qui entraînent des bifurcations de ces derniers, les enseignants se sentent parfois obligés de biffer les copies et même décident de ne plus continuer à lire de pareilles copies. Il faut dire que les élèves ont d'énormes difficultés à traiter un sujet de dissertation et ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ne sont pas suffisamment cultivés, qu'ils ne comprennent pas la consigne encore moins le libellé. À ces difficultés, certains élèves ont soulevé le problème relatif à l'enseignement de la dissertation. La dissertation est enseignée de façon théorique et les méthodes utilisées par les enseignants ne leur permettent pas de comprendre cet exercice. À ce titre, une majorité d'élèves a affirmé que : « nous aurions souhaité qu'on aborde avec nous tous les problèmes littéraires susceptibles de nous aider lors d'un sujet de dissertation. La dissertation avant d'être méthodologie est compréhension, argumentation. Puisqu'on apprend la théorie depuis la classe de seconde, il faudrait qu'à partir de la classe de première, qu'on se focalise essentiellement sur la pratique ». Il en ressort la divergence des points de vue au sujet de la qualité d'enseignement de la dissertation car les avis sont partagés.

En fin de compte, l'interprétation des résultats issus du questionnaire et de l'examen des copies des élèves via les analyses que nous avons effectuées, nous permet de jauger l'importance des besoins des élèves en matière de dissertation littéraire. Les observations faites permettent de constater que le niveau des élèves en français en général et en dissertation en particulier reste très insatisfaisant dans les classes de terminale des lycées. Plusieurs facteurs peuvent être évoqués pour expliquer cet état de choses.

4.1.2. Interprétation des résultats issus du questionnaire des enseignants

Considéré comme le principal acteur de l'action pédagogique, l'enseignant joue un rôle très important dans le processus enseignement-apprentissage de la dissertation car, il est l'animateur de toute action didactique ; il veille au travail soigné des élèves, à leur production d'écrits. Nous avons par conséquent estimé qu'il est la personne adéquate pour nous fournir

des renseignements sur l'exercice de dissertation littéraire ainsi que sur les difficultés rencontrées dans sa pratique enseignante sur le terrain et plus précisément en classe de terminale. D'ores et déjà, il faut dire que sur 15 questionnaires qui ont été remis aux enseignants, deux seulement nous sont parvenus et les 13 autres ne nous ont pas été retournés pour des raisons que nous ignorons. Néanmoins, cela ne nous a pas empêché de faire le constat selon lequel certains enseignants ne prennent pas à cœur ce qu'ils font et manifestent par là même un désintéressement pour la tâche qui leur incombe. Nous pouvons donc comprendre pourquoi les élèves développent des contre-performances en dissertation. En effet, le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants avait pour objectif de recueillir les informations relatives aux méthodes d'enseignements de la dissertation et à ses critères d'évaluation. Il est important à cet effet de rappeler que les enseignants interrogés avaient au moins dix ans d'expérience.

De toute évidence, les réponses des enseignants aux questions posées ont révélé que, la dissertation littéraire ne se réduit pas à l'application d'un code scriptural et donc à la méthodologie, puisqu'elle est pour sa grande partie un exercice littéraire qui porte sur une réflexion ou une pensée d'auteur nécessitant un raisonnement logique et cohérent. Cela suppose que l'élève doit au préalable mobiliser un grand nombre de connaissances et de savoirs lui permettant d'argumenter, de commenter ou d'expliquer avec aisance la pensée d'autrui. Cela n'exclut pas pour autant une exigence méthodologique car, on ne choisit pas de rédiger une dissertation encore moins on n'est pas argumentateur pour avoir choisi de dire certains faits ou certaines choses, mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine manière. Il s'agit donc de joindre l'utile (les connaissances littéraires, le raisonnement) à l'agréable (respect de la méthodologie) ou mieux d'associer le fond à la forme.

Bien plus, les réponses des enseignants ont permis de relever une difficulté d'ordre théorique qu'ils rencontrent dans leurs pratiques enseignantes de la dissertation. Cette difficulté est liée à l'insuffisance du quota horaire pour la pratique de la dissertation. Outre ce problème, les enseignants questionnés ont soulevé un débat autour des apprenants qui se permettent le plus souvent des « temps morts ». Cet état de choses ne favorise pas l'acquisition des compétences, des connaissances encore moins le développement des performances chez l'apprenant. Pourtant, les enseignements dispensés en dissertation semblent opter pour une méthode théorique accompagnée de la pratique, laquelle est garante du succès dans cet exercice.

S'agissant du mode d'évaluation ou mieux des critères de performance en dissertation, les enseignants respectent stricto sensu les macro-critères que proposent les *commentaires du*

programme à savoir : compréhension du sujet, organisation des idées, langue et style puis présentation. Ce qui est magnifiquement bien. Cependant, ont-ils véritablement le souci de détailler ces critères ou encore comment considèrent-ils ces critères. À chaque macro-critères doit correspondre au moins trois micro-critères qui permettront de rendre l'évaluation crédible et objective. Plus loin, les enseignants ont estimés que lors de la correction des copies, les critères d'évaluation en dissertation sont considérés de manière interdépendante c'est-à-dire qu'ils sont intimement liés et dépendent dès lors les uns des autres. Cela induit à penser que la compréhension du sujet influence l'organisation des idées qui elle dépend de la compréhension du sujet, le critère langue et expression lié à l'organisation des idées et à la compréhension du sujet. Le fait de rattacher ses critères et de les considérer de manière interdépendante ne constitue pas déjà un obstacle pour la performance de l'apprenant. Si tel est le cas, cela suppose que tous les élèves qui se heurtent au niveau du premier critère c'est-à-dire ceux n'ayant pas compris le sujet sont d'emblée disqualifiés puisque c'est le premier critère qui définit les autres critères.

Il en ressort de l'interprétation faite que les contre-performances des élèves en dissertation résultent de plusieurs facteurs qu'il convient de mettre en évidence.

4.1.3. Interprétation des résultats issus de l'observation des cours

Dans l'optique de nous rassurer de ce qu'affirmaient les deux principaux acteurs de l'action didactique et pédagogique dans le questionnaire qui leur a été adressé, et aussi dans la volonté de ne pas déroger à la tradition de la triangulation et partant de la méthode qualitative qui prône l'observation, nous avons assisté à des séances de cours de français portant sur la dissertation afin d'avoir des résultats plus crédibles et de mesurer le degré de congruence entre ce qui est dit et ce qui est fait. Dès lors, avons-nous présenté supra les fiches de préparations des cours observés. En effet, les cours que nous avons observé ont attiré notre attention primo, sur la façon dont les enseignants et les apprenants se comportent lors des actions et des situations didactiques, secundo, sur les facteurs liées aux contre-performances des apprenants. Chemin faisant, nous avons constaté de véritables dérives didactiques en matière d'enseignement de la dissertation, ce qui pousse les élèves à créer des « temps morts ». Cette situation alarmante révèle tout simplement la désinvolture, la négligence, le manque de sérieux de certains enseignants. Nous avons remarqué au-delà des attitudes de l'enseignant que les élèves eux-mêmes ne prennent pas au sérieux leurs études. Ils sont totalement évasifs, ennuyeux et passifs lors des cours de dissertation. Certains, à partir des représentations qu'ils se font de cet exercice, passent leur temps à chahuter disant qu'ils

préfèrent l'exercice de contraction de texte plutôt que celui de la dissertation. Ces comportements parfois inconscients amènent à s'interroger sur le rôle et la responsabilité qu'a chacun de ces acteurs sur les échecs massifs et itératifs aujourd'hui. Où serait encore la valeur du triangle didactique si les principaux pôles constituent en eux-mêmes des obstacles et des barrières. Et ce, puisque le contrat didactique est bafoué, la démarche didactique en péril, et la transposition didactique en agonie. Il s'agit donc de recadrer le rôle de chacun dans la compétition pour le développement inlassable des performances.

Au regard de tout ce qui précède, il convient de dire que les contre-performances des élèves se situent à différents niveaux et proviennent des facteurs beaucoup plus internes qu'externes au triangle didactique.

4.2. Les contre-performances des élèves en dissertation

De l'interprétation des résultats issus du questionnaire adressé aux élèves et de l'examen des copies, nous pouvons déjà se voir dessiner les contre-performances des élèves en dissertation. Contre-performances qui sont de deux ordres : méthodologique et linguistico-culturel. Avant de présenter ces contre-performances, nous voulons d'abord mettre un point d'arrêt pour expliciter la dichotomie compétence/ performance.

En effet, la dichotomie compétence/ performance est une hypothèse de Noam Chomsky (1965) dans le cadre de la linguistique générative. Elle procède d'une réinterprétation de l'opposition Saussurienne langue/parole et est devenue un concept classique du discours linguistique général. Pour lui, la compétence est le savoir linguistique implicite du sujet parlant, tandis que la performance est l'actualisation de la compétence en situation de discours. Il faut donc dire que cette dichotomie compétence/ performance telle qu'évoquée par Chomsky dans le domaine de la linguistique est différente de la dichotomie compétence/ performance telle qu'évoquée dans le domaine de la didactique. C'est dans le second contexte des termes que nous voulons nous appesantir. La compétence renvoie à l'ensemble des ressources qu'un individu est capable de mobiliser en vue de résoudre un problème ou une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes. Pour Philippe Perrenoud (1996), la compétence désigne la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais qui ne s'y réduit pas. Xavier Roegiers la définit comme la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré des ressources en vue de résoudre une famille de situations. À travers cette définition, un accent particulier est mis sur les notions d'intégration et de

famille de situations. Au demeurant, l'on peut dire que la compétence est un savoir en action, c'est un savoir-agir, un savoir-mobiliser ; c'est-à-dire un savoir intégrer, un savoir transférer, un ensemble de ressources dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche. En réalité, la compétence donne au savoir un caractère finalisé. Elle est inséparable de la possibilité d'agir ou d'exécuter une tâche complexe. Perçues de cette manière, les ressources convoquées et mobilisées par l'apprenant lui donne de générer une action ou de résoudre un problème significatif.

A contrario, la performance est un résultat obtenu dans un domaine précis, c'est un ensemble de comportements attendus d'un individu. Elle apparaît comme un indicateur de compétences mesurables indirectement. En clair, disons que la performance est liée au résultat concret qu'un sujet obtient dans une situation donnée en utilisant ses compétences et ses capacités cognitives, affectives, psychomotrices. Sur ce, on peut dire que la performance est au service de la compétence pour la mesurer et déterminer le niveau d'atteinte de celle-ci par un apprenant face à une situation précise. Performance et compétence sont donc indissociables. À partir de la définition de ces notions fondamentales, nous pouvons à présent parler des contre-performances des élèves en dissertation.

4.2.1. Les contre-performances d'ordre méthodologique

L'examen des copies des élèves a permis de comprendre que sur le plan méthodologique, les élèves éprouvent d'énormes difficultés. Or la méthodologie de la dissertation littéraire est simple, nous n'allons plus y revenir puisque nous l'avons présenté plus haut dans le chapitre 2 de notre travail. Toutefois, force est de constater que plus de la moitié des élèves de la classe de terminale ne savent pas rédiger une introduction. Autrement dit, ils ne savent pas amener le sujet, poser le problème et annoncer le plan. Pourtant, la dissertation est enseignée de manière évolutive, depuis la classe de seconde, la méthodologie de la dissertation est abordée et même en classe de première déjà, l'élève a la possibilité d'appréhender ce qu'il n'avait pas pu acquérir en classe de seconde. L'introduction d'un devoir de dissertation tout comme la conclusion est un moment clé, un moment où l'élève doit mettre tout son art au service de sa conception et donc de sa rédaction. Plus loin, c'est-à-dire au niveau du développement, l'on se rend compte que les élèves de terminale ne savent pas ce qu'est un paragraphe argumentatif encore moins comment rédiger un paragraphe. On rencontre à cet effet des copies touffues, rédigées en un seul bloc. Ils ignorent par delà tout, la notion de transition et de conclusion partielle. Les élèves se lancent très souvent avec

précipitation à la rédaction du sujet sans au préalable passer à une phase préparatoire. Toutefois, certains élèves savent théoriquement les composantes de la dissertation mais ne parviennent pas à les appliquer. Pourtant l'élève qui travaille méthodiquement à espoir de voir ses performances s'améliorer. En clair, les contre-performances d'ordre méthodologique relèvent tout simplement du non respect de la méthodologie c'est-à-dire de la norme d'écriture en dissertation. Cette non maîtrise des règles d'art de la dissertation entraîne d'autres contre-performances liées à la langue et à la culture littéraire.

4.2.2. Les contre-performances d'ordre linguistico-culturel

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la dissertation littéraire requiert des qualités stylistiques indéniables. En la rédigeant, l'apprenant doit avoir pour seul objectif de produire un chef-d'œuvre agréable à lire. Cependant, le plus grand défaut des élèves est que, devant un sujet de dissertation, ils versent dans la digression. Une dissertation n'est pas un chapitre d'auteur ou d'histoire, mais une composition centrée sur un problème déterminé moyennant une certaine culture littéraire et une expression particulière, puisqu'« on n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses, mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine manière ». Les élèves développent de plus en plus de lacunes en langue ; ils ne savent pas faire preuve d'une qualité d'expression propre au contexte car, à chaque sujet son style et son métalangage. Nous avons constaté avec fort détail que les élèves ne maîtrisent pas la syntaxe ni la grammaire encore moins l'orthographe de certains mots. Ils écrivent avec beaucoup de légèreté, le style parfois est « lourd », décousu. Les signes de ponctuation sont bafoués : parfois dans tout un devoir de dissertation, le seul signe de ponctuation qu'on parvient à repérer est le point. La dissertation est un exercice purement fondé sur la rhétorique, pour cela, il faut maîtriser les règles de l'art, l'art du discours persuasif et, on ne convainc qu'avec le langage : d'où l'élocutio. Il s'agit donc d'avoir une maîtrise parfaite des règles de syntaxe, de ponctuation, de morphosyntaxe, de grammaire puisque la langue est un outil au service de la littérature. L'élève doit donc chercher à persuader en bien disant.

Outre les éléments linguistiques, la connaissance littéraire s'avère incontournable et indispensable dans un devoir de dissertation. Il est tout à fait regrettable d'être pauvre en culture littéraire pour embrasser la dissertation comme une question d'esthétique abstraite. Les élèves qui réussissent le plus en dissertation sont ceux qui jouissent d'une large culture littéraire, puisqu'ils n'éprouvent pas de difficultés à trouver des arguments et des illustrations nécessaires et pertinents pour expliquer, soutenir ou réfuter une thèse. C'est faute de culture

littéraire que les élèves se livrent à la divagation, au remplissage. Et rien n'est plus lassant dans un devoir de dissertation que la digression. Comme on prépare un long voyage ou un combat, celui qui veut se livrer à l'exercice de la dissertation doit s'armer d'une bonne culture littéraire. Il doit maîtriser les chefs-d'œuvre littéraires de chaque époque, les courants littéraires, les genres et les grands problèmes littéraires, la position des grands écrivains face à chaque question littéraire ainsi que les classiques. Pour parvenir à cette maîtrise, l'élève ne doit pas seulement lire les œuvres au programme comme le révèlent les pourcentages contenus dans le tableau n°5. Sa curiosité et sa passion pour la dissertation doivent le conduire à lire diverses œuvres littéraires. Il doit aussi lire les ouvrages critiques afin de se rendre compte du discours que les autres ont fait sur telle ou telle œuvre. C'est dans les œuvres qu'on puise les connaissances littéraires. De ce fait, la culture littéraire qui nourrit la dissertation des faits concrets ne s'acquiert que par une vaste lecture des œuvres littéraires. En ce sens, la lecture ouvre les facultés cognitives et l'esprit à des horizons nouveaux et pluriels, facilitant ainsi une parfaite compréhension des sujets. On ne peut pas avoir de bonnes performances en dissertation si on n'est pas suffisamment armé d'une bonne culture littéraire. Au-delà de cette armure dont on se revêt, il faut savoir utiliser judicieusement sa culture au service de la démonstration et de l'argumentation.

En clair, les contre-performances des élèves observées en dissertation sont liées à l'extrême pauvreté de la culture littéraire, à la pauvreté de la langue et au non respect de la méthodologie. C'est ce qui a permis de parler des contre-performances d'ordre méthodologique et linguistico-culturel. Toutefois, l'on s'interroge sur les facteurs de ses contre-performances.

4.3. Les facteurs liés aux contre-performances des élèves

L'enquête menée sur le terrain nous a permis d'identifier la typologie des contre-performances des élèves en dissertation et les facteurs qui y sont rattachés. Ainsi, l'analyse et l'interprétation des résultats, ont révélé que les contre-performances des élèves en dissertation sont de types méthodologique, linguistique et culturel. Après avoir pris connaissance de celles-ci, nous nous sommes interrogé sur les causes ou mieux sur les facteurs de ces contre-performances. Nous nous sommes rendu à l'évidence que, les contre-performances des élèves étaient liées à deux macro-facteurs que sont : les facteurs magistro-centriques et les facteurs puero-centriques.

4.3.1. Les facteurs magistro-centriques

Ce sont des facteurs liés à l'enseignant et donc à l'enseignement-évaluation de la dissertation. Ces facteurs sont externes à l'apprenant et influencent considérablement ses apprentissages et ses performances en dissertation. En effet, les cours que nous avons eu à observer ont attiré notre attention sur la manière dont la dissertation littéraire est abordée par les enseignants et sur la façon dont ils s'y prennent. On advient ainsi à dire que le niveau des élèves en dissertation est très bas parce que les contenus ou les savoirs enseignés ne sont que le fruit de la théorie. La dissertation est enseignée de manière théorique. Ce qui fait que les élèves ont des difficultés à actualiser leurs compétences. D'autres savent même par cœur les étapes d'une dissertation, mais sont incapables de les appliquer à bon escient puisqu'on ne les a pas initié ni accoutumé.

En tant que guide, facilitateur et co-constructeur, le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève à « fabriquer » son savoir à partir des contenus d'enseignement préalablement définis et traités. Il doit amener les élèves à travers des cours pratiques à fixer leurs acquis, à appliquer ce qu'ils ont reçu dans le cadre de la théorie. Il doit aider l'élève à déconstruire les représentations qu'il se fait de l'exercice de dissertation et aiguïser sa réflexion, sa pensée à travers des exercices pratiques constants. Il ne s'agit pas de venir développer des grandes théories sur la dissertation, mais d'amener l'élève à prendre conscience de ses difficultés et des réalités qui entourent la production d'un texte. Dans cette perspective, l'enseignant devrait se mettre au service du développement des compétences scripturales des apprenants. Lesquelles leurs permettront de produire avec efficacité une argumentation bien élaborée, de comprendre les mécanismes de la dissertation, d'évaluer leur production, de critiquer, d'interpréter tout type de sujet, de transformer les informations reçues théoriquement en connaissances pratiques et de s'approprier des significations relatives au libellé et à la consigne du sujet proposé, par lesquelles ils redéfinissent constamment leur rapport à la culture littéraire en place.

Il est vrai que le problème des effectifs pléthoriques constitue un véritable obstacle pour l'enseignant lors de ses pratiques dans la mesure où ce dernier éprouve des difficultés à suivre de manière particulière ses élèves. Il devient même totalement impossible pour lui de circuler entre les rangées de banc, de contrôler les travaux de chacun comme cela se doit. À ce sujet, Mendo Ze (1990) déclare : « que peuvent-ils apprendre quand ils sont très serrés les uns contre les autres, taquinés par tel voisin, griffés par tel autre, lorsqu'ils savent que le regard de

l'enseignant est inefficace ? ». Au lycée d'Étoug-Ébé par exemple où nous avons fait notre stage, nous avons eu à rencontrer ce problème d'effectif pléthorique. En Terminale D1, on avait un effectif de 165 élèves et il nous était carrément impossible de circuler entre les rangées. Si on se limite rien qu'à ce niveau, figurons-nous un instant que vienne le temps de corriger les copies d'une quelconque séquence et qu'un enseignant ait à lui seul quatre classes à gérer : va-t-il lire toute ces copies en une semaine puisqu'il n'en a qu'une seule avant le remplissage des bordereaux. Toutes ces dérivent liées à l'empressement des enseignants dans les corrections puisqu'on veut simplement les notes constituent une porte ouverte aux contre-performances des élèves. On se verra à corriger les copies sans faire de remarques, sans justifier les notes attribuées à tel ou tel élève. Comment l'élève prendra en compte les erreurs qu'il a réalisées ?

Bien plus, il faut dire qu'il y a beaucoup de subjectivité dans les critères d'évaluation de la dissertation dans la mesure où ces critères ne sont pas détaillés et dans la mesure où les enseignants nous ont révélé qu'ils les considèrent de manière interdépendante.

Au regard de tout ceci, il apparaît clairement que les facteurs magistro-centriques sont à l'origine des contre-performances des élèves en dissertation puisque les méthodes et les techniques qu'utilisent les enseignants lors des cours de dissertation semblent ne pas être efficaces. Les enseignants ne stimulent pas suffisamment les élèves ni ne les motivent. Cependant, en tant qu'acteur de la relation pédagogique au même titre que l'enseignant, l'élève n'aurait-il pas lui aussi une part de responsabilité dans les échecs massifs aujourd'hui et partant, en dissertation littéraire.

4.3.2. Les facteurs puero-centriques

Nous entendons par facteurs puero-centriques, les facteurs liés à l'apprenant lui-même. Ils sont donc internes à l'apprenant. S'il est vrai que les contre-performances des élèves en dissertation littéraire proviennent des facteurs magistro-centriques, il n'en demeure pas moins que l'élève lui-même soit impliqué.

En effet, les élèves aujourd'hui développent une certaine attitude lors des cours de français en général et des cours de dissertation en particulier. Cette attitude n'est pas propice à l'acquisition des savoirs. Les élèves ne fournissent aucun effort personnel pour s'approprier l'art de la dissertation ainsi que les méthodes et les techniques propres à cet exercice. Ils font très peu de lecture en ce qui concerne les œuvres littéraires et ne montrent pas d'intérêt

particulier à ce qu'ils font. Les multiples représentations que se font les élèves du cours de français et de la dissertation littéraire constituent un frein pour le déclenchement des compétences et des performances puisque la pensée « n'est rien autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » (Benveniste, 1966). Cette proposition définit bien le travail réflexif ou travail de la conscience en tant qu'action de la pensée qui revient et agit sur elle-même. À ceci, l'enseignant devrait aider l'élève à construire des représentations positives car, le processus constant de réinterprétation de la réalité, soit l'émergence de nouvelles représentations, engendre de nouvelles prédispositions à l'action. L'appréhension des savoirs théoriques comporte une dimension d'interprétation bien plus que d'assimilation pure et simple. De tels savoirs ne peuvent être saisis en temps normal comme des objets parfaitement utilisables et opérationnalisables par l'élève qui doit ériger l'action en objet de savoir. L'action transforme ainsi l'apprenant en un agent, mu par des motifs et par une orientation intentionnelle qui le conduisent à surpasser ses représentations et à réaliser de bonnes performances.

Bien plus, disons que les élèves sont à l'origine de leurs contre-performances en dissertation parce qu'ils développent une paresse indicible pour la lecture, ils ne s'exercent pas à la rédaction des sujets de dissertation, ils ne travaillent pas d'arrache-pied et ne développent aucun intérêt affectif pour cet exercice : c'est pourquoi ils manquent de sérieux et de rigueur dans leur production d'écrits. Nous constatons aussi que les élèves sont de plus en plus bruyants, ennuyeux, distraits et inattentifs. Au lieu de suivre les cours, ils se racontent des histoires, font des commentaires, gesticulent ou même taquinent leurs camarades. Dans une telle atmosphère, il est évident qu'ils ne comprennent rien.

Au regard des contre-performances des élèves en dissertation, il ressort que deux principaux pôles constituent les causes : le pôle enseignement, d'où les facteurs magistro-centriques et le pôle apprentissage, d'où les facteurs puero-centriques.

4.4. Validation des hypothèses de recherche

Partant de l'analyse et de l'interprétation des résultats de l'enquête, nous remarquons que les hypothèses émises au début de la réflexion se confirment. Au vu des résultats relatifs aux questionnaires tout comme ceux issus de l'observation des activités pédagogiques en classe, notre hypothèse générale qui stipule que l'enseignement-apprentissage de la dissertation ainsi que les critères d'évaluation sont à l'origine des contre performances des élèves en classe de terminale, se confirme sans aucune réserve. Nous avons déduit des

enquêtes, qu'il y a une légèreté voir une négligence dans l'enseignement de la dissertation. Celle-ci, dont les exigences imposent une pratique constante est jusqu'en classe de terminale enseignée de manière théorique. Et lorsqu'un enseignant veut aborder le côté pratique à partir d'un sujet d'application avec ses élèves, il se limite simplement au niveau de l'explication des mots-clés, de la reformulation du sujet et du problème pour ce qui est de l'introduction sans pour autant construire une avec les élèves. Au niveau du développement, on se limite juste à ressortir les grandes lignes du sujet sans toutefois montrer à l'élève comment insérer ces idées dans un paragraphe ou dans une partie. Quant à la conclusion, on estime que l'élève peut la rédiger et on fait-fî d'elle puisque le crédit horaire réservé à cet effet s'est écroulé. Bien plus, les critères d'évaluation de la dissertation influencent les performances des élèves dans la mesure où ils sont considérés de manière interdépendante et parfois même relèvent de la subjectivité et des humeurs de l'évaluateur.

Par rapport à notre première hypothèse secondaire qui stipule que les contre-performances en dissertation sont d'ordre méthodologique, linguistique et culturel, elle est validée aussi sans réserve. En effet, nous avons vu lors de l'examen des copies que très peu d'élèves respectent la méthodologie de la dissertation. L'introduction, tout comme la conclusion et le développement ne respecte aucune exigence. Les élèves écrivent tout simplement parce qu'il s'agit d'un devoir, ils estiment qu'ils n'ont pas de choix et par conséquent il voudrait mieux bricoler. Il ressort aussi de cette hypothèse que les élèves ont de sérieux problèmes en langue. Ils ne maîtrisent pas les règles de syntaxe, de ponctuation, d'accord. On note une pauvreté en expression, en vocabulaire. Tout ceci est dû au manque de lecture et donc de culture littéraire. Les élèves doivent se persuader que la dissertation littéraire est difficile, non parce qu'elle est vague, mais parce que derrière ce vague apparent, il faut retrouver des précisions concrètes et vivantes. Ces précisions ne relèvent pas de l'imagination mais de la culture. L'apprenant doit donc chercher à intéresser le correcteur, à le convaincre. Pour cela, les idées seules ne suffisent pas, il faut savoir les utiliser, les exprimer, les ordonner, les expliquer.

La deuxième hypothèse secondaire qui se rapporte au fait que les contre-performances des élèves proviennent des facteurs magistro-centriques et des facteurs puero-centriques se confirme aussi. Car, les acteurs de la relation pédagogique (l'enseignant et l'élève) sont considérés comme les principaux responsables des échecs massifs et itératifs en dissertation à cause de la manière dont ils s'y prennent et des multiples représentations qu'ils se font de cet exercice.

L'analyse et l'interprétation des résultats de nos enquêtes nous ont permis de vérifier et de valider nos hypothèses. À cet effet, la dissertation littéraire est un exercice qui se fait sur la base d'une culture solide, sur la connaissance de la méthodologie, sur le maniement de la langue et aussi sur la qualité formelle de la production de l'élève. Il est nécessaire que l'élève respecte ses exigences afin de bâtir un texte cohérent et faste. Toutefois, nous ne saurions nous limiter à ces exigences c'est pourquoi nous envisageons ci-dessous des suggestions ou des propositions didactiques.

4.5. Suggestions/ perspectives didactiques

Cette dernière partie du chapitre d'aspect théorique développe, pour pallier certaines difficultés et besoins des élèves en dissertation littéraire, des propositions didactiques ou suggestions en vue d'un réaménagement de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation de la dissertation à partir de la méthode ACRE.

4.5.1. L'évaluation comme construction dialogique de l'agir compétent et communicationnel en dissertation

Au-delà d'être un instrument de mesure de la compétence et de la performance des élèves ou même de l'atteinte des objectifs de l'apprentissage par l'enseignant, l'évaluation est avant tout un moment de vives échanges sous forme d'une communication en différée au cours de laquelle l'enseignant prend acte des problèmes et des besoins des apprenants. En effet, l'enseignant entre implicitement en communication avec l'élève par le biais de la copie de celui-ci, et à partir de cette copie, il dialogue avec l'élève sur ce qui a été mal fait et sur ce qu'on attendait de lui. C'est l'occasion idoine pour l'enseignant de questionner l'élève sur la façon dont il mène sa réflexion par rapport à ce qui a été dit et fait en classe. L'évaluation, en tant que construction dialogique de l'agir compétent et communicationnel, a pour but de questionner les apprentissages et les enseignements. C'est à partir de ce questionnement que l'évaluateur peut juger le niveau de l'élève, la qualité de ses enseignements et aboutir à une prise de décision.

L'évaluation doit donc être prise comme une stratégie d'enseignement de la dissertation puisqu'elle favorise le dialogue entre l'enseignant et l'élève au sujet de ses difficultés, de ses besoins et de ses erreurs. À ce sujet, l'erreur de l'élève doit être perçue et considérée ou même interprétée comme un appel à l'aide, une sollicitation. En tant qu'objet de communication, l'évaluation sert à produire une information éclairante pour prendre des

décisions. Elle permet donc de mettre en relation un référé² et un référent³ pour se prononcer sur l'agir compétent et les performances des élèves. Elle peut porter sur le degré de réalisation de la tâche (le libellé et la consigne du sujet) par l'élève ou sur sa démarche en tant que processus mis en place pour parvenir au résultat escompté. En ce sens, le référent comprend alors l'identification de la compétence visée et les qualités ou critères de réussite du produit attendu (le devoir de l'élève, sa réalisation), résultant de la consigne du sujet à traiter et témoignant de la mise en œuvre de cette tâche. Ainsi, les critères d'évaluation de la production attendue de l'élève doivent être choisis et hiérarchisés en fonction des compétences visées et du moment de l'évaluation dans la séquence d'enseignement-apprentissage. Cela suppose que, l'on doit évaluer les élèves en fonction des contenus enseignés. Si on est par exemple dans la séquence didactique portant sur comment rédiger une introduction d'un devoir de dissertation, l'on doit proposer aux élèves à la fin de ladite séquence, un sujet de dissertation où ils seront appelés à rédiger uniquement l'introduction et les critères d'évaluation devront porter sur le respect des étapes de l'introduction telles que abordées en classe. Le référé ici est ce qui est observé (la production de l'introduction de l'élève), saisi à travers un faisceau d'indicateurs qui permettent de se prononcer en fonction des critères. Indicateur en tant que indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet ou la production répond aux critères.

L'évaluation comme construction dialogique de l'agir compétent et communicationnel en dissertation doit avoir une intention ou une intentionnalité telle que : estimer, apprécier, comprendre. Mais avec l'intention d'estimer et/ ou d'apprécier, l'accent sera mis sur la production de l'élève et on privilégiera les critères de réussite. Avec l'intention de comprendre, l'accent sera mis sur la démarche mise en œuvre par l'élève et on privilégiera alors les critères de réalisation. Quel que soit le critère choisi, la note attribuée doit être fonction de l'interprétation que fait l'enseignant de l'écart qu'il constate entre la production et un référent plus ou moins explicite (la norme). L'enseignant doit impliquer l'élève dans l'évaluation en l'aidant à se construire une référence de ce qu'il devra avoir appris à faire, le mettre en situation d'utiliser convenablement les critères ou les étapes de rédaction d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion ; identifier les indicateurs ; questionner sa production. L'identification des compétences visées, la construction, l'appropriation des

²- **Référé** : c'est l'observable (la production, la démarche de l'élève) et les critères qui permettront de se prononcer en fonction des critères.

³- **Référént** : ce à quoi se rapporte pour devenir plus intelligible un matériel donné. Il comporte l'objectif de l'action (les compétences visées) et les critères sur lesquels on s'appuiera pour évaluer l'observable (production de l'apprenant en fonction de la tâche).

critères et des indicateurs font partie de l'apprentissage : c'est ce qui permet à l'élève de réguler son action, autrement dit d'autoévaluer.

L'évaluation n'est pas une chose à prendre à la légère puisqu'elle influence d'une manière ou d'une autre le comportement de l'élève ; elle doit l'amener à prendre conscience de ses erreurs, de ses lacunes. C'est donc un exercice où l'enseignant prend des risques : on ne peut totalement être sûr d'avoir bien évalué, c'est pourquoi toute évaluation renvoie des interrogations à l'évaluateur. L'évaluation de la dissertation est donc dite critériée. Pour cela, elle doit permettre de sortir de l'arbitraire et doit être un exercice de rigueur et de lucidité. Nous avons mis un accent particulier sur l'évaluation comme perspective didactique parce que, l'évaluation permet de réguler le processus de l'enseignement-apprentissage.

4.5.2. La régulation du système enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire à partir de la méthode ACRE.

La notion de régulation est différemment perçue selon les auteurs et selon les contextes. Toutefois, nous l'avons circonscrit dans le contexte des sciences de l'éducation qui la considère comme un élément indispensable dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, la régulation est un phénomène ou mieux un processus, une action qui consiste à moduler à ajuster, à guider, à contrôler l'action des élèves en vue de développer leurs compétences et d'améliorer les activités d'enseignement ainsi que les différentes méthodes. Elle apparaît comme ce dispositif qui permet de gérer l'écart entre le prescrit et le vécu d'une part et un outil de recontextualisation des apprentissages d'autres part. En ce sens, l'enseignement de la dissertation qui s'est toujours avéré théorique doit changer de palier et se tourner vers le cadre pratique. Il s'agit d'un ajustement de dispositifs en fonction des besoins des élèves d'où la méthode *ACRE*. Cette méthode ou démarche permet à l'enseignant de se poser des questions par rapport aux difficultés des élèves. C'est en effet un acronyme qui renvoie respectivement à : l'Analyse des besoins des apprenants, à la Conceptualisation, à la Réalisation et à l'Élaboration. On peut le présenter de la manière suivante :

| A | C | R | E |
|--|---|---|---|
| <p>Quelles connaissances ?</p> <p>Quels objectifs ?</p> <p>Quel est l'état actuel des connaissances de l'élève, quel est l'état souhaité ? Où se situe le problème ? Quelles solutions envisagées.</p> | <p>Quels dispositifs ?</p> <p>Quels moyens, quel stratégie utilisée ?</p> <p>Quelles ressources ?</p> <p>Combien de temps ?</p> | <p>De quoi ai-je besoin pour réaliser le dispositif ?</p> <p>Quelles tâches soumettre aux apprenants ?</p> <p>Comment apprendre aux élèves à acquérir et à mobiliser les ressources nécessaires</p> | <p>Les objectifs sont-ils atteints ?</p> <p>Les résultats escomptés sont-ils atteints ?</p> <p>Quels progrès les élèves ont-ils accomplis ?</p> |

En tant que régulatrice des enseignements et des apprentissages, la méthode ACRE permet à l'enseignant de prendre connaissance de manière particulière des besoins des élèves, de les analyser afin de voir comment concevoir ou recontextualiser ses enseignements. Nous voulons à partir de cette méthode qui consiste à entrer dans le monde de l'élève en prenant en compte ses besoins et ses difficultés prôner la remédiation critériée. Cela suppose que l'enseignant doit repasser critère par critère et ce, en fonction des besoins des élèves, toutes les étapes de la dissertation lors de ses pratiques enseignantes. À cet effet, ACRE apparaît comme une solution au problème des élèves en dissertation dans la mesure où à partir des différents critères de la dissertation abordés par l'enseignant dans ses pratiques, chaque élève prendra conscience des aspects sur lesquels il est noté et sera motivé à bonifier ses performances. Le problème des apprenants n'est pas toujours l'absence de connaissance méthodologique, ils sont parfois compétents, mais manquent le plus souvent la capacité d'actualiser ces compétences. Le problème se trouve donc au niveau de l'actualisation des compétences c'est-à-dire la fixation des acquis. Puisqu'ils n'ont pas été initiés à la culture de la pratique de la dissertation. C'est lors d'un devoir qu'ils apprennent à monter une dissertation complète. Nous voulons dès lors attirer l'attention des enseignants sur la nécessité de la pratique de la dissertation avec les élèves à partir d'ACRE. Ils doivent prévoir des dispositifs leur permettant d'aborder les difficultés des apprenants avec aisance. Ces dispositifs doivent être en congruence avec les besoins des apprenants. Ainsi, l'enseignant doit pour élaborer ses méthodes, fixer des objectifs visant à améliorer le niveau et les performances des élèves. Il peut par exemple avoir des objectifs de mise à niveau, de renforcement, de médiation, de compensation, de révision ; les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs. C'est dire que, lors de la correction des copies, l'enseignant doit procéder au recensement de toutes les erreurs, difficultés et lacunes des élèves : il s'agit là de l'analyse des besoins des apprenants. En ce sens, le besoin se présente comme un écart entre ce qui est et ce qui doit être. De sorte que, l'objectif pour sa part, devient ce qui doit être. Par la suite, l'enseignant doit prévoir des moyens, des stratégies, des ressources lui permettant de pallier ces besoins, ces écarts : c'est la phase de conceptualisation. La phase de réalisation permet à l'enseignant de mettre en place le matériel nécessaire lui permettant de mettre en exergue ou en application ce qu'il a préalablement conceptualisé ; elle permet aussi de mettre en œuvre des tâches spécifiques, favorisant l'acquisition et la mobilisation des ressources en fonction des objectifs visés et des besoins des apprenants. En fin, la phase d'élaboration consiste à vérifier le degré d'assimilation de nouveaux contenus prévus par l'enseignant et le degré

d'atteinte des objectifs. Elle peut également consister à une nouvelle évaluation pour voir si le problème a été résolu ou si les besoins des élèves ont été entièrement satisfaits.

En somme, la démarche ACRE permet à l'enseignant lors de ses pratiques enseignantes de la dissertation de prendre en compte les dix paramètres qui fondent l'action didactique à savoir : les objectifs ou résultats attendus ; les procédures d'enseignement ; la gestion du temps de formation ; les ressources pédagogiques ; la gestion du savoir ; la gestion de la dynamique relationnelle du groupe classe ; les procédures d'évaluation des apprentissages ; les facteurs motivationnels ; les caractéristiques individuelles des apprenants et les caractéristiques individuels de l'enseignant qu'il est.

4.5.3. Établir un nouveau contrat didactique

Afin d'intéresser les élèves à la dissertation littéraire, l'enseignant doit établir un contrat didactique axé sur la pédagogie des situations-problèmes ou pédagogie des compétences et sur la pédagogie centrée sur les contenus d'enseignement ou sur les savoirs.

Dans le premier type, la pédagogie des situations-problèmes, le contrat de l'élève est de s'impliquer totalement, de participer à un effort collectif pour réaliser une production d'écrits et construire à cet effet de nouvelles connaissances. D'où la nécessité d'établir dans les pratiques enseignantes de la dissertation des ateliers d'écriture qui vont permettre aux élèves de fixer les acquis et de s'accoutumer à l'exercice de la dissertation. Ils permettront aussi à l'élève de devenir un *praticien*. Un pareil contrat exige un incessant effort d'explication, d'ajustement des règles du jeu entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant doit disposer d'une solide capacité d'encourager les mérites et de guider le tâtonnement puisque l'apprenant à droit aux essais et aux erreurs. Il doit considérer les erreurs comme sources principales de régulation, de progrès et les accepter.

Dans le second type, la pédagogie centrée sur les savoirs, l'élève à comme contrat celui d'écouter, de tenter, de comprendre ce que lui présente l'enseignant, de faire des exercices avec le maximum de sérieux possible.

À partir de ces deux types de pédagogie, l'enseignant doit adopter pour l'enseignement de la dissertation, une méthode inductive qui consiste non pas à partir de la règle générale ou à partir du général au particulier, de la théorie pour la pratique, mais à partir de l'étude des cas particuliers, des cas pratiques aux principes théoriques ou généraux. Cette

méthode entraîne celle dite active qui, elle, implique la prise en compte des intérêts des apprenants, de leur participation moyennant des stimuli spécifiques. Il s'agit de susciter, de provoquer l'action de l'apprenant à travers des activités bien structurées.

4.5.4. De la nécessité de la lecture pour la dissertation

La lecture à presque toujours été considérée comme un moyen privilégié par lequel l'individu acquiert un maximum de culture ou de connaissances lui permettant d'aiguiser ou d'affûter son raisonnement, son argumentation. Ainsi, Mendo Ze, citant Bacon, affirme : « l'homme complet est celui qui lit, autrement dit, parmi toutes les nourritures de l'esprit humain, l'une des plus fécondes, la lecture, est à la base de la culture, ouvre l'esprit, et grâce à elle, une infinité d'émotions et de réflexions s'éveillent dans la conscience et enrichissent l'expérience ». L'on comprend dès lors que la lecture constitue pour l'apprenant des sources d'enrichissement personnel et culturel. Or, l'examen des copies des élèves nous a permis de comprendre que ces dernières ont une carence extrême de cultures littéraires puisqu'ils ne lisent pas ou même ne savent pas lire. L'une des solutions aux problèmes que pose la dissertation littéraire est la lecture. Trautmann estime que « lire, c'est apprendre à se connaître, à se situer dans le monde [...] C'est aller vers l'autre, vers un imaginaire ou un savoir. C'est faire tomber des barrières ». La lecture procure des connaissances et permet de transcender les barrières, dont la principale reste l'ignorance. Il n'y a de culture véritable qu'à l'échelle de la lecture. Descartes (XVIIe siècle) affirmait déjà que « la lecture des bons livres est comme une conversation qu'on aurait avec les plus honnêtes gens des siècles passés, et une conversation où ils ne nous livreraient que le meilleur de leurs pensées ». La lecture est une sorte d'ouverture d'esprit et un moyen de communication dans lequel, on reçoit de la part des experts, le meilleur savoir.

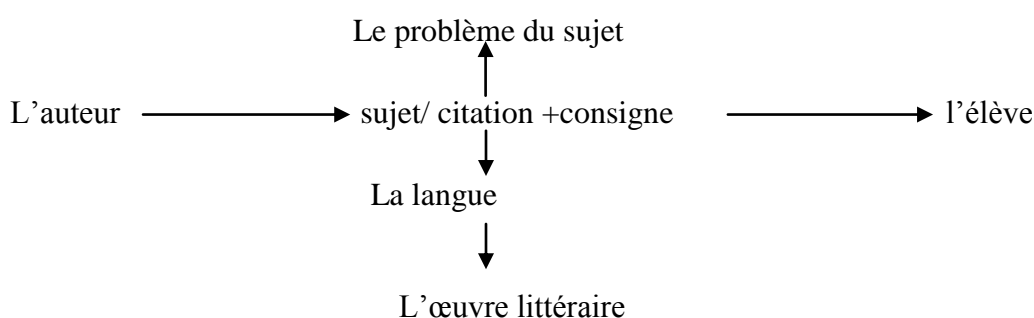
Pour ce qui est de la dissertation, une large culture est nécessaire et celle-ci ne peut se faire que par le truchement de la lecture puisque la consigne du sujet est toujours accompagnée des termes : vous illustrerez ces propos à partir des œuvres lues ou étudiées en classe. Mendo Ze déclare à ce sujet que : « toute dissertation est avant tout une démonstration : or, qui dit démonstration, présume un jeu de présupposition, d'exposition et d'implication étayé au besoin d'exemples précis ». L'élève doit alors s'outiller solidement d'arguments et d'exemples permettant d'agrémenter sa production car, un élève cultivé est celui qui « a beaucoup lu, qui a bien lu et peut intégrer le fruit de ses lectures en l'intégrant dans ses propres connaissances en sorte que ces lectures fassent partie de lui-même et qu'il en

porte la marque pendant son existence » (Idem). Il est important de lire permanemment pour avoir les compétences nécessaires permettant d'affronter avec vigueur l'exercice de dissertation. La lecture permet à l'élève de dissiper ses peines, « Je n'ai jamais eu de peine si profonde fut-elle que la lecture n'ait dissipée ». (Montesquieu). Il apparaît que la lecture est un moyen d'évasion, de divertissement où l'on retrouve la substance de son âme. Mais au-delà de cet aspect ludique, d'exaltation de l'âme, la lecture permet à l'élève d'exorciser ses angoisses, ses apories et ses traumatismes littéraires. Puisque, comme le souligne Mendo Ze citant Valéry, « mais enfin le temps vient que l'on sait lire, événement capital de notre vie. Le premier fut d'apprendre à voir, le deuxième d'apprendre à marcher, le troisième est celui-ci, la lecture et nous voici en possession du trésor de l'esprit universel ». Cette déclaration a non seulement le mérite de montrer que la lecture est un trésor intellectuel qui permet d'entrer dans l'intimité de la pensée des autres, mais aussi de définir les grandes étapes de l'évolution de l'homme.

La question ou mieux le problème de la dissertation littéraire ne saurait se résoudre au troisième niveau : celui de la méthodologie. Il va en deçà de l'aspect méthodologique et trouve son point d'ancrage au deuxième niveau : celui de l'élément ou du processus inférentiel que nous avons appelé la culture littéraire ainsi qu'au premier niveau celui de la langue ou de l'élément linguistique qui, lui, renferme le style. On aurait le schéma :

Élément linguistique —→Processus inférentiel —→Méthodologie = Dissertation littéraire

Il y a une dimension pragmatique dans la dissertation littéraire que l'enseignant doit aider l'élève à acquérir puisque le sujet de dissertation est une communication qui cache un message. Il s'agit d'un message codé que l'élève doit décoder. Ainsi, l'auteur du sujet désire communiquer avec l'élève, lui faire part de son intentionnalité. Le sujet apparaît donc comme une interpellation qui attend une réaction ou mieux une réponse. Sur le pôle apprentissage, le sujet devient un traitement, une réponse de l'élève à l'interpellation de l'auteur : on parlerait de co-communication ou d'interlocution. Appliqué à la dissertation littéraire, le modèle Jakobsonien de la communication prend la configuration suivante :



CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, ce travail de recherche, intitulé *Norme d'écriture et performances des élèves au second cycle : cas de la dissertation littéraire en terminale au lycée bilingue d'Étoug-Ébé*, tel que présenté et structuré dans les pages précédentes, pêche certainement par son caractère à la fois théorique et panoramique. Néanmoins, nous avons voulu présenter l'exercice de la dissertation littéraire dans le but de résoudre le problème des contre-performances des élèves et de démystifier en même temps de démythifier cet exercice longtemps considéré comme un cauchemar par les apprenants. Au regard des difficultés et des lacunes constatées dans les copies des élèves et des échecs massifs en dissertation, il y avait lieu de s'interroger. Dès lors, afin de forger une opinion pertinente et réaliste de la question, nous nous sommes donné pour tâche d'aborder de manière spécifique les facteurs liés aux contre-performances des élèves et les solutions y afférentes en vue de l'amélioration du niveau des élèves en dissertation. Pour appréhender le sujet, une question principale a été soulevée à savoir : quels sont les facteurs qui déterminent les contre-performances des élèves en dissertation en classe de terminale ? Autour de cette question principale, ont jailli trois questions secondaires : quels sont les contre-performances des élèves observées en dissertations ? Qu'est-ce qui explique ces contre-performances ? Quelles solutions peut-on envisager pour pallier ces contre-performances ? Cette problématique nous a permis de déboucher sur une hypothèse générale ainsi formulée : l'enseignement-apprentissage de la dissertation ainsi que les critères d'évaluation sont à l'origine des contre-performances des élèves en classe de terminale. De cette hypothèse de recherche, trois hypothèses spécifiques sont nées : les contre-performances des élèves en dissertation sont d'ordre méthodologique, culturel et linguistique ; les contre-performances sont liées aux facteurs magistro-centriques et puero-centriques ; l'enseignement de la dissertation à partir de la méthode ACRE bonifie les performances des élèves.

Notre démarche aura consisté dans un premier temps à considérer les problèmes théoriques de la norme et à la circonscrire, ce que nous avons intitulé comme première partie « norme d'écriture ». À ce stade, nous avons éclaté notre travail en deux chapitres. Le premier a porté sur « les généralités sur la notion de norme », lesquelles nous ont donné accès à l'historique et l'évolution de la notion de norme en français, sur ses dimensions sémantiques. Nous nous sommes heurté à ce niveau à la difficulté de définir précisément cette notion complexe, mais apparemment simple. Après un balayage en revue des différentes acceptions de ce mot, nous avons retenu que la norme en français englobe l'aspect

idéologique et esthétique. Ce qui a amené à conclure que les problèmes de norme sont des problèmes d'agrément, d'assentiment et de correspondance. La norme serait la marque d'une idéologie, d'une individualité hégémonique. Une typologie de normes selon le modèle de Marie-Louise Moreau à savoir la norme objective, prescriptive, subjective, descriptive et fantasmée a été dressée à cet effet. Le deuxième chapitre a permis de mettre en relief « la norme en dissertation littéraire ». Avant tout, nous avons réduit la norme d'écriture à la méthodologie et donc à l'ensemble des méthodes et techniques qui permettent de produire un texte. Cette précision, a empêché de patauger dans le sable mouvant de la norme. Parlant de la norme en dissertation littéraire, un accent particulier a été mis sur l'aspect méthodologique de cet exercice. Ce qui a permis de définir la dissertation littéraire, de présenter ses objectifs et ses principes. L'architecture de la dissertation littéraire a également été présentée, au point de mettre en exergue la silhouette d'un devoir de dissertation. Les grands enjeux et les dimensions de la dissertation ont conduit à la notion d'évaluation ou de critères d'évaluation en dissertation. Étape à laquelle ont été présentés les types d'évaluation et leurs caractéristiques.

La dernière partie de notre travail intitulé « de l'analyse des données aux suggestions pour une bonne pratique de la dissertation » s'est appesantie dans son premier chapitre sur l'analyse des données et la présentation des résultats. Pour mieux aborder cette partie, une présentation de l'approche méthodologique adoptée, de la population cible, des résultats issus des questionnaires, de l'examen des copies et de l'observation des cours s'est avérée nécessaire. La méthode dont nous nous sommes servi est la méthode qualitative qui met l'accent sur le sens des énoncés, l'observation des phénomènes ou des faits dans leur complexité et qui, est en elle-même, est une méthode hypothético-déductive. La population cible a été les élèves de terminale. Au cours de l'enquête, nous avons distribué des questionnaires aux élèves et aux enseignants de français, examiné les copies et observé les cours.

Dans le deuxième chapitre « de l'interprétation des résultats aux suggestions », l'enquête a permis après interprétation des résultats, d'aboutir aux résultats selon lesquels les contre-performances des élèves en dissertation sont d'ordre méthodologique, linguistique et beaucoup plus culturel. Il a été aussi donné de constater que ces contre-performances proviennent des facteurs magistro-centriques puero-centriques. Enfin, l'interprétation des résultats issus de l'enquête a conduit à proposer des suggestions d'ordre didactique pouvant dynamiser les élèves et les enseignants dans la pratique constante de la dissertation et développer leurs performances. Ainsi, nous avons suggéré que la méthode ACRE qui

renferme la méthode inductive et active soit mise en œuvre et appliquée par les enseignants lors des pratiques enseignantes de la dissertation. Nous avons aussi suggéré que l'évaluation soit considérée non plus simplement comme un objet de mesure, mais comme une construction dialogique de l'agir compétent et communicationnel en dissertation. Bien plus, nous avons prôné la régulation du système enseignement-apprentissage de la dissertation à partir de la méthode ACRE et une remédiation critériée. Aussi, avons-nous dit que les acteurs de la relation pédagogique doivent établir un nouveau contrat didactique s'appuyant sur la pédagogie des situations-problèmes et la pédagogie centrée sur les savoirs.

Notre désir le plus profond est que les élèves atteignent le niveau de performance souhaité.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Abernot, Y, (1988), *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris, Bordas.
- Adam, Françoise, (2005), *Réussir la dissertation littéraire : Analyser un sujet et construire un plan*, Paris, Armand colin.
- Assonguo Sonwah, S, (2000), *Guide pratique des exercices littéraires*, Yaoundé, Amsa.
- Baril, D, et Guillet, J, (1992), *Technique de l'expression écrite et orale*, Tome 2, Paris.
- Bergez, Daniel, (2013), *Précis de littérature française*, 3^{ème} éd., Armand colin.
- Bikoï, F, et Alii, (1990), *Connaissance et pratique du français : second cycle des lycées*, Paris, Larousse.
- Bikoï, F, et Alii, (2000), *Le français en première et terminale*, Paris, Nathan.
- Bismuth, Hervé, et Alii, (2011), *La dissertation littéraire et ses enjeux. Parcours méthodologique*, éd. Universitaires de Dijon.
- Crépin, F, et Alii, (1996), *Français méthodes et techniques*, Paris, Nathan.
- De Landsheere, G, (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 2^{ème} édition.
- Deguy, Jacques, et Alii, (2005), *Dissertations littéraires générales*, Paris, Armand colin.
- Desalmond, et Alii, (1992), *Du plan à la dissertation*, Paris, Hatier.
- Fragniere, J.P, (1986), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod.
- Hadji, C, (1989), *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- Kajman, H. M, (2009), *La dissertation littéraire*, Coll. Les fondamentaux de la Sorbonne nouvelle, éd. Presses Sorbonne.
- Labouret, Denis, et Meunier, André, (1995), *Les méthodes du français au lycée 2^{de} – 1^{re}*, Paris, Bordas.
- Lacoste, Bertrand, (2001), *Les nouvelles pratiques du français 1^{re}*, Paris, Hatier.

- Lagane, René, et Pinchon, Jacqueline, (1972), *La norme*, Paris, Larousse.
- Lamour, H, (1990), *Technique de la dissertation*, Paris, ESF.
- Lemeunier, Aude, (2008), *La dissertation en français*, Hatier.
- MendoZe, G, (1979), *Initiation pratique à la dissertation*, Yaoundé.
- MINEDUC, (janvier 1995), *Commentaires du programme de langue française et de littérature*.
- Moreau, Marie-Louise, (1998), « Normes », in *Sociolinguistique, les concepts de base*, Bruxelles, Mardaga.
- Oleron, p, (1983), *L'argumentation*, PUF, coll. Que sais-je, Paris.
- Plantin, C, (1996), *L'argumentation*, Paris, Seuil.
- Pons, Émile, (2014), *Les clés de la dissertation et du commentaire littéraire*, Paris, Ellipses.
- Sabbah, Hélène, (1999), *Le français méthodique au lycée*, Paris, Hatier.
- Thyron, Francine, (2006), *La dissertation : Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*, éd. De Boeck, Bruxelles.



ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------------|
| DÉDICACE | i |
| REMERCIEMENTS | ii |
| RÉSUMÉ | iii |
| ABSTRACT | iv |
| LISTE DES TABLEAUX | v |
| SOMMAIRE | vii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : LA NORME D'ÉCRITURE | 14 |
| CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS SUR LA NOTION DE NORME | 16 |
| 1.1. Genèse et évolution de la notion de norme en français | 16 |
| 1.1.1. L'instauration de la norme | 16 |
| 1.1.1.1. L'implantation d'une autorité centrale | 16 |
| 1.1.1.2 La lutte contre les influences étrangères | 18 |
| 1.1.2. La mise en évidence d'une élite nationale | 18 |
| 1.1.2.1. Le bon usage..... | 19 |
| 1.1.2.2. Le bel usage..... | 20 |
| 1.1.2.3. La référence littéraire | 21 |
| 1.2. Approche notionnelle de la norme | 22 |
| 1.3. Les types de norme..... | 23 |
| 1.3.1. La norme objective | 24 |
| 1.3.2. La norme prescriptive..... | 24 |
| 1.3.3. La norme descriptive | 25 |
| 1.3.4. La norme subjective | 25 |
| 1.3.5. La norme fantasmée | 26 |
| CHAPITRE 2 : LA NORME EN DISSERTATION LITTÉRAIRE | 28 |
| 2.1. Approche conceptuelle de la dissertation..... | 28 |
| 2.1.1. La dissertation : essai de définition | 29 |
| 2.1.2. Objectifs | 30 |
| 2.2. Les principes de la dissertation | 31 |
| 2.3. Architecture de la dissertation | 33 |
| 2.3.1. L'introduction..... | 33 |
| 2.3.1.1. Le contexte général/ Amener le sujet | 33 |
| 2.3.1.2. L'énoncé du sujet/ la formulation du problème | 34 |
| 2.3.1.3. L'annonce du plan du devoir | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3.2. Le développement | 35 |
| 2.3.2.1. La partie..... | 36 |
| 2.3.2.1.1. Les caractéristiques d'une partie | 37 |
| 2.3.2.2. Le paragraphe et ses caractéristiques | 37 |
| 2.3.2.2.1. Définition | 38 |
| 2.3.2.2.2. Caractéristique d'un paragraphe..... | 39 |
| 2.3.3. La conclusion | 42 |
| 2.3.3.1. Le rappel du problème posé | 42 |
| 2.3.3.2. Le bilan..... | 42 |
| 2.3.3.3. L'élargissement des horizons | 43 |
| 2.4. La présentation du devoir/ de la copie..... | 42 |
| 2.5. Les diverses opérations de traitement d'un sujet..... | 45 |
| 2.5.1. L'analyse du sujet..... | 45 |
| 2.5.2. La recherche des idées..... | 46 |
| 2.5.3. La classification des idées | 47 |
| 2.5.4. La rédaction du devoir..... | 47 |
| 2.6. Dimensions et les enjeux de la dissertation..... | 48 |
| 2.6.1- Les dimensions de la dissertation..... | 48 |
| 2.6.2- Les enjeux de la dissertation littéraire..... | 49 |
| 2.7. L'évaluation en dissertation littéraire..... | 50 |
| 2.7.1. Les types ou modes d'évaluation | 51 |
| 2.7.2. Les critères d'évaluation en dissertation | 54 |
| 2.7.2.1. Compréhension du sujet (6pts)..... | 55 |
| 2.7.2.2. Organisation des idées (6pts)..... | 54 |
| 2.7.2.3. Qualités de l'expression (6pts)..... | 55 |
| 2.7.2.4. Présentation du devoir (2pts)..... | 55 |
| DEUXIEME PARTIE : DE L'ANALYSE DES DONNÉES AUX SUGGESTIONS POUR UNE BONNE PRATIQUE DE LA DISSERTATION | 59 |
| CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 61 |
| 3.1. Approche méthodologique et présentation de la population cible | 61 |
| 3.1.1. Approche méthodologique | 62 |
| 3.1.1.1. La collecte des données | 62 |
| 3.1.1.1.1. L'enquête..... | 63 |
| 3.1.1.1.2. Les instruments..... | 64 |
| 3.1.2. Présentation de la population cible..... | 72 |
| 3.1.2.1. Échantillon et échantillonnage | 72 |
| 3.1.2.1.1. Échantillonnage | 72 |
| 3.1.2.1.2. Échantillon..... | 73 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Présentation des résultats..... | 73 |
| 3.2.1. Résultats issus des questionnaires | 73 |
| 3.2.1.1. Le questionnaire des élèves | 73 |
| 3.2.1.2. Le questionnaire des enseignants | 78 |
| 3.2.2. Résultats de l'examen des copies | 83 |
| CHAPITRE 4 : DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS AUX SUGGESTIONS | 86 |
| 4.1. Interprétation des résultats..... | 86 |
| 4.1.1. Interprétation des résultats issus du questionnaire des élèves et de l'examen des copies | 86 |
| 4.1.2. Interprétation des résultats issus du questionnaire des enseignants | 87 |
| 4.1.3. Interprétation des résultats issus de l'observation des cours | 89 |
| 4.2. Les contre-performances des élèves en dissertation..... | 90 |
| 4.2.1. Les contre-performances d'ordre méthodologique | 91 |
| 4.2.2. Les contre-performances d'ordre linguistico-culturel | 92 |
| 4.3. Les facteurs liés aux contre-performances des élèves | 93 |
| 4.3.1. Les facteurs magistro-centriques..... | 94 |
| 4.3.2. Les facteurs puero-centriques..... | 95 |
| 4.4. Validation des hypothèses de recherche..... | 96 |
| 4.5. Suggestions/ perspectives didactiques..... | 98 |
| 4.5.1. L'évaluation comme construction dialogique de l'agir compétent et communicationnel en dissertation | 98 |
| 4.5.2. La régulation du système enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire à partir de la méthode ACRE. | 100 |
| 4.5.3. Établir un nouveau contrat didactique..... | 102 |
| 4.5.4. De la nécessité de la lecture pour la dissertation | 103 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 105 |
| BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE | 106 |
| ANNEXES..... | 106 |
| TABLE DES MATIÈRES | 106 |