

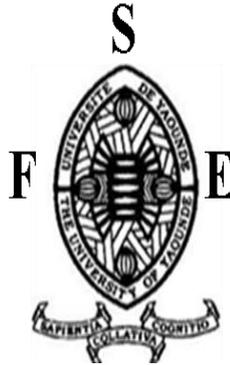
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATION SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**TRAMES CONCEPTUELLES DE DISSERTATION :
CONSTRUCTION DE CONTENUS ET ENJEUX
PÉDAGOGIQUES**

Mémoire soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master

Spécialité : Didactique des disciplines

Option : Didactique du Français

par

Clémentine Ngo Nemi

Titulaire d'une Licence en Lettres modernes françaises

Matricule : 19y3017

sous la direction de :

Christine Onguene Essono

Professeure

Julia Ndibnu-MessinaEthé

Professeure



juillet 2023

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| SOMMAIRE | I |
| DÉDICACE..... | II |
| REMERCIEMENTS | III |
| Liste des abréviations, sigles et acronymes | IV |
| Liste des tableaux..... | V |
| Liste de figures | VII |
| RÉSUMÉ..... | VIII |
| ABSTRACT | IX |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1 :ENSEIGNEMENT DE LA DISSERTATION ET TRAMES CONCEPTUELLES : ETAT DE LIEUX | 13 |
| CHAPITRE 2 :PRATIQUES DE CLASSE EN DISSERTATION : COLLECTE DES DONNÉES | 40 |
| CHAPITRE 3 :PÉDAGOGIE DE LA DISSERTATION : QUELLE PROGRESSION À TRAVERS LE SECOND CYCLE ?..... | 56 |
| CHAPITRE 4 :TRAMES CONCEPTUELLES ET SÉQUENCES DIDACTIQUESDE DISSERTATION : ESSAI DEMODÉLISATION..... | 88 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 105 |
| BIBLIOGRAPHIE | 109 |
| ANNEXES | X |
| TABLE DES MATIÈRES..... | XVII |

Je dédie ce travail à:

- *Papa et Maman;*
- *mon époux;*
- *mes enfants Thérèse Désirée, Christ Isaac, Yannis Abraham et Armand Nathan.*

REMERCIEMENTS

Je présente tous mes hommages à mes directrices de mémoire les Professeures Julia NDIBNU- MESSINA ÉTHÉ et Christine ONGUENE ESSONO pour avoir été indispensables à la réalisation de cette recherche. Leur disponibilité et leurs précieux conseils m'ont permis de grandir davantage intellectuellement. Je suis particulièrement reconnaissante à la première pour sa diligence, sa rigueur sur le respect des étapes de la recherche et de la structure du texte. Ma gratitude va à l'endroit de la seconde pour m'avoir inculquée le souci du détail dans la rédaction, la correction et la finesse de la langue.

J'adresse également mes remerciements :

- au staff administratif et aux enseignants du Département de didactique des disciplines pour leur encadrement et leurs enseignements;
- aux enseignants du secondaire qui m'ont permis de recueillir les données d'enquête ;
- aux enseignants et chercheurs du laboratoire des sciences du langage de l'école normale supérieure de Yaoundé I pour les échanges scientifiques hebdomadaires ;
- à mes camarades de formation pour leurs encouragements et le partage d'expériences ;
- à mes frères, sœurs et amis pour leur affection ayant constitué un facteur de motivation pour l'achèvement de cette étude.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

1^{ère}: première

2nde: seconde

ERASMUS: European Region Action Schem for Mobility of University Students

HS : hypothèse secondaire

INRP : Institut National de Recherches Pédagogiques

MGP : miroir des gestes professionnels

MINESEC : ministère des enseignements secondaires

S D : séance didactique

V D : variable dépendant

V I : variable indépendant

APC : approche par les compétences

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1:Extrait des programmes officiels..... | 20 |
| Tableau 2 : Extraits des projets pédagogiques nationaux de 2021-2022..... | 21 |
| Tableau 3 : Tableau d’opérationnalisation des variables | 38 |
| Tableau 4 : Profil des enseignants..... | 57 |
| Tableau 5 : Séances didactiques (SD) observées | 59 |
| Tableau 6 : Présentation d’un élément du cours..... | 60 |
| Tableau 7 : Quelques instructions présentant un élément du cours..... | 62 |
| Tableau 8 : Modalités des instructions liées à l’objectivation..... | 64 |
| Tableau 9 : Instructions liées à l’objectivation..... | 65 |
| Tableau 10 : Modalités liées aux feedbacks..... | 67 |
| Tableau 11 : Interventions verbales liées aux feedbacks..... | 68 |
| Tableau 12 : Modalités liées aux activités..... | 70 |
| Tableau 13 : Exemples d’activités observées..... | 71 |
| Tableau 14 : Modalités liées aux supports didactiques | 72 |
| Tableau 15 : Supports didactiques..... | 73 |
| Tableau 16 : Objectifs pédagogique | 77 |
| Tableau 17 : Supports didactiques utilisés. | 78 |
| Tableau 18 : Méthodes d’enseignement employées..... | 79 |
| Tableau 19 : Paradigmes pédagogiques | 79 |
| Tableau 20 : Types de sujets et plans de devoirs..... | 80 |
| Tableau 21 : Domaines d’application des sujets traités..... | 81 |
| Tableau 22 : Sources d’arguments et citations | 82 |
| Tableau 23 : Types d’exercices | 82 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 24 : Objectifs d'évaluation | 83 |
| Tableau 25 :Organisation d'une séquence..... | 96 |
| Tableau 26 :Planification des apprentissages de dissertation de la seconde en première | 98 |
| Tableau 27 : Séquence didactique de dissertation en seconde | 101 |
| Tableau 28 :Séquence didactique de dissertation en première | 103 |

LISTE DE FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Répartition des enseignants selon leur ancienneté..... | 75 |
| Figure 2 : Répartition des enseignants selon les classes tenues | 76 |
| Figure 3 : Trame conceptuelle de savoir savants de la dissertation..... | 91 |
| Figure 4 : Trame conceptuelle didactique de niveaux de dissertation..... | 94 |

RÉSUMÉ

L'acquisition d'aptitude à la composition littéraire et au raisonnement critique est l'objectif pédagogique de la dissertation. Une thèse est proposée à l'apprenant invité à en dégager une problématique et à en organiser des analyses par écrit. Les programmes officiels du français, les séquences pédagogiques et les manuels de méthodologie décrivent une démarche d'enseignement unique et commune aux trois niveaux d'étude du second cycle du secondaire. Conçue ainsi, la progression pédagogique de dissertation est imprécise et indistincte. La présente étude cherche donc à l'analyser. À cet effet, une enquête a examiné la construction effective des contenus de la seconde en première. Des questionnaires ont été administrés aux enseignants de plusieurs lycées à Yaoundé et des pratiques enseignantes ont été observées aux lycées de Ngoa-Ekelle et bilingue de Nkol-Eton. Une analyse comparative des pratiques pédagogiques de seconde et celles de première a été effectuée dans le but d'évaluer la progression pédagogique. Il en ressort que l'enseignement de la dissertation littéraire est un cycle répétitif et statique. Cette disposition lèse les principes de construction progressive des connaissances, relatifs aux approches behavioriste, cognitiviste et socioconstructiviste. D'où la proposition des trames conceptuelles et des séquences didactiques à la fin de ce travail. Ces outils suggèrent une planification évolutive des contenus d'enseignement de la seconde en première.

Mots-clés : dissertation - trame conceptuelle- progression pédagogique – planification

ABSTRACT

Composition aims at fostering the development of literary skills and critical thinking. The learner must identify a problem and organize analyses in writing based on a thesis statement. The official French programs, schemes of work, and methodological manuals outline a single teaching method applicable to all three levels of study in the second cycle of secondary education. This makes the teaching and learning process ambiguous and unclear. The purpose of the present study is to investigate this process, with a focus on an analysis of the effective construction of content for *Seconde* and *Première* classes. The research was conducted at two high schools in Yaounde, G.H.S. Ngoa-ekelle and G.B.H.S. Nkol-Eton, using teacher's questionnaires and direct classroom observation to collect data. This resulted in a comparison of the *Seconde* and *Première* classes teaching methods. Results demonstrate that Composition has remained constant and repetitive thus far in its teaching. This violates the principles of gradual knowledge construction advocated by behaviorist, cognitivist, and socioconstructivist perspectives. Therefore, this work recommends conceptual frameworks and pedagogical sequences that can facilitate gradual learning from the *Seconde* to *Première*.

Keywords: composition -conceptual framework - schemes - planning

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce travail porte sur la didactique du français et plus particulièrement celle de la dissertation au lycée. Il a pour thème « Trames conceptuelles de dissertation : construction des contenus et enjeux pédagogiques au lycée ». Son objectif est d'examiner la problématique de la progression pédagogique de cet exercice écrit de la seconde en première selon la logique des trames conceptuelles didactiques.

Depuis son adoption comme exercice scolaire, la dissertation littéraire a fait l'objet de plusieurs études. Des auteurs tels que Bénard (1864), Le Clerc (1882), Lanson (1887), Delcambre (1997), Lemeunier (2008), Dupuis (2013), Ombiono (2016), Emine (2019) ont travaillé sur plusieurs aspects de son enseignement-apprentissage. Ils se sont attelés à caractériser l'activité, à déterminer ses objectifs pédagogiques, à analyser ses mécanismes pédagogiques, à étudier son évaluation, à scruter les performances des apprenants, à aider les enseignants et les apprenants à maîtriser la méthodologie de sa pratique, etc. Ils ont contribué à vulgariser progressivement cet exercice pour la réussite scolaire, académique et professionnelle. Ces études visent entre autres, à mettre sur pied des contenus et méthodes pour l'amélioration des pratiques enseignantes de cette activité. La structure de son sujet est définie. Le dispositif de son évaluation est mis en place. Les critères de sa réussite sont définis. Des programmes d'enseignement et ses séquences didactiques sont élaborés. Les manuels de méthodologie tels que ceux de Sabbah, (1999) Pouzalgues-Damon et *alii* (2001), Damas, et *alii*, 2006, Obama Nkodo (dir), Lesomo, (dir), Bikoï (1990 ; 2000) ou Micheli et Verselle (2020) sont produits.

Dans les pratiques actuelles, enseigner à traiter un sujet de dissertation consiste globalement à passer par l'analyse du sujet, la recherche des idées, l'élaboration d'un plan détaillé de développement et la rédaction du texte. Cette démarche semble relativement identique à tous les niveaux d'étude du second cycle de l'enseignement secondaire. Cet enseignement répétitif *a priori* devrait constituer un atout de renforcement des compétences scripturales. Cependant les performances des apprenants sont globalement médiocres ou juste passables Micheli et Verselle (2020). Les curricula en vigueur au Cameroun ne précisent pas explicitement la progression à suivre pour l'enseignement au lycée. On peut y lire que « les compétences de bases » de la seconde en terminale sont « identiques » et qu'il revient à l'enseignant de faire un « dosage » selon les contenus et les niveaux d'étude (MINESEC 2019). La présente recherche a pour objectif d'étudier l'évolution de ce

« dosage » entre la seconde et la première. Elle pose le problème de la progression pédagogique de la dissertation sous l'angle des trames conceptuelles. Pour en poser les jalons, un essai d'explication du sujet est d'abord fait. Ensuite il est défini le contexte de l'étude des trames conceptuelles et de la structuration l'enseignement-apprentissage de la dissertation. Enfin sont énoncés le problème, la problématique, les questions de recherche suscitées, les hypothèses, les objectifs, l'intérêt et la délimitation du champ d'investigation de ce travail.

1. Le thème

L'explication du sujet de cette recherche s'ouvre par l'éclairage d'un élément clé : la trame conceptuelle. Le mot « trame » est employé dans des domaines variés tels que le textile, l'informatique, la littérature, l'art du spectacle, l'histoire, l'imprimerie, l'urbanisme, la sociologie ou la médecine, selon Abrougui et *alii*, (2020). Ce concept est assimilé aux synonymes suivants : « tissage », « texture », « engrenage », « astuce », « liaison », « fil », « scénario », « complot », « intrigue », « fabulation », « canevas », « agissement », etc. Ceux-ci mettent en relief l'idée d'assemblage, de complexité et de mise en commun d'un ensemble d'éléments formant un tout complexe et harmonieux. L'adjectif qualificatif « conceptuel » lui, caractérise ce qui est relatif au concept, à l'idée et à la notion, d'après Genouvrier et *alii*. (2008).

En didactique, Sauvageot (1994), reprenant Astolfi (1989) montre que la « trame conceptuelle » est une « série d'énoncés complets opératoires, hiérarchisés entre eux de manière à décrire les implications logiques entre leurs contenus ». C'est un graphique représentant plusieurs contenus d'une matière à enseigner. Sa fonction est « d'analyser la matière enseignée en mettant en relation interne et externe chacun des concepts » constitutifs (*Idem*). Dans le cadre de cette étude, la « trame conceptuelle » qu'Astolfi, (1989) nomme encore « réseau notionnel », désigne un graphique conçu par un enseignant, un groupe d'enseignants ou des concepteurs de programmes d'enseignement. Ce graphique répertorie un ensemble de notions reliées par des flèches selon leurs relations logiques. Il s'agit de la trame conceptuelle de niveaux. Son élaboration permet de visualiser la progression logique et l'enseignement d'une notion complexe dont l'étude commence par le niveau le plus élémentaire et progresse vers un niveau plus laborieux. Elle présente l'organisation

séquentielle et évolutive des contenus d'une notion complexe à enseigner. Les trames conceptuelles en dissertation constituent la base de ce travail.

Le sujet de cette recherche en présente la quintessence. Il en expose l'objet, le problème posé et les conclusions. Il est constitué de deux parties principales. La première est le groupe nominal « trames conceptuelles de dissertation ». Elle présente l'objet de l'étude. La seconde est composée de deux groupes nominaux reliés par la conjonction de coordination « et ». La partie « construction des contenus » énonce le problème posé étant donné que la présente étude questionne la progression pédagogique de la dissertation de la seconde en première. Le segment « enjeux pédagogiques » lui, relève une interpellation et une suggestion. Il annonce qu'il y a des enjeux à prendre en compte lors de la construction des contenus. Il est à rappeler qu'au sens de Guertin (2016), « l'enjeu » dans « le champ de l'éducation et la pédagogie renvoie à l'évaluation d'une situation, le repérage d'un problème et la formulation d'une solution potentielle » (cité par Brisson (2019)). L'une des tâches que s'assigne cette recherche est d'évaluer la situation des trames conceptuelles en didactique de la dissertation, d'examiner d'éventuels dysfonctionnements et de proposer quelques perspectives pédagogiques.

En définitive ce travail envisage d'étudier la progression pédagogique de la dissertation littéraire en classes de seconde et première. Cette analyse s'appuie sur les témoignages d'enseignants et l'observation des pratiques de classes aux lycées de Ngoa-Ekelle et bilingue de Nkol-Eton. À la fin elle propose quelques perspectives d'élaboration de séquences didactiques progressives à partir de l'exploitation des trames conceptuelles.

2. Contexte et justification de l'étude

En tant que composition française, la dissertation est un exercice pratiqué dans le cadre de l'enseignement du « français langue première » (les programmes officiels d'enseignement de français au Cameroun). Son enseignement est un héritage du système éducatif français. Il est évalué au baccalauréat dans le cadre de l'épreuve de littérature. Cette activité s'enseigne dans toutes les classes du second cycle du secondaire après l'argumentation au premier cycle. Cependant sa pratique ne semble pas aisée pour les apprenants même en fin de cycle, si l'on s'en tient aux performances médiocres dont se plaignent les enseignants et certains chercheurs. Par exemple Delcambre, (1990) trouve que les lycéens sont immatures pour

produire une dissertation. L'auteur constate cette difficulté et spécule sur sa cause en ces termes :

« En arrivant au lycée... non seulement les élèves ne savent pas comment faire, mais ils ne savent pas non plus quoi dire, ce qui entraîne deux attitudes : produire un écrit répétitif, accumulant mots abstraits et formules obscures pour faire semblant d'écrire long ou se mettre en position d'échec, par exemple, n'écrire que ce qu'on pense « avoir comme idée » et s'arrêter au bout de deux paragraphes ».

Pour lui, les apprenants provenant du collège seraient dans l'incapacité de produire efficacement une dissertation. Ils ne seraient pas suffisamment outillés en contenus qu'exige un devoir de dissertation. Pour cela leurs productions sont mal organisées, pauvres et parfois dénuées de sens. Contrairement à l'argumentation dont le contenu fait appel au vécu de l'apprenant du premier cycle, le nouvel exercice lui, fait appel à l'abstraction. Vigner (1990) rappelle que l'argumentation est un écrit de « représentation d'événements, expériences personnelles appréciés au travers du filtre des sensations et sentiments personnels ». La dissertation par contre est un écrit portant sur « des thèmes de plus en plus abstraits, où il s'agit de confronter des jugements, de débattre, d'argumenter, selon une démarche de plus en plus objective ». D'où le besoin d'un enseignement-apprentissage progressif pour plus d'efficacité.

L'étude de la dissertation scolaire initie les apprenants à l'analyse et à la critique de sujets et de phénomènes. La maîtrise ou non de ces textes marque parfois le succès ou l'échec dans la vie scolaire et postscolaire. Les candidats aux concours de certaines institutions de formation académique et professionnelle sont soumis à l'épreuve de dissertation. On peut citer entre autres, le concours des officiers et sous-officiers de gendarmerie, le concours des officiers et commissaires de police ou le concours de l'école normale supérieure. Par ailleurs, la composition française est la base de la production des textes scientifiques tels que les articles, les mémoires, les thèses. Peu importe que l'on évolue dans le domaine des sciences, des lettres, des sciences humaines, politiques ou sociales, on n'est pas épargné du besoin de produire des textes écrits portant sur une réflexion personnelle.

Au Cameroun, la dissertation est enseignée dans les classes littéraires, scientifiques et techniques du secondaire. Ce qui montre à suffisance la légitimité de l'intérêt que lui portent

les chercheurs, les enseignants et les apprenants. Micheli et Verselle (2020) attestent qu'elle « reste pour le moment incontournable dans les programmes du secondaire 2 et conserve son statut privilégié d'examen écrit de fin d'études ». Au regard de cette importance, le processus de son enseignement est donc une riche thématique pour la recherche en didactique du français au Cameroun. Cela est davantage nécessaire dans la mesure où, officiellement il n'est pas inscrit au programme du second cycle un manuel spécifique de l'étude de la méthodologie des exercices écrits. En plus le livre agréé par le Ministère des enseignements secondaires (*Langue et Méthodes au second cycle*) est unique pour toutes les classes et séries. Il propose une démarche d'enseignement-apprentissage de la dissertation de la page 192 à la page 194. Dans ces trois pages, les contenus ne sont pas spécifiques à chacun des trois paliers d'étude du lycée. La programmation des contenus dans les curricula serait un corolaire de cette apparente carence.

Les orientations des programmes d'enseignement sur la délimitation l'enseignement de la dissertation ne précisent pas explicitement la nature des limites entre les contenus de seconde, de première et de terminale. Les projets pédagogiques qui en découlent ne tiennent pas compte de la progression croissante de l'enseignement. On pourrait ne pas réellement déterminer les bornes entre ce qui est uniquement enseigné en classe d'initiation, au niveau intermédiaire ou en phase de perfectionnement. Le canevas de progression ne permettrait pas d'évaluer l'évolution croissante de la construction de la compétence de dissertation. Il y aurait une absence de trames conceptuelles de dissertation de la seconde en terminale.

3. Problématique

La progression pédagogique en dissertation semble répétitive à différents niveaux d'étude au lycée. Les titres de leçons programmées en seconde dans les projets pédagogiques de première et même de terminale semblent similaires. Les normes d'élaboration des séquences didactiques préconisent pourtant une évolution progressive de l'enseignement-apprentissage. Il n'y aurait pas des trames conceptuelles qui délimitent des contenus à enseigner spécifiquement à chaque niveau d'étude du lycée, vu qu'

« Une trame conceptuelle est un outil intéressant pour dresser un portrait de l'état des connaissances des apprenants, incluant leurs conceptions tout comme il peut être utile au

concepteur de programme et à l'enseignant qui souhaitent situer des concepts dans un cadre plus large ». (Thouin, 2020).

Une trame conceptuelle, « sert à clarifier la matière à enseigner, prévoir de façon raisonnée une progression pédagogique, concevoir les moments de structuration » Astolfi (1989). Les trames conceptuelles dégagent les notions constitutives d'un concept, définissent les liens logiques entre ces notions et précisent ce que chacune d'elles apporte de nouveau au fur et à mesure qu'évolue l'apprentissage. C'est ce qui permet d'élaborer des progressions pédagogiques évolutives. On se demande pourquoi le cycle d'enseignement de la dissertation semble itératif.

Selon Piaget (1937), la construction des connaissances est progressive. Elle doit être adaptée à l'âge du sujet apprenant et à son niveau d'étude. Il existe plusieurs niveaux de connaissances acquises progressivement : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, selon Piaget. Aussi, devrait-on organiser l'enseignement/ apprentissage, en tenant compte de cette évolution. Pourquoi les progressions pédagogiques de dissertation donnent-elles l'impression que le déroulement des contenus n'est pas hiérarchisé ? Qu'est-ce qui pourrait expliquer que les mêmes notions se trouvent être programmées dans les projets pédagogiques de niveaux différents ?

Traitant du profil (de l'élève), les programmes de Première (MINESEC 2019) soulignent qu'au terme de la classe de première, « les compétences de base sont identiques pour tout le cycle, mais la démarcation se fera en fonction des contenus et du dosage des apprentissages par niveau ». Au regard de cette déclaration, le choix des contenus dépendrait du seul fait de la transposition didactique interne. Celle-ci est définie par Chevallard (1991) comme étant le « processus d'introduction d'un savoir dans le système d'enseignement » (cité par Nguyen, 2006). Ce « travail » consiste à faire d'un objet de savoir, un objet d'enseignement. Comment est-il mené par l'enseignant qui en est responsable ?

Quelle est l'influence de l'indétermination du degré de « dosage » par niveau sur l'évolution progressive de l'atteinte des objectifs de fin de cycle en terminale ? Comment le « dosage » est-il traduit dans les pratiques enseignantes ? Comment se fait la sélection et la transformation des savoirs et savoir-faire à dérouler au-delà des titres similaires des leçons ? Comment les savoirs sont-ils reformulés ? Les objectifs pédagogiques sont-ils différents ?

Quelles différences y a-t-il entre les types de sujets traités? Quels obstacles et conceptions des élèves orientent la programmation des notions ? Aux dires de Thouin (2020), il y a trois modèles de changement progressif de conceptions des élèves qui encadrent l'élaboration des séquences didactiques. Ainsi pour changer les conceptions, on peut les remplacer par d'autres, les transformer ou bien faire coexister les anciennes avec les nouvelles. En revenant sur les mêmes titres de leçons en seconde et première, quel modèle d'acquisition de nouvelles connaissances utilisent les enseignants pour élaborer les séquences didactiques de dissertation ?

Quel niveau de formulation des concepts justifie la répétition des notions enseignées à des niveaux d'étude différentes. Pour Develay 1991, cité par Thouin, les niveaux de formulation peuvent être relatifs au « langage » employé, au niveau « psychogénétique » ou au niveau « épistémologique ». À quel niveau de formulation la conception de la progression pédagogique de dissertation a-t-elle recours ? La progression peut influencer l'enseignement-apprentissage évolutif de notions. En effet, entre autres facteurs d'apprentissage chez l'apprenant, il y a l'innovation, la découverte de nouveaux savoirs. S'il est avéré que l'élève reçoit les leçons identiques de la seconde en terminale en passant par la première, il peut croire ne plus rien avoir à découvrir et peut tomber inexorablement dans la paresse.

Il existe un écart entre la prescription d'une programmation évolutive de l'acquisition des connaissances selon les théories didactiques évoquées et la réalité dans les programmes de français, notamment en dissertation. Il y est prévu des contenus de cours visiblement semblables de l'initiation au perfectionnement. Pour les inventeurs des trames conceptuelles didactiques, la notion enseignée est structurée du plus simple au plus complexe partant d'un niveau d'étude inférieur à un autre au-dessus. Cette stratification des contenus à enseigner est conçue dans l'optique d'une acquisition évolutive des savoirs par les apprenants. Pourquoi les programmes officiels ne mettent-ils pas en évidence cette évolution ? Serait-ce un éventuel défaut de trames conceptuelles de dissertation qui serait à l'origine des imprécisions (sur son « dosage selon le niveau d'étude ») relevées plus haut ? Il se pose dès lors le problème de l'influence des trames conceptuelles sur l'enseignement progressif. Des questions de recherche subséquentes s'imposent à notre réflexion.

4. Questions de recherche

Une question principale et deux questions secondaires de recherche guident la présente investigation. Quelle influence la présence/ l'absence des trames conceptuelles didactiques a-t-elle sur l'enseignement de la dissertation ? Quel impact l'existence/la non-existence des trames conceptuelles a-t-elle sur la transposition didactique ? En quoi la prise en compte ou non des trames conceptuelles influence-t-elle progression pédagogique ? Pour examiner ces questions et d'orienter la recherche, quelques pistes de réponses anticipées sont formulées.

5. Hypothèses de recherche

L'hypothèse générale de cette recherche est que la présence/ l'absence des trames conceptuelles de dissertation détermine la construction des contenus de la seconde en première. Cette présomption suscite deux autres hypothèses consécutives à celle-ci. D'une part, il est possible que la présence/ l'absence de trames conceptuelles influence la dynamique de la transposition didactique. D'autre part, la prise en compte ou non des trames conceptuelles de dissertation influence la planification de l'enseignement au lycée. Ces réponses anticipées ne pourront être confirmées ou infirmées qu'après l'examen de leur validité. C'est la visée principale de cette recherche.

6. Objectifs de la recherche

D'après Russel (2000), l'objectif premier d'une recherche scientifique est de comprendre un phénomène. C'est ainsi que la présente étude vise un objectif principal et deux objectifs spécifiques relatifs à un phénomène. Ce travail cherche principalement à examiner la progression pédagogique de l'enseignement de dissertation au lycée. Pour y arriver, les pratiques enseignantes de seconde seront comparées à celles de première afin d'évaluer l'évolution de la progression pédagogique entre les deux niveaux d'étude. Si ces objectifs sont atteints, cela pourrait entraîner des bénéfices pour la science et l'enseignement-apprentissage de la dissertation.

7. Intérêts de recherche

Aspirant à l'amélioration des pratiques pédagogiques en dissertation littéraire, cette recherche ambitionne être une modeste contribution à l'amélioration de la connaissance et l'enseignement-apprentissage de cet exercice écrit. On pourrait avoir un intérêt sur les plans scientifique pédagogique- didactique et personnel.

Sur le plan scientifique l'intérêt de ce travail réside dans son apport à l'évolution de la discipline et du champ scientifique dans lequel il s'inscrit. De ce fait, cette étude propose un dispositif didactique : les trames conceptuelles de dissertation. C'est un outil qui pourrait servir à l'élaboration des séquences didactiques dissertation plus dynamiques. Certes l'élaboration et l'utilisation des trames conceptuelles ne constituent pas une nouveauté en didactique, mais ces outils ont jusque-là fait plus leurs preuves en didactique des sciences que celle des langues. C'est pourquoi cette étude serait un pas supplémentaire dans ce domaine.

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage, la conception des programmes d'enseignement ou de séquences didactiques trouverait dans cette étude, des idées pour une programmation évolutive de l'enseignement de la dissertation à partir de l'écriture des trames conceptuelles. Celles-ci permettant d'identifier et de délimiter les contenus d'enseignement pour chaque niveau d'étude. L'enseignant pourrait s'inspirer des modèles de trames conceptuelles et séquences éviter de répéter les leçons tout au long du cycle d'apprentissage au lycée.

L'intérêt personnel de l'enseignante auteure, réside dans le fait de s'interroger sur l'organisation progressive de l'enseignement- apprentissage de la dissertation. Ce questionnement l'aiderait à plus d'un titre. Notamment cette exploration est une opportunité d'analyse réflexive et critique des pratiques professionnelles. Espérer rendre ces intérêts réels serait de vaines ambitions si cette étude n'est pas suffisamment circonscrite.

8. Délimitation de l'étude

L'analyse de la progression pédagogique de dissertation ne saurait prétendre être un travail exhaustif. C'est pourquoi ses bornes sont définies sur les plans thématique, géographique, temporel, et scientifique.

Les thématiques de la recherche didactique s'inscrivent généralement dans les différents axes du triangle pédagogique de Houssaye (1998). Selon celui-ci, « l'acte pédagogique » est encadré dans un triangle. À ses « trois sommets » se placent respectivement l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Sur l'axe entre l'enseignant et le savoir se situe le « processus d'enseignement ». Celui qui relie le savoir à l'apprenant indique l'« acte d'apprentissage ». Le dernier axe partant de l'enseignant vers l'élève marque la « relation de formation ». Cette description montre qu'il y a trois domaines dans lesquels peut s'insérer la recherche didactique. Dès lors le thème peut s'intéresser premièrement au processus d'enseignement. Pour cela, il questionne les moyens mis en place par l'enseignant pour transformer le savoir le rendre enseignable. Deuxièmement, l'on peut étudier la mise à la disposition de l'apprenant le savoir transformé par le formateur. Troisièmement, l'analyse des phénomènes pédagogiques peut être en relation avec les mécanismes d'appropriation du savoir par l'apprenant. Le sujet de la présente étude est centré sur la relation d'enseignement entre l'enseignant et le savoir qu'il doit enseigner. Seront mis de côté, l'« axe enseignant – apprenant » et celui de « savoir- apprenant ». Ce travail porte sur l'enseignement de la dissertation au lycée dont il se propose d'analyser la progression de la seconde en première.

En revanche, il n'est pas question d'étudier la phase d'apprentissage ni l'évaluation, encore moins les performances des apprenants. Les aspects liés aux méthodes et techniques d'apprentissage ne seront pas abordés. Sont aussi exclus de l'analyse, la relation qu'entretiennent les apprenants avec le savoir et le temps de leur apprentissage. Cette délimitation thématique n'est en rien motivée par le fait que les aspects exclus sont moins intéressants. Elle veut simplement éviter d'éventuels amalgames dans une recherche fastidieuse. Ces aspects non explorés pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

Sur le plan géographique l'enquête se réalise dans la ville de Yaoundé au Cameroun. Le lycée de Ngoa- Ekelle et le lycée bilingue de Nkol-Eton ont servi de cadre d'observation des pratiques de classes. Les enseignants des établissements scolaires secondaires publics à qui les questionnaires ont été administrés résident à Yaoundé. Ces sites correspondant au lieu de résidence de la chercheuse sont choisis pour la faisabilité de l'étude.

Pour ce qui est de la marge temporelle, l'observation des pratiques enseignantes s'est déroulée de septembre 2021 en janvier 2022. L'administration des questionnaires a eu lieu

durant les mois de février et mars 2022. Cette étude s'inscrit dans l'actualité de la mise en œuvre du paradigme pédagogique de l'approche par les compétences (APC). Ce paradigme pédagogique prône l'acquisition progressive des compétences. Il a servi d'opportunité pour s'intéresser à un pan de l'enseignement de la compétence de l'expression écrite. Le moment semble propice dans la mesure où les compétences à développer chez les apprenants se doivent d'être progressives. Cette actualité a orienté la recherche dans l'observation des contenus de la dissertation depuis l'année 2020, période du stage d'observation des pratiques enseignantes en Master 1, jusqu'à la phase de la rédaction de ce travail. Cette période correspond également au moment où l'APC s'expérimente au second cycle de l'enseignement secondaire.

Quant à la délimitation scientifique, cette étude se veut une contribution à la recherche -développement en didactique de la dissertation littéraire. C'est pour cela qu'elle s'attèle à examiner un pan du processus de la planification des enseignements. Ainsi l'enquête menée à cet effet s'intéresse à la répartition des notions à enseigner, à la définition des objectifs pédagogiques et aux méthodes pédagogiques en vigueur selon le niveau d'étude.

9. Plan de la recherche

La présentation de cette étude s'étale sur quatre chapitres. Le premier construit l'objet de recherche après avoir fait un état des lieux de l'enseignement de la dissertation et de l'emploi des trames conceptuelles. Cette articulation jette d'abord un regard rétrospectif sur l'historique de la dissertation. Puis elle montre la démarche de son enseignement. Enfin elle expose les mécanismes d'élaboration et expose les fonctions des trames conceptuelles didactiques. Le second chapitre met en évidence le protocole de recherche. Y sont présentés les instruments, les outils, les sites, les cibles et le déroulement de l'enquête. L'avant-dernière articulation analyse et interprète les résultats obtenus. Le dernier chapitre propose quelques voies d'exploitation du concept didactique de trame conceptuelle dans l'élaboration des séquences didactiques de dissertation littéraire au lycée.

CHAPITRE 1

ENSEIGNEMENT DE LA DISSERTATION ET TRAMES CONCEPTUELLES : ETAT DE LIEUX

Cette étude s'adosse principalement sur deux concepts : la dissertation et la trame conceptuelle. Le premier renvoie à l'un des exercices écrits enseignés dans le cadre du cours de français au second cycle du secondaire. Le second désigne un outil didactique servant à mettre en œuvre une planification évolutive des contenus d'une matière enseignée. L'étude de ces deux concepts permettra de poser les jalons de l'analyse. Ce chapitre s'articulera en quatre points principaux. D'abord une revue de la littérature renseignera sur l'historique, les enjeux et la démarche de la pratique pédagogique de la dissertation littéraire. Suivra ensuite un rappel succinct de l'épistémologie, de l'évolution et l'utilisation du concept de trame conceptuelle dans la didactique. Puis, seront délimitées les théories sous-tendant la démonstration. Enfin cette étape s'achèvera par le rappel du problème, les questions et les hypothèses de recherches suivies des variables et leurs indicateurs.

1.1. Enseignement de la dissertation : historique

La pratique de la dissertation est une longue tradition dans l'enseignement du français. C'est un exercice de composition écrite enseigné aux élèves du second cycle du secondaire. Il a connu plusieurs péripéties au cours de son histoire, partant de son statut de genre mondain à son introduction dans le système scolaire. En tant que genre scolaire, son enseignement suivi différentes démarches pédagogiques au cours de son histoire.

1.1.1. La dissertation : éléments de genèse

L'enseignement-apprentissage de la dissertation au Cameroun est un héritage du système éducatif français. Pour en connaître l'histoire, il est impératif de remonter le cheminement chronologique de sa pratique en France avant d'évoquer son introduction dans les programmes scolaires Camerounais. L'essentiel de ce rappel historique est récolté des notes de la table ronde tenu en 1990. Ces travaux étaient animés par quatre enseignants-chercheurs, historiens et spécialistes de l'histoire de l'éducation et de l'histoire de la littérature : Alain Viala (Université de Paris III), André Chervel (INRP (Institut national de recherches pédagogiques), Bernard Sarrazin (Université de Paris VII) et Jean Rouhou (Université de Rennes II). Ils avaient pour thème « la dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire » et ont été publiés dans la revue « Pratique : linguistique, littérature, didactique ». Dans cet article les historiens sus-évoqués rappellent la genèse de la

dissertation ainsi que son évolution dans la société. On apprend qu'elle fut au départ un genre mondain avant son adoption comme genre scolaire.

1.1.1.1. Un genre mondain

La dissertation avait vu le jour en 1645, si on s'en tient au rappel historique de Chervel (1990). Selon l'emploi qu'on en faisait à cette époque, elle désignait synthétiquement, un « examen attentif de quelques points de doctrine (soit de vive voix, soit par écrit) de quelques points particuliers d'une science ou d'un art ». C'est ainsi que Viala(1990) l'a traité de « genre mondain snob », dans la mesure où elle ressemblait à « l'essai littéraire ». En effet, au moment de son apparition, ce genre de texte à la mode relevait du « domaine de la critique littéraire à usage public pour des honnêtes gens ». Ainsi certaines publications avaient été définies comme tel, à l'exemple des « Dissertations d'Aubignac sur les œuvres de Corneille » ou la « Dissertation de Saint-Évremond sur l'Alexandrin de Racine ». La fonction de cet exercice à cette période extrascolaire était alors la « formation de l'honnête homme mondain ».Lorsqu'il intègre les pratiques scolaires au XVIII^e (avec d'autres appellations), ses origines« troubles » avaient fait qu'il soit taxé de « genre bâtard... difficile... aléatoire, donc sans cesse à revoir. »(*idem*).

1.1.1.2. Un genre scolaire

La dissertation à l'école est fille de plusieurs autres exercices écrits qui l'ont précédée; il s'agit notamment du« lieu commun », du« discours français », du« développement français » (pratiqué au concours de l'école normale appelé concours préparatoire en 1826), de « l'analyse littéraire », de la « composition française ». C'est par la classe de philosophie (terminale) qu'elle entre dans les établissements de l' « Université » dès 1821. En 1872, elle s'est étendue dans la classe de rhétorique (première) sous le nom de « composition française », Sarrazin(1990). Elle n'était qu'un exercice de composition parmi d'autres. Il y avait les « exercices de prestige » renvoyant à ceux évalués aux examens officiels et primés par le ministère : composition et le discours. Pour ce qui était de la composition, elle avait deux formes : une forme simple et une forme complexe. La première consistait en un résumé de texte et la deuxième présentait une réflexion sur un texte en comparaison avec d'autres, en donnant une appréciation littéraire et en intégrant des citations et des informations sur l'auteur. Le discours quant à lui était l'exercice « emblématique de

l'enseignement général ». À côté de ceux-là, il y avait les formes d'exercices de composition simples telles que la narration, la lettre, le dialogue et l'analyse littéraire.

Pour remettre la dissertation dans son contexte historique, Chervel (2002) rappelle que la première session du « nouveau baccalauréat » ès lettres reformé par Jules Ferry avait été ouverte en juillet 1881. La composition latine avait été supprimée et les candidats avaient dû rédiger une composition « française sur un sujet de littérature ou d'histoire ». Celle-ci était au préalable enseignée depuis 1970 et la mesure préparée dès 1880 par les nouveaux programmes. Mais en ce moment-là, l'exercice ne se nommait pas encore « dissertation littéraire » (Piobetta, 1937). Les sujets étaient proches des exercices traditionnels qu'étaient l'analyse et le discours. Vingt ans plus tard, une nouvelle (2^e) réforme arrivait ayant pour objectif d'asseoir solidement le nouvel exercice sur les nouvelles méthodes de l'explication de texte en classe de rhétorique. Pour réussir la composition française, on exigeait des apprenants qu'ils traitassent des sujets qui n'étaient pas seulement littéraires, mais aussi moraux et mixtes.

1.1.1.3. Le sujet de dissertation

Au moment où la dissertation devenait un exercice scolaire, les sujets littéraires étaient l'apanage des classes de terminale, car l'*inventio* (lié à la pensée) était privilégiée par rapport à la rigueur méthodique de la *dispositio* (organisation des idées). Viala (1990) reprend un professeur de rhétorique de cette époque, Lanson qui avait dit à propos qu'« écrire c'est achever de penser, la pensée n'est véritablement née que lorsqu'elle est expérimentée ». Pour dire que la réflexion était le but essentiel de la production d'une dissertation. En effet, elle requérait de l'élève qu'il analyse une brève citation lui-même. On voulait que « toute la matière doive sortir de la tête de l'élève ou d'une enquête personnelle qui pouvait durer deux jours, deux mois ». Car il fallait « aider les élèves à arriver à des idées très grosses et des impressions sommaires, à condition qu'ils les aient trouvées eux-mêmes ». Rudler renchérit : « s'ils n'ont que dix lignes à écrire, qu'ils n'écrivent que dix lignes ». La dissertation était donc une activité de recherche et de réflexion personnelle de l'apprenant. Le sujet qui était sa matière était constitué d'une brève citation, une forme contractée de la pensée d'un auteur ou un critique, que l'élève devait développer conformément à ce qu'il avait appris.

Selon Pouzalgues-Damon et *alii* (2001) « Le sujet de dissertation demande au candidat de composer une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire. Celui-ci prend appui sur le programme et les objets d'étude, sur la culture du candidat ». Il est constitué d'un « énoncé » portant sur le jugement, une thèse qu'un auteur formule à propos d'un problème littéraire ou artistique. Cet énoncé se caractérise par sa simplicité ou sa complexité. On distingue alors « l'énoncé simple et l'énoncé complexe » Micheli et Verselle (2020).

Est appelé simple, cet énoncé constitué généralement d'une seule proposition. Il est facile à comprendre dans la mesure où il « focalise l'attention de l'élève sur un seul aspect ». (Idem). Par ailleurs, s'il arrive que la forme de la phrase assertive soit complexe, que cette complexité ne soit au service de son explicitation et non l'inverse. Pour cela, il faut « préciser, localiser la réflexion de l'élève » qui doit l'analyser. Pour Micheli et Verselle, la formulation d'un énoncé simple tient compte de la mise en évidence du rapport entre le problème posé et le propos émis par l'auteur de la thèse. Ils parlent d' « exhiber le rapport entre le thème et le propos en choisissant les énoncés ayant le moins d'implicite possible ». Par ailleurs, la thématique doit être « proche de l'univers cognitif de l'élève ». Ils donnent en exemple « l'art n'est sûrement qu'une vision plus directe de la réalité. (H. Bergson) ».

L'« énoncé complexe » lui, en principe est celui adressé aux apprenants moins novices à l'apprentissage. Après avoir appris à analyser la forme « simple », la forme « complexe » peut leur être proposée. Celle-ci présente une résistance interprétative, marquée par la complexité de la phrase qui l'exprime et le caractère parfois paradoxale du point de vue présenté. Ce type d'énoncé est moins facile à analyser pour l'élève (Idem). C'est le cas des thèses suivantes, présentées comme libellés de sujets.

« Le cinéma, c'est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuris par leurs besognes et leurs soucis (Georges Duhamel, Scènes de la future vie, 1930) ». (Micheli et Verselle 2020).

« Longtemps j'ai pris ma plume pour une épée : à présent je connais notre impuissance. N'importe : je ferai des livres ; il en faut ; cela sert tout de même. La culture ne sauve rien ni personne, elle ne justifie pas. Mais c'est un produit de l'homme : il s'y projette, s'y reconnaît ; seul ce miroir critique lui offre son image. (Jean- Paul Sartre, *Les Mots*) » (Pouzalgues-Damon et al (2001)

Ces énoncés présentent plusieurs écueils aussi bien formels que sémantiques. D'abord leur structure est complexe par l'utilisation des phrases composées. Ensuite, par les implicites qui s'y trouvent, ils imposent à l'apprenant un effort important pour sa compréhension. En effet l'élève doit identifier une thématique matérialisée par divers éléments à la fois. Les aptitudes d'analyse des outils linguistiques tels que les notions de polysémie, d'hyponymie-hyperonymie sont requises de l'apprenant, pour ressortir la problématique générale des énoncés complexes. Ces ressources notionnelles linguistiques ne figurent ni dans le programme de langue française de seconde ni ceux des classes antérieures. Les apprenants du premier niveau du second cycle ne sont par conséquent pas outillés pour le traitement des « énoncés complexes ». Raison pour laquelle les auteurs sus-évoqués en appellent à un choix de sujet qui relève de l'environnement cognitif et culturel de l'apprenant qui doit traiter le sujet.

Cependant les manuels comme Obama Nkodo (dir) et al, Lessomo (dir) et al (2020) ; Sabbah (1999), Damas (2006) et les programmes d'enseignement ne mentionnent aucune précision sur les types de sujets à traiter par niveau d'étude. Pourtant il est important que la construction des compétences d'analyse des sujets par les apprenants suive la progression croissante au sens piagétien. Dans ce contexte, le sujet de dissertation s'avère un facteur de simplification ou de complexification de la démarche de production du « genre dissertatoire » (Delcambre, 1997).

1.1.2. Quelques démarches pédagogiques

L'enseignement-apprentissage de la dissertation a toujours été considéré comme une activité complexe, un problème à résoudre. Il a souvent été question pour les enseignants de mettre sur pied des solutions pour en faciliter l'apprentissage à leurs apprenants. Depuis son inscription dans les programmes scolaires l'enseignement-apprentissage de la dissertation a connu plusieurs démarches au fil du temps. Selon Douay- Soublin (1990) « le principe (d'enseignement) est simple : l'enseignant fournit un court texte de départ, appelé argument ou matière que l'élève doit amplifier ». L'auteur d'une dissertation doit « développer ce qui est par nature contracté, amplifier ce qui est mince, donner de la variété à ce qui se ressemble, de l'agrément à ce qui est banal et de parler bien et longuement sur un sujet limité, » (Quintilien, un rhéteur du premier siècle, traduit par Cousin et cité par Douay-

Soublin). Voilà comment se résume la démarche de l'étude de la dissertation au moment où elle devient un exercice scolaire. Les apprenants sont donc appelés à la suivre afin de produire des textes à l'image des modèles préexistants.

1.1.2.1.L'imitation des « modèles »

Dans les débuts de son enseignement, l'exercice consistait à amener les élèves à produire des dissertations à l'image des modèles de textes existants. Pour élaborer ces modèles, les « professeurs de rhétorique » avaient recours à « trois solutions différentes » selon Douay- Soublin (1990).

Pour les leçons, deux documents étaient respectivement mis à la disposition des apprenants et des professeurs. Le manuel des élèves contenait des « matières » (sujets) qui étaient extraits du recueil des « modèles de textes » originaux d'auteurs renommés. Ce dernier servait de guide d'enseignement. Le cours consistait à donner aux apprenants un extrait, résumant la pensée d'un auteur. Ils devaient amplifier celle-ci en essayant de reconstruire le texte « original ». Cet exercice avait pour objectif de développer la capacité de raisonnement et de construction des textes cohérents chez les élèves appelés à présenter leur pensée. À la fin de leur production, le professeur mettait à leur disposition le texte original afin qu'ils s'auto corrigent. Cette démarche les amenait à produire des textes à l'image des modèles reconnus. Par ailleurs une deuxième démarche consistait pour certains professeurs à inventer eux-mêmes les matières et des corrigés. Dans une troisième option les meilleures copies d'anciens élèves étaient utilisées comme objet d'imitation à la place des modèles d'auteurs et ceux des professeurs.

De toutes ces solutions, il ressort que l'enseignement de la composition française se basait sur les modèles antérieurs. L'imitation de ces textes et l'exposition de ses propres textes à la critique étaient des démarches pédagogiques qu'utilisaient les enseignants pour enseigner la dissertation. Ces démarches se révèlent par le souci de l'enseignant à vouloir guider l'apprenant dans la production de cet exercice qui « n'a pas de racines sociales aussi largement développées que l'argumentation » habituelle du premier cycle, d'après Vigner (1990). L'enseignement consiste à amener les élèves à analyser les productions des autres afin d'en comprendre le mécanisme. L'autonomie de production s'acquerrait ainsi plus tard. Ce qui est différent de la démarche actuelle.

1.1.2.2.La démarche en vigueur

Pour rendre compte de la démarche actuelle de l'enseignement de la dissertation, les deux tableaux ci- après présentent respectivement des extraits des programmes officiels du Cameroun et des projets pédagogiques nationaux de l'année scolaire 2021-2022.Ces éléments présentent une vue panoramique des contenus d'enseignement prévus.

| | N° | Seconde | Première | Terminale |
|------------------|----|---|--|--|
| PROGRAMME | 1- | <i>Savoir-faire en relation avec les exercices écrits classiques :</i> a) <i>La dissertation</i> | <i>Savoir-faire en relation avec les exercices écrits classiques :</i> a) <i>Dissertation /Discussion</i> | <i>Savoir-faire en relation avec la dissertation /discussion</i> |
| | 2- | <i>-Réfuter une opinion ;</i> | <i>-Analyser un sujet et formuler une problématique</i> | <i>-Analyser un sujet et formuler une problématique</i> |
| | 3- | <i>- Convaincre/dissuader /persuader ;</i> | <i>- Élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)</i> | <i>-Élaborer un plan conforme au type de sujet proposé (plan problème-causes-solutions, inventaire, explication-illustration d'une formule, plan suggéré par le sujet, plan dialectique, plan comparatif).</i> |
| | 4- | <i>- Inciter à l'action</i> | <i>Rédiger un paragraphe</i> | <i>-Composer le paragraphe</i> |
| | 5- | <i>-Défendre/rejeter/justifier/ illustrer un point de vue ;</i> | <i>-Rédiger de l'introduction</i> | <i>-Rédiger une introduction</i> |
| | 6- | <i>- Récuser /commenter /expliquer / discuter, etc.</i> | <i>-Rédiger une conclusion ;</i> | <i>- Rédiger une conclusion,</i> |

Tableau 1:Extrait des programmes officiels

Source : programmes officiels de français de seconde (2018), première (2019) et terminale (2020)

| SÉQUENCES DIDACTIQUES | N° | Seconde | Première | Terminale |
|-----------------------|----|--|--|--|
| | 1- | <i>-Présentation de l'exercice (1h)</i> | | |
| | 2- | <i>-Analyse du sujet (1h)</i> | <i>-Analyse du sujet (1h)</i> | <i>-Analyse du sujet (problème-thèse-problématique) (1h)</i> |
| | 3- | <i>-Recherche des idées (1h)</i> | <i>-Recherche des idées (1h)</i> | |
| | 4- | <i>-Élaboration du plan détaillé (1h)</i> | <i>-Élaboration du plan détaillé (1h)</i> | <i>-Plan détaillé (1h)</i> |
| | 5- | <i>-Stratégie argumentative/ exemples et citations/connecteurs logiques (1h)</i> | | |
| | 6- | <i>-Rédiger un paragraphe argumentatif/ les transitions (1h)</i> | <i>-Rédaction du paragraphe de dissertation (1h)</i> | <i>-Rédaction du paragraphe (1h)</i> |
| | 7- | | | <i>-Rédaction de l'introduction partielle et de la transition (1h)</i> |
| | 8- | <i>-Rédiger une introduction (1h)</i> | <i>-Rédaction de l'introduction (1h)</i> | <i>-Rédaction de l'introduction (1h)</i> |
| | 9- | <i>-Rédiger une conclusion (1h)</i> | <i>-Rédaction de la conclusion (1h)</i> | <i>-Rédaction de la conclusion (1h)</i> |

Tableau 2 : Extraits des projets pédagogiques nationaux de 2021-2022

Sources : projets pédagogiques nationaux 2021-2022

Dans le tableau 1 présente des éléments du programme d'enseignement de dissertation en vigueur au Cameroun. Y sont relevés les savoir-faire en dissertation pour les classes littéraires. La colonne « seconde » présente les contenus d'enseignement prévus pour

la classe de seconde. Ainsi il est attendu de l'enseignant qu'il amène les apprenants à acquérir les savoir-faire de dissertation dans l'optique de: « réfuter une opinion », « convaincre/dissuader/ persuader », « inciter à l'action », « défendre / rejeter/ justifier/ illustrer un point de vue », « récuser/ commenter/ expliquer/ discuter »*etc.* La colonne « première » du tableau¹ expose les savoir-faire proposés pour la classe de première littéraire. Il est suggéré aux enseignants de dispenser les contenus proposés pour construire la compétence de dissertation. Il s'agit « d'analyser un sujet », « élaborer un plan détaillé », « rédiger un paragraphe », « rédiger une introduction et rédiger une conclusion ». La colonne « terminale » restitue l'extrait des contenus des programmes de la classe de terminale littéraire. Les leçons prévues sont les suivantes : « analyser le sujet et formuler une problématique », « élaborer un plan conforme au type de sujet proposé », « composer un paragraphe d'une dissertation », « rédiger une introduction, rédiger une conclusion ».

À l'observation, une remarque est évidente. Les contenus de la classe de seconde sont systématiquement différents de ceux proposés pour la première et la terminale. Les thèmes d'étude de seconde semblent renvoyer aux exemples d'actions possibles justifiant la production d'une dissertation. On peut rédiger une dissertation pour « réfuter une opinion, ou encore pour convaincre/ persuader/ dissuader... » Cependant, la démarche à suivre par l'enseignant pour parvenir à accomplir ces actions n'est pas indiquée. En revanche, en première et en terminale, les contenus d'enseignement presque identiques sont présentés par les curricula. Ils se ressemblent aussi bien par les intitulés que par l'organisation. Les programmes officiels organisent l'enseignement selon l'évolution suivante : « l'analyse du sujet », « l'élaboration du plan », « la rédaction du paragraphe », « la rédaction de l'introduction et la rédaction de la conclusion ». Toutes ces orientations servant dans le cadre de l'élaboration de séquences pédagogiques.

Le tableau 2 condense des extraits de projets pédagogiques nationaux de français pour l'année 2021-2022 ont été élaborés par des équipes coordonnées par des inspecteurs pédagogiques nationaux. Les colonnes de « seconde », « première » et « terminale » restituent les articulations des séquences didactiques par niveaux d'études correspondants. Y sont relevés les titres et durées des leçons.

En seconde huit leçons d'une heure chacune sont programmées comme suit : « la présentation de l'exercice », l'« analyse du sujet », la « recherche des idées », l'« élaboration d'un plan détaillé », les « stratégies argumentatives/ exemples/ citations/ connecteurs logiques », la « rédaction d'un paragraphe », la « rédaction d'une introduction » et la « rédaction d'une conclusion ». La séquence de première programme six leçons d'une heure chacune comme en seconde. À l'exception de la leçon sur la présentation de l'exercice et celle portant sur les « stratégies argumentatives/ exemples/ citations/ connecteurs logiques », toutes les autres leçons de première sont identiques à celles du niveau d'étude précédent. Pour le niveau de terminale, six leçons sont également envisagées pour une heure chacune aussi. Les leçons de terminale sont identiques à celles de première ; sauf que la séquence de dissertation de terminale prévoit l'enseignement de la production d'une introduction partielle et d'une transition. Elle passe outre la leçon sur la recherche des idées qui est inscrite dans les séquences de seconde et première. On peut voir dans le tableau 2 que toutes les séquences se ressemblent de la seconde en terminale en passant par la première au regard des points de convergence matérialisés par les cases sombres.

Aujourd'hui, pour enseigner la dissertation, les enseignants suivent presque systématiquement un schéma progressif consacré dont les étapes sont déroulées dans les manuels et autres documents tels Micheli (2020), Damas et *alii*, 2006, Pouzalgues-Damon et *alii*(2001), Sabbah (1999), Obama Nkodo et *alii* ou Lesomo et *alii* (2021).

La première étape renvoie à l'analyse d'un sujet. Elle consiste à :

- Lire et recopier le sujet ;
- dégager les composantes du sujet : un énoncé et une consigne ;
- repérer et définir les mots-clés ;
- reformuler le sujet : reprendre en ses propres termes le sujet ;
- dégager la problématique : formuler les thèses spécifiques qui, répondant à la consigne, constituent le plan de dissertation.

La seconde activité est la recherche des idées. Selon Pouzalgues-Damon et *alii*(2001, elle englobe un ensemble d'opérations permettant d' « éclaircir et de discuter l'opinion exprimées, en s'appuyant sur les connaissances acquises en classe et sur les textes étudiées ». Lessomo et *alii* rappellent que *la recherche des idées* peut être *systématique* ou

instantanée. La première consiste à répondre aux questions du sujet de façon raisonnée. La seconde « laisse libre cours à son esprit... sans chercher à ordonner, ni à rédiger ». Pour y arriver, Pouzalgues-Damon et *alii* (2001) proposent que l'enseignant amène l'apprenant à enrichir la réflexion en ayant « recours aux objets d'étude et l'utilisation des connaissances personnelles acquises au travers des lectures, spectacles, voyages... ». Il est question de noter les savoirs susceptibles de répondre aux questions de la problématique. Il s'agit des idées, les références des œuvres étudiées, les exemples à inscrire dans le plan détaillé.

La troisième articulation de l'enseignement de la dissertation soumet l'apprenant à l'élaboration d'un plan du développement. Selon les contraintes et la problématique, le sujet exige un développement ou une discussion. Obama et *alii* suggèrent que la construction du plan renvoie « à classer les idées trouvées accompagnées des arguments et exemples par groupes et donner un titre à chaque groupe ». Élaborer un plan détaillé, c'est organiser ces titres selon un ordre d'intérêt croissant et produire des transitions entre les idées. Cette phase précède la rédaction.

La quatrième phase du travail est la rédaction du texte. C'est la production d'un devoir comportant une introduction, un développement et une conclusion. Les manuels de méthodologie évoqués plus haut retracent la démarche qui caractérise ces trois composantes. L'introduction est constituée des éléments suivants : l'amorce du thème selon le contexte, le rapport logique avec le sujet (situation restreinte), la reprise du sujet (le sujet court) et / ou sa reformulation, la problématique et le plan du développement. Le corps du devoir appelé développement lui, est composé de deux ou trois parties développant autant de thèses. Chacune des thèses est justifiée par au moins deux arguments. La partie développe une thèse justifiée par deux ou trois arguments. Le paragraphe présente un argument motivé par des citations et exemples. La transition varie selon l'objectif. C'est ainsi que la transition mineure relie les paragraphes alors que celle majeure relie des parties. La conclusion quant à elle fait un bilan de l'analyse, rappelle le point de vue développé, et formule des perspectives

Ce cheminement est répétitif de la classe de seconde jusqu'en classe de terminale. Pourtant si on s'en tient aux témoignages des chercheurs, la maîtrise de cet exercice n'est pas l'apanage de tous les élèves. Plusieurs ouvrages, articles, Mémoires et thèses tels Emine (2019) Ombiono (2016), Delcambre (1997), Lemeunier (2008), ont traité des thématiques

liées à l'enseignement de la dissertation pour améliorer la connaissance et la pratique de la dissertation littéraire.

1.1.2.3. Quelques démarches expérimentales proposées par des chercheurs

ERASMUS MUNDUS, une école virtuelle a mis sur pied un dispositif propre aux apprenants de dissertation ressortissants de tous les continents afin d'aider ceux-ci à améliorer leurs productions. Les résultats de cette réflexion didactique ont été publiés par Rancon & Dekhissi (2017). En effet, une réflexion didactique a été menée entre 2011 et 2015, avant de proposer des solutions de remédiation aux difficultés scripturales de dissertation. Elle avait pour objectif d'apporter aux apprenants des bases méthodologiques et linguistiques qui leur permettent d'entrer dans l'écrit en français. Pour y arriver la démarche choisie a consisté à analyser les erreurs relevées dans les copies des élèves et inventorier les difficultés de production.

C'est ainsi qu'ont été répertoriées les difficultés majeures de trois ordres : « la construction de la cohérence et cohésion du texte, les traces de l'oral à l'écrit et la subjectivité du scripteur » dans le texte. À partir des résultats obtenus, un syllabus a été créé, aidant les élèves à construire les savoirs et savoir-faire de la dissertation. Ce dispositif consiste en dispenser des cours à distance. Les apprenants sont entraînés à aborder le travail au brouillon (planification), la mise en texte et la relecture. Cette solution serait parfaite si elle n'était pas confrontée à la diversité des cultures des participants rendant difficiles les échanges. Ce qui fait que les promoteurs du dispositif fondent alors un espoir sur l'écriture collaborative. Au Cameroun Emine (2019) en fait la proposition.

Emine (2019) constate avec Denizot (2013) que « la dissertation est devenue le sujet le moins choisi par les candidats aux examens officiels ». En effet les apprenants trouvent cet exercice difficile et leurs performances sont souvent peu reluisantes. C'est pourquoi la chercheuse propose « l'écriture collaborative via Framapad ». Elle propose cette solution qu'elle a expérimentée avec quelques élèves de première au lycée général Leclerc, dans l'optique de rendre ainsi l'exercice de dissertation attractif. Adapter l'enseignement de la dissertation à l'évolution technologique actuelle, tel est le vœu d'Emine qui estime que « l'écriture collaborative via Framapad » est un atout à l'amélioration des productions des élèves. Elle argue que ce serait une opportunité de travailler en groupes, de mutualiser les

savoirs et savoir-faire pour une construction individuelle et collective de la compétence d'écriture. D'ailleurs cela pourrait conforter les solutions didactiques proposées par Ndibnu-Messina Ethé (2020). Elle espère « la recherche des méthodes et outils didactiques facilitant l'apprentissage/enseignement des langues... Elle se focalise sur « l'intégration des plateformes numériques ». Le numérique est alors une opportunité pour les activités pédagogiques et didactiques.

La piste de l'enseignement-apprentissage par le numérique ne se limite pas à la dissertation. Elle est généralisée sur l'enseignement-apprentissage des langues. Les difficultés d'apprentissage du français sont liées à tous les exercices. En effet, les compétences communicatives et même pragmatiques recherchées par la pratique de l'écrit et l'oral se manifestent par des difficultés orthographiques que déplore Onguene Essono(2003). Pour elle, l'incompétence scripturale des apprenants est liée entre autres « aux aptitudes pédagogiques des enseignants, à un défaut de zèle ou de savoir-faire... aux méthodes inefficaces de lecture, à la rupture absolue avec l'écrit ». Les difficultés orthographiques ne constituent alors que « l'arbre qui cache la forêt ... ». Car ce n'est qu' « un symptôme des maux profonds du système éducatif ». L'auteure est convaincue que lire contribue à l'acquisition de la compétence scripturale. Elle propose ainsi l'exposition des apprenants à l'écrit au moyen des didacticiels de lecture et orthographe. Toutefois, l'usage de l'outil informatique reste encore inaccessible à la grande majorité d'apprenants au Cameroun à cause de l'insuffisance infrastructurelle. Il est donc difficile de s'abandonner uniquement à cette solution pour éradiquer les difficultés de production d'écrit en général et de dissertation en particulier. D'où, se pencher du côté de l'analyse de la matière peut être une contribution supplémentaire.

Micheli et Verselle (2020) apprécient bien les avancées notables liées à la longue expérience de l'enseignement de la dissertation au secondaire et les compétences des enseignants de français. Cependant force est de constater que les difficultés d'apprentissage demeurent. Ce qui justifie « leurs hésitations face aux moyens de guider leurs élèves dans l'apprentissage de cette pratique singulière de l'argumentation » qu'est la dissertation. Pour eux, les enseignants sont « désarmés face à ces difficultés ressenties par les élèves dans cet exercice ». Ces auteurs ont l'ambition de réduire ces hésitations chez les enseignants en leur proposant des théories relatives aux principaux mécanismes mis en jeu au sein du discours

argumenté en général et de la dissertation en particulier. En outre ils présentent dans leur ouvrage quatre étapes spécifiques accompagnées des propositions didactiques concrètes de l'enseignement de la dissertation. Pour eux il est important de :

- construire un problème à partir de l'analyse de l'énoncé puis rédiger une introduction ;
- rechercher des idées pertinentes ;
- élaborer un plan ;
- rédiger les paragraphes du développement.

Pour Micheli et Verselle et autres auteurs des manuels de méthodologie de dissertation, amener les élèves à mettre en pratique ces étapes rassurerait les enseignants et consécutivement diminuerait les difficultés de leurs apprenants.

En outre d'autres aspects constituant le texte de dissertation méritent d'être examinés. C'est le cas de l'exemplification sur lequel s'est appesanti particulièrement Delcambre (1994). Cet aspect semble un point important dont la négligence dans une dissertation entraîne forcément une mauvaise production. Après avoir étudié les difficultés d'exemplification dans les textes des élèves, Delcambre en fait une priorité dans ses recherches. Elle met à nu les problèmes liés aux formes d'organisation textuelle de l'opération d'exemplification. Notamment elle met l'accent sur l'utilisation des marqueurs d'illustration, la détermination du nombre d'exemples à utiliser, le rôle de reprise, d'anaphore et d'éclairage de l'argument, attribué à l'exemple.

Les travaux liés à l'analyse du concept de dissertation et la méthodologie de son enseignement mettent l'accent sur les composantes et les étapes de compréhension du sujet, l'élaboration du plan détaillé et la rédaction du texte. Ce qui n'est pas dit jusque-là, c'est comment organiser ces enseignements par niveau d'étude afin de ne pas se répéter inutilement et peut-être démotiver l'apprenant en quête de découvertes. Semblent omis dans ces travaux les aspects de progression de l'enseignement-apprentissage de cet exercice, peut-être sous forme de trame conceptuelle.

1.2. Notion de trame conceptuelle: genèse et épistémologie

La notion de « trame conceptuelle » désigne un outil didactique. Il a été mis sur pied par des chercheurs de la didactique des sciences à l'Institut de recherches pédagogiques (INRP). Avec elle, plusieurs autres concepts ont été ainsi inventés pour matérialiser des outils et des situations didactiques et améliorer de l'enseignement-apprentissage.

1.2.1. Contexte d'invention des trames conceptuelles

Les concepts didactiques représentent « des grilles de lecture des situations d'enseignement » Astolfi (1990). Ainsi la mise en œuvre de chacun d'eux est un support d'analyse ou de conception des situations didactiques. Astolfi présente entre autres concepts didactiques, la trame conceptuelle. Pour lui, c'est « un concept révolutionnaire de la nouvelle didactique des sciences ». Son emploi vise à mettre des frontières disciplinaires préexistantes et à faciliter l'organisation logique des relations entre les notions d'une matière. Ce chercheur milite pour le passage de « la perspective de la pédagogie générale concernant toutes les disciplines à la perspective qui se centre sur un champ conceptuel » d'un contenu d'enseignement particulier. Il prévient néanmoins que cette révolution ne relève pas d'une volonté de séparation complète entre les disciplines dans la mesure où il ne veut ni « un enfermement, ni une cécité aux points de vues pédagogiques généraux ». Il est clair que bien que les trames conceptuelles soient conçues à l'origine pour la didactique des sciences, rien n'interdit leur usage dans celles des autres disciplines.

Historiquement, les premières trames conceptuelles sont élaborées à l'INRP au cours de la recherche en didactique des sciences expérimentales d'après Sauvageot (1994). Giordan (1987) témoigne que l'écriture des toutes premières se situe en 1983 dans le cadre d'une recherche sur « les conditions de construction des savoirs scientifiques dans l'enseignement » de biologie et géologie. Elles étaient utilisées pour la formation initiale et continue des enseignants dans l'optique de les aider à préparer les séquences didactiques selon les objectifs (Sauvageot, 1990).

1.2.2. Types et fonctions de trames conceptuelles

Aux dires de Triquet (2007), la trame conceptuelle est un outil qui permet d'analyser la structure conceptuelle d'un savoir à enseigner, de telle manière que ses différents éléments

n'apparaissent plus comme une simple suite linéaire. Elle est « une schématisation des notions qui constituent une matière à enseigner, reliées par leurs relations logiques ». Cet outil conçu par les chercheurs de la didactique des sciences est mis particulièrement au service des disciplines telles que la biologie, la géologie. Les concepts- clés d'une matière ou d'un concept présentent un « caractère intégrateur et organisent autour d'eux un arbre logique des notions subordonnées et un vocabulaire correspondant ».

Pour Sauvageot (1994), l'écriture des trames conceptuelles aide les enseignants à définir et délimiter les contenus d'enseignement pour « pallier aux manquements des libellés très succincts des programmes consignés dans les instructions officielles ». C'est aussi à cause de ces manquements que « des didacticiens ont ressenti la nécessité d'analyser de manière approfondie la matière à enseigner ». Aussi plusieurs trames ont-elles été élaborées dans l'optique de délimiter et préciser les contenus d'enseignement à dispenser selon les niveaux d'étude des apprenants. Elles ont pour fonction de « clarifier la matière enseignée ... prévoir de façon raisonnée une progression pédagogique... concevoir de moments de structuration des activités » (Astolfi, 1989). Au vu de ces fonctions, Sauvageot conclut que

la trame conceptuelle est un outil qui s'avère précieux pour la formation des enseignants... tant pour aider à préparer les cours, se remémorer et clarifier leurs connaissances, que pour gérer la progression pédagogique pendant la séquence, l'année ou le cursus.

L'on peut élaborer plusieurs types de trames correspondant à différentes fonctions et à des situations diverses. Sauvageot (1990) distingue « les trames de savoirs savants...les trames de niveaux... les trames- bilans ». Seulement elle n'a élaboré que les trames de savoirs-savants et les trames de niveaux pour l'enseignement de la digestion en biologie. Elle en présente la démarche et relève les difficultés y afférents pour préparer les autres concepteurs à cette activité.

1.2.3. L'élaboration des trames conceptuelles : illustrations

Sauvageot (1994) a répertorié un ensemble de définitions de la notion de digestion. Chacune d'elles correspond à un palier de l'enseignement et définit les contenus d'enseignement y relatifs. Ces définitions mettent en évidence les notions de transformation physiques et chimiques des aliments consommés par les individus. Pour arriver à finaliser ces trames, la chercheuse relie le concept de digestion aux concepts d'alimentation,

absorption, assimilation, énergie, excrétion et régulation. C'est à base de ces notions que le réseau notionnel est tissé par des liens logiques. Outre les trames portant sur l'analyse de la matière, la même auteure a également élaboré des trames structurant la progression pédagogique de la digestion enseignée aux niveaux de CM2, 6^e, 3^e et 1^{ère} S. Elle utilise pour cela les définitions de la digestion suivantes :

- « la digestion est la modification de l'état des aliments dans le tube digestif (CM2) » ;
- « la digestion est la solubilisation des aliments tout au long du tube digestif (6^e) » ;
- « la digestion est l'ensemble de transformations chimiques des molécules alimentaires sous l'effet des enzymes digestives (3^e) » ;
- « la digestion est une catalyse enzymatique qui hydrolyse les molécules (1^{ère} S) ».

Les thèmes de ces définitions sont alors développés en sous-thèmes pour constituer les leçons par niveau d'études. Par exemple au CM2, on étudie la digestion mécanique en tant que circuit de transformations physiques (taille, forme, couleur, odeur...) des aliments dans le tube digestif de leur entrée dans la bouche jusqu'à la sortie des déchets qui en restent par l'anus.

Pour « concevoir ces moments de structuration », Sauvageot indique qu' « il n'y a pas de voie royale ». Il faut néanmoins satisfaire les préalables suivants :

- se documenter pour « chercher le savoir- savant » dans l'optique de trouver les définitions appropriées des concepts, identifier les notions qui le constituent, et le réseau dans lequel il s'insère ;
- exploiter « les programmes et leurs compléments » pour délimiter les contenus à insérer dans les concepts ;
- tenir compte des conseils de l'inspection pédagogique et de façon raisonnée, des contenus des manuels.

Écrire ces trames passe du mot à la phrase qui définit le plus clairement et brièvement possible, le concept principal. Cette définition se place en haut de la page. Puis, un éventail de notions utiles à la formulation du concept principal sera noté à la suite afin de préciser son contenu. Toutes ces phrases, indépendantes les unes des autres sont posées sur la feuille et reliées par des liens logiques ou hiérarchiques.

1.2.4. Construction des trames conceptuelles : quelques difficultés

Quatre principaux obstacles peuvent rendre complexe cette entreprise (*idem*). En premier, il y a la difficulté d'accès aux sources de « savoirs savants » permettant de « définir clairement les concepts et notions constituant une matière », étant donné que « ces renseignements sont (souvent) insuffisants dans les programmes et les compléments » (tels que les manuels). Le second obstacle est la réalisation qui consiste à passer d'un mot à une phrase acceptée par tous les collègues. En effet, le contenu d'un mot peut varier selon les auteurs et il peut donc arriver que l'acception des uns soit contestée par d'autres. La troisième difficulté est liée à la disposition des phrases rédigées sur une feuille afin d'obtenir le schéma qui est la trame conceptuelle. La dernière difficulté, est l'établissement des liens logiques entre les notions constituant l'outil didactique de sciences ou de langue.

1.2.5. Les trames conceptuelles en didactiques des langues.

À l'INRP, la conception des trames conceptuelles était essentiellement réservée aux didactiques des sciences. Cependant, comme l'a dit Astolfi, tel que relevé plus haut, ce concept didactique n'est pas une exclusivité de la didactique des matières scientifiques. Des recherches en didactique des langues se sont aussi approprié ce concept pour analyser l'enseignement des langues. Des trames sont élaborées et utilisées en didactique du français par Nguyen Xuan Tu Huyen, (2005), professeur de français langue étrangère à l'Université de pédagogie de Hochiminhville au Vietnam. Il analyse le système verbal français pour faciliter l'enseignement de la conjugaison et l'emploi des verbes aux apprenants vietnamiens. Il écrit à cet effet une « trame conceptuelle du passé composé de l'indicatif » et « une autre trame conceptuelle de l'imparfait de l'indicatif ».

Cette auteure est motivée par un constat. En effet, il identifie une triple difficulté qui empêche le public vietnamien à maîtriser le système verbal français : des difficultés linguistiques, épistémologiques, des culturelles et didactiques. En analysant celles-ci, elle réalise que certains contenus, pourtant indispensables à la maîtrise de l'emploi des temps verbaux sus mentionnés n'était pas enseignés. En réalité, si ceux-ci ne sont pas enseignés aux locuteurs natifs ou quotidiens de langue française, ils devaient impérativement apparaître dans l'enseignement du français langue étrangère. C'est dans ce contexte que l'idée

d'élaboration des trames conceptuelles de l'imparfait et passé composé de l'indicatif nait et se réalise.

Les travaux antérieurs sur les trames conceptuelles sont centrés sur la résolution d'un problème principal : le caractère succinct et incomplet des contenus des enseignements proposés par les programmes officiels et les manuels scolaires. L'objectif fédérateur de ces recherches est globalement de rendre plus concrètes et explicites les contenus d'enseignement, en présentant les notions constitutives des matières ou thèmes à enseigner. L'écriture des trames conceptuelles est une solution pour améliorer la transposition didactique en tant que « travail » consistant à faire d'un objet de savoir, un objet d'enseignement Chevallard (1991).

La trame conceptuelle s'avère alors être un outil important pour l'enseignant, pour les concepteurs de curricula et même pour l'apprenant. Car elle permet de visualiser et de délimiter clairement les contenus d'enseignement par séquence, par niveau ou même par cycle d'étude. Son utilisation faciliterait l'évaluation dans le sens où, les contenus étant déterminés, des apprentissages le sont aussi. L'évaluation peut être précise en ayant des critères bien définis. Le principe de congruence pourrait être facilement respecté grâce aux trames conceptuelles, notamment en dissertation où les contenus semblent encore vagues et imprécis et ne donnent pas facilement la possibilité à l'enseignant et à l'élève de délimiter avec assurance ce qui doit être fait en fonction d'un niveau d'étude. Par conséquent l'objectivité de l'évaluation pourrait en pâtir. Cette préoccupation qui est le fil conducteur de cette recherche s'adosse sur des théories didactiques et linguistiques qui encadrent l'enseignement-apprentissage de la dissertation.

1.3. Progression pédagogique de la dissertation : essai d'analyse

Notre recherche examine la progression pédagogique de la dissertation. Seront convoquées pour cette analyse des théories d'apprentissages, linguistiques et méthodologiques.

1.3.1. Les théories didactiques convoquées

Les théories didactiques convoquées justifient l'enseignement apprentissage de la dissertation au lycée, en ce sens que l'activité didactique qui permet l'acquisition des

compétences dissertatives est une activité de construction progressive de connaissances aussi bien « déclaratives », « procédurales » et « conditionnelles » (Piaget 1937). Cet apprentissage se veut progressif et croissant. Il est encadré principalement par le behaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme.

1.3.1.1. Le behaviorisme

Le behaviorisme est un cadre promotion du renforcement des savoirs et savoir-faire par l'exercice répétitif. Burrhus Skinner en est l'un des pionniers. En tant que théorie du conditionnement, il suggère l'apprentissage par le renforcement d'un comportement positif chez le sujet apprenant. Cette théorie encadre le présent travail dans la mesure où, comme toute pratique scripturale la maîtrise de la dissertation est une acquisition progressive. Il est important pour l'enseignant de la faire pratiquer régulièrement aux apprenants afin de leur offrir l'opportunité de renforcer les acquis, développer les automatismes et construire leur aptitude à raisonner. Cependant, plusieurs savoirs complexes sont à convoquer pour la production d'une dissertation. Donc la mise en œuvre répétitive de ces savoirs ne suffit peut-être pas pour la maîtrise réelle de cet exercice. L'observation des pratiques enseignantes sous le prisme seul du behaviorisme semble à cet effet, insuffisante. Même si développer des comportements positifs grâce à l'exercice répété est un gage d'apprentissage effectif, il n'en demeure pas moins qu'une répétition monotone peut être une source de démotivation et de déconcentration. D'où le besoin d'une construction évolutive de la compétence de dissertation.

1.3.1.2. Le cognitivisme

L'enseignement- apprentissage d'une langue se fait progressivement, et les niveaux d'acquisition varient selon la complexité liée par exemple au vocabulaire employé, le style convoqué, la rigueur de la syntaxe, l'expression de sa culture générale, la cohérence, la cohésion du texte, etc. Toutes ces aptitudes ne peuvent s'acquérir du même coup au même degré. Alors l'enseignement de la dissertation doit s'imposer une évolution progressive et graduelle. C'est en mettant en relief cette acquisition évolutive des savoirs que le cognitivisme promu par J. Piaget et J. Bruner intervient dans cette étude. Cette théorie préconise que l'apprentissage se fasse à partir d'un traitement progressif des informations par le sujet apprenant. Pour y arriver, Tardif (1992) prescrit que l'enseignant connaisse les

programmes et les objectifs. Il doit présenter des connaissances de façon hiérarchisée, organisée, sélective. Cette attitude participera à la construction individuelle et collective des connaissances des apprenants.

1.3.1.3. Le socio constructivisme

Le socioconstructivisme défend la thèse selon laquelle l'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation. Selon Vygotsky et autres principaux adeptes de cette théorie didactique, l'enseignement –apprentissage ne doit pas se détacher de son environnement et des représentations des apprenants. La dissertation à laquelle l'enseignant initie les apprenants en seconde est certes une nouvelle notion, mais n'est pas le premier exercice écrit qui leur est enseigné. De ce fait il est de bon ton de tenir compte de leurs prérequis sur les textes écrits. D'ailleurs en produisent d'autres types depuis les premières classes de la scolarisation. Le locuteur de langue française qu'est l'élève vit dans un environnement social et pédagogique qui influence forcément sa relation avec les textes qu'il produit et reçoit oralement et par écrit au quotidien. Sa culture littéraire, la disponibilité des sources documentaires, la lecture des textes écrits « modèles » des facteurs environnementaux qui influenceraient l'apprentissage. C'est dans ce contexte qu'interviendrait l'approche socioconstructiviste en tant que cadre de partage et de construction collective des connaissances.

1.3.2. La linguistique textuelle

Cette recherche s'adosse principalement sur la linguistique textuelle en tant que cadre d'étude de la construction des textes. Adam (2008) considère la linguistique textuelle comme une théorie de production qu'il nomme analyse textuelle des discours. Pour lui le texte est une unité sémantique. L'enseignement de la dissertation se focalise sur la méthodologie de la construction du texte, en tant qu'un tout qui développe une réflexion harmonieuse. Les outils de recherche convoqués se focalisent sur l'exploration du déroulement progressif des contenus d'enseignement. La linguistique textuelle est un cadre judicieux dans la mesure où l'analyse de la structure textuelle (logique), la cohérence et cohésion textuelle, et la progression thématique font l'objet de l'étude, Mejia et Antoniadis (2014).

Les théories didactiques et linguistiques sus-évoquées orientent l'observation et la construction des instruments d'enquête. En effet, le regard sous l'angle du behaviorisme et le cognitivisme permettront de juger de l'efficacité ou non du renforcement de l'apprentissage de la dissertation de la seconde en première. Pendant ce temps à travers le point de vue socioconstructiviste, on observera les activités individuelles et collectives que les enseignants proposent aux apprenants en dissertation.

1.4. Hiatus entre principes de progression pédagogique et projets pédagogiques de dissertation.

Selon les théories d'apprentissages évoquées et la réalité selon les programmes de dissertation (cf. tableaux 1 et 2 : les programmes d'enseignement et des projets pédagogiques nationaux de la dissertation) le constat fait état d'une discordance entre les principes théoriques de planification évolutive de l'enseignement-apprentissage et les projets pédagogiques en vigueur. Au premier regard, on a l'impression qu'il est prévu des contenus de cours visiblement semblables pour les classes de seconde, de première et de terminale partant de l'initiation au perfectionnement. Pourtant la conception des trames conceptuelles didactiques structure la notion enseignée du plus simple au plus complexe, d'un niveau d'étude inférieur à un autre au-dessus. Elle facilite ainsi l'élaboration de la progression pédagogique et consécutivement des projets pédagogiques évolutifs. La dissertation semble se déroger de cette organisation. Il se pose dès lors le problème de la planification des contenus d'enseignement de la dissertation au secondaire. Des questions de recherche sont consécutives à ce problème ont été formulées plus haut afin de conduire la présente recherche.

À propos de ces questions de recherche, il était principalement demandé en quoi les trames influence l'enseignement de la dissertation. De façon plus précise l'on s'interrogeait sur l'impact que pouvait avoir la présence ou l'absence des trames conceptuelles sur la transposition didactique d'une part et sur la progression pédagogique d'autre part. De façon anticipée, des réponses à la question principale aux questions secondaires de cette recherche ont été proposées. À cet effet il a été affirmé que la présence ou le défaut des trames conceptuelles influence l'enseignement-apprentissage. La préparation des leçons par l'enseignant et l'élaboration des séquences didactiques de dissertation sont par conséquent

des phases qui subissent l'impact de l'existence ou l'inexistence des réseaux notionnelles. La visée principale de cette étude est donc de vérifier ces allégations à travers l'examen des variables et des indicateurs du phénomène étudié.

1.5. Variables et indicateurs

Les variables et les indicateurs, sous formes quantitatives ou qualitatives permettent de mesurer l'existence d'un phénomène, Long(1987). Dans le cadre de cette recherche, la progression pédagogique en dissertation sera matérialisée par des variables dépendantes et indépendantes qu'expliqueront quelques indicateurs.

1.5.1. Variables dépendantes et indépendantes

Pour Mace(1997), la variable est un référent empirique qui s'ajoute à un premier niveau de précision du concept opératoire de l'hypothèse, pour ouvrir le travail empirique. Pour confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle de la présence/l'absence de la trame conceptuelle influence la progression pédagogique de dissertation entre la seconde et la première, il a fallu observer les variables dépendantes pour évaluer la variable indépendante. Comme variable dépendantes nous avons retenu : la transposition didactique, la progression et les contenus. Et la variable indépendante est la trame conceptuelle didactique de la dissertation.

1.5.2. Indicateurs des variables

Pour Long (1987) cité par Mace(1997), les indicateurs sont des aspects qui caractérisent un phénomène. Il s'agit d'un *instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait... (C'est) le référent empirique du concept à analyser*. Les variables énoncés ci-dessus ont été observés lors de l'enquête à travers l'observation de certains éléments de l'activité pédagogique dans les classes de seconde et première.

La transposition didactique interne a été examinée à travers l'observation de la démarche didactique choisie, les objectifs pédagogiques fixés, les contenus d'enseignement et les types de sujet étudié en seconde d'une part et en première d'autre part. La complexification progressive des objectifs pédagogiques a aussi été vérifiée. L'évolution progressive des enseignements de la dissertation a été mesurée à partir des indicateurs

relatifs à l'observation des différents changements des sources d'arguments, les plans de devoirs et les domaines d'application littéraires des sujets. Une vérification supplémentaire des hypothèses formulées portant sur la distinction entre le programme de seconde et celui de première s'est réalisée à travers l'observation des nouveaux concepts au fil des leçons prévues et enseignées.

1.6. Choix de la démarche méthodologique

La démarche méthodologique de cette étude se conforme à la théorie de méthodologie d'enquête de Quivy et Campenhoutdt. Selon ces théoriciens, une enquête efficace doit s'articuler autour de trois grandes phases ou moments importants : « la conquête », « la construction », « la constatation ». La première représente « la rupture » avec les préjugés, les connaissances établies. Cette étape présente la question qui déclenche la recherche. Elle consiste à poser le problème de la planification des contenus d'enseignement de dissertation. L'idée née doit se consolider par une exploration de l'état des lieux grâce aux lectures et entretiens exploratoires. Ces activités préliminaires vont aider le chercheur à formuler une problématique. La « construction » permet le recueil et l'analyse des données. Elle permettra de faire une interprétation fiable dans la dernière phase qu'est « la constatation ». Dans le cadre de l'enquête, il a été élaboré des outils de recueil des données qui ont permis de comparer les pratiques enseignantes de seconde et celles de première. L'objectif de cette comparaison a été de vérifier comment se matérialise la progression dans l'enseignement de dissertation. C'est en tenant compte de ces phases que les chapitres de ce mémoire s'articulent progressivement. Cette structuration a pour but de vérifier les hypothèses formulées, matérialisées par des variables et des indicateurs.

| Sujet | Hypothèse principale | Hypothèses secondaires | Variables indépendantes | Variables dépendantes | Indicateurs | Modalités | Instruments | Outils | |
|--|---|--|--|--|--|---|---------------------------------------|---------------|--|
| Des trames conceptuelles de dissertation en seconde et première aux lycées de Ngoa-Ekelle et bilingue de Nkol-Eton : enjeux d'une planification évolutive des contenus d'enseignement. | L'absence/présence de trames conceptuelles didactiques influence l'enseignement/ apprentissage de la dissertation de la seconde en première | HSR1 : des trames conceptuelles didactiques influencent la transposition didactique de l'enseignement de la dissertation | VI 1 : des trames conceptuelles didactiques | VD : La transposition didactique | Démarche didactique | Identiques/ presque identiques/ différents | Questionnaire adressé aux enseignants | Questionnaire | |
| | | | | | Supports didactiques | Identiques/ presque identiques/ différents | | | |
| | | | | | Objectifs pédagogiques | Identiques/ presque identiques/ différents | | | |
| | | | | | VD2 : L'enseignement de la dissertation | Délimitation des concepts enseignés par niveau | | | Bonne/ passable/ mauvaise |
| | | | | | | Types de consignes et sujets | | | Identiques/ presque identiques/ différents |
| | | | | | HSR2 : L'organisation hiérarchisée des notions constitutives de la dissertation influence la progression pédagogique | VI 2 : Organisation hiérarchisée de la dissertation | | | VD 2 : les contenus d'enseignement de la dissertation |
| | | Plans de devoirs | Identiques/ presque identiques/ différents | | | | | | |
| | | Domaines d'application | Identiques/ presque identiques/ différents | | | | | | |
| | | VD2 : Pratiques de classes | Leçons enseignées en dissertation | Identiques/ presque identiques/ différents | | | | | |
| | | | Introduction progressive de nouveaux concepts | Adéquat/ inadéquat | | | | | |

Tableau 3 : Tableau d'opérationnalisation des variables

La construction de l'objet de recherche qui s'achève s'est étalée sur plusieurs étapes de l'étude. Il a été présenté un état des lieux de l'étude de l'enseignement de la dissertation. Ses origines mondaines ont été rappelées ainsi que le contexte de son adoption comme exercice scolaire. La revue de la littérature s'est penchée sur les pratiques pédagogiques au secondaire. Pour y arriver, il a été mis en avant la structure du sujet, les objectifs et les démarches pédagogiques pratiqués, les contenus d'enseignement déroulés et la progression adoptée par les programmes et les enseignants. Parlant de la progression, la revue de la littérature a étudié l'historique de la trame conceptuelle en tant que concept didactique de sciences utilisé aussi dans la didactique du français. Cet état des lieux a conduit à élaborer un cadre théorique de l'étude. Ont été mis en relief les théories didactiques et linguistiques. L'examen de ces éléments a permis de relever le problème de recherche, de poser les questions et de formuler des hypothèses de recherche. Le choix de la démarche méthodologique de la recherche et le tableau d'opérationnalisation des variables y ont mis fin.

CHAPITRE 2

PRATIQUES DE CLASSE EN DISSERTATION : COLLECTE DES DONNÉES

Ce deuxième chapitre est réservé à la présentation de la démarche méthodologique de la recherche. Pour étudier l'organisation évolutive de l'enseignement de la dissertation au lycée, il a été nécessaire de toucher du doigt les pratiques enseignantes ; *le contact avec la réalité du terrain est une condition sine-qua-non* comme le préconise G. Claude (2020). Cette démarche a permis d'identifier les besoins ou problèmes, avant d'établir une stratégie permettant d'atteindre des objectifs de changement en réponse aux problèmes observés. Il sera question de présenter l'enquête. Ainsi les types de recherche ayant encadré l'enquête, les instruments et leurs outils de collecte des données, la population d'enquête, les modes d'administration des outils d'enquête et le dépouillement utilisé seront présentés.

2.1. Type de recherche et méthodes d'enquête

La typologie de recherche peut être définie selon le domaine de recherche (clinique, la fondamentale ou en sciences humaines et sociales). Une autre typologie se dessine selon l'approche méthodologique et les outils d'analyse utilisés. Dans ce cadre on distingue la recherche qualitative, quantitative ou quali-quantitative. Un autre classement se fonde sur la finalité des travaux menés. Ce qui induit les recherches exploratoire, descriptive, action, développement, etc. Cette dernière acception est celle qui est utilisée pour désigner les types de recherche dans la suite de ce travail.

2.1.1. La recherche-développement : brève présentation

Pour Loisel et Harvey (2007), la recherche développement en didactique est *l'analyse d'un processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégie, modèle, programme) incluant la conception, la réalisationd'objets matériels tels que les logiciels, le matériel audio- visuel, les manuels...capables d'avoir une incidence sur l'action éducative*. La présente recherche envisage faire des propositions didactiques relatives à l'élaboration des trames conceptuelles de dissertation. Celles-ci pourraient faciliter davantage l'analyse de la dissertation et la planification de son enseignement-apprentissage. C'est en ce sens que la recherche-développement intervient dans ce travail. Pour arriver à la finalité définie, il a été important de choisir une approche méthodologique. La méthode d'enquête choisie a permis d'observer la progression pédagogique de la dissertation de la seconde en première.

2.1.2. Méthode d'enquête quali -quantitative

D'après Grawitz, (1990) la méthode de recherche est une manière de conduire sa pensée, d'établir ou démontrer une vérité suivant certains principes et un certain ordre. Celle employée dans le cadre de ce travail s'est voulu qualitative et quantitative. L'approche qualitative a été envisagée dans la mesure où l'enquête a exploré la grille d'observation des pratiques. Par ailleurs l'analyse quali-quantitative s'est justifiée par l'analyse des questionnaires dont les résultats ont été présentés sous forme d'indicateurs numériques et qualitatifs.

2.2. Population d'enquête

Selon Grawitz, (1990), la population d'enquête est « l'ensemble des éléments possédant les informations désirées pour répondre aux objectifs d'une étude ». C'est l'ensemble des sujets susceptibles de fournir des réponses qu'une enquête cherche à obtenir. La population a été constituée des enseignants de français des classes du second cycle du secondaire, les élaborateurs de programmes de français, les inspecteurs pédagogiques, les concepteurs de manuels scolaires, les chercheurs en sciences du langage, les apprenants de dissertation. Dans ce sens ces acteurs ont été des cibles potentielles.

2.2.1. Population cible et population accessible

L'enquête a été menée sur l'enseignement de la dissertation au lycée. Ont pu par conséquent être sources d'informations pertinentes, les acteurs de l'enseignement et apprentissage de cet exercice. Cependant, étant donné que le champ de recherche se limite à la préparation et le déroulement des situations didactiques, seuls les enseignants ont été choisis pour constituer la population. En effet ce choix s'est fondé sur le fait que c'est eux qui mènent l'activité de transposition didactique interne et d'enseignement. Par ailleurs, la révision des programmes d'enseignement a été entamée depuis 2014. Les nouveaux syllabus ont été progressivement mis en application à raison d'un palier d'étude par année scolaire. Ce qui a fait qu'au moment où l'enquête se déroule, les classes du second cycle venaient nouvellement de s'arrimer aux nouveaux programmes. Raison pour laquelle seuls les enseignants les tenant ou les ayant tenus durant ces trois dernières années ont été sélectionnés.

2.2.2. Échantillonnage et échantillon d'enquête

Pour sélectionner l'échantillon, la méthode non aléatoire d'échantillonnage a été retenue, c'est-à-dire une sélection basée sur un choix raisonné. Cette méthode empirique s'est adossée sur un échantillon de convenance et par jugement. Les enseignants enquêtés ont été ciblés du fait de leur accessibilité et de leur correspondance aux critères définis. Pour la faisabilité sur le plan économique et matériel, les acteurs ont été ciblés parmi ceux habitant ou enseignant dans la même ville que l'enquêtrice. De même les classes observées ont été définies grâce à la collaboration de leurs professeurs.

Pour résumer, voici ci-dessous les critères de sélection des enseignants interrogés :

- être formé en pédagogie du français ;
- avoir une expérience dans l'enseignement du français ;
- enseigner dans un établissement public ;
- avoir enseigné dans une classe du second cycle au moins une fois ces trois dernières années ;
- résider ou enseigner dans la ville de Yaoundé ;
- être disponible pour se soumettre au questionnaire physique ou numérique.

Après avoir appliqué ces critères, la population d'enquête a été constituée des enseignants de français des lycées de Ngoa-Ekelle, Général Leclerc, Bilingue de Nkol-Eton, Mballa II , Nkoabang Nkol- Afamba, Nkooza, Bilingue d'Etoug-ebe, Nkolbisson, Efoulan , Minkan, Odza, bilingue de Mimboman. Pour ce qui est de l'observation des classes deux enseignants ont été ciblés, à savoir une dame au lycée de Ngoa-Ekelle et un homme au Lycée bilingue de Nkol-Eton.

2.3. Outils d'enquête

La présente recherche analyse des pratiques enseignantes concernant la dissertation en seconde et en première. Partant du constat que dans les programmes officiels (et les guides pédagogiques les accompagnants), il n'était pas aisé de distinguer ce qui faisait la particularité des leçons enseignées à chaque niveau d'étude. Les projets pédagogiques mettant en évidence les séquences didactiques laissent croire qu'il n'y aurait presque pas de différence fondamentale entre les leçons de seconde, de première, et même de terminale. D'où

l'hypothèse qu'une existence ou non d'une trame conceptuelle didactique de dissertation influencerait la progression de l'enseignement / apprentissage. Pour vérifier cette hypothèse, il a été nécessaire de recueillir les témoignages des enseignants et de vivre la réalité du terrain à travers d'une part le questionnaire et d'autre part l'observation des classes.

2.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire adressé aux enseignants se présente comme suit.

Chers enseignants, nous vous remercions d'avoir accepté de remplir ce questionnaire afin de nous permettre de réaliser une recherche sur la didactique de la dissertation au lycée. En effet nous souhaitons obtenir des informations qui nous renseignent sur les pratiques enseignantes de la dissertation littéraire.

N.B: pour remplir, cochez la (ou les) réponse(s) convenable(s) pour chacune des questions.

A/ IDENTIFICATION

Etablissement :

Ancienneté : entre 1 et 5 ans entre 6 et 10 ans entre 11 et 15 ans
entre 16 et 20 ans plus de 20 ans

Discipline de formation :

Classes tenues ces 3 dernières années : Seconde Première Terminale

B/ QUESTIONS

Au terme d'une séquence didactique de dissertation en **classe de 1^{ère}/classe de 2^{nde}**

1- Quels objectifs pédagogiques fixez-vous pour vos apprenants ?

1.1. Corriger un texte produit avec des erreurs

1.2. Expliquer le mécanisme d'un texte

1.3. Compléter des éléments manquants d'un texte

1.4. Délimiter les parties d'un texte

- 1.5. Substituer ou transformer certaines parties d'un texte
- 1.6. Produire une partie du devoir
- 1.7. Produire un devoir entier
- 1.8. Autre (préciser)

2. Quels supports didactiques (corpus) utilisez-vous pour enseigner?

- 2.1. Des sujets
- 2.2. Des productions d'élèves
- 2.3. Des textes d'auteurs
- 2.4. Autres (préciser).....

3. Quels types de sujets ou types de plans enseignez-vous ?

- 3.1. Dialectique
- 3.2. Analytique
- 3.3. Thématique
- 3.4. Comparatif
- 3.5. Autres (préciser).....

4. Dans quels domaines d'application s'inscrivent les sujets traités avec vos apprenants?

- 4.1. L'engagement littéraire
- 4.2. Les genres littéraires
- 4.3. Le lyrisme dans l'œuvre littéraire
- 4.4. Le rôle de l'écrivain
- 4.5. Le héros / antihéros

4.6. L'esthétique dans l'œuvre

4.7. Les thématiques des œuvres littéraires

4.8. Autres (préciser).....

5. Quelles sources d'arguments et citations utilisez-vous ?

5.1. Les œuvres littéraires

5.2. L'art (autre que la littérature)

5.3. La culture générale de l'apprenant

5.4. Autres (préciser).....

6. Quelles méthodes d'enseignement utilisez-vous ?

6.1. L'interaction

6.2. Le questionnement

6.3. Les exercices

6.4. Le cours magistral

6.5. Autres (préciser).....

7. Quel est le paradigme pédagogique que vous adoptez ?

7.1. L'A.P.C. (approche par les compétences)

7.2. L'O.P.O. (approche par les objectifs)

7.3. Autres (préciser).....

8. Quels types d'exercices faites- vous faire aux apprenants ?

8.1. La production des textes

8.2. L'autocorrection des productions individuelles ou collectives

| | |
|--|--------------------------|
| 8.3. Analyse et correction collective des productions de classes | <input type="checkbox"/> |
| 8.4. Modification de productions | <input type="checkbox"/> |
| 8.5. Autres <input type="checkbox"/> (préciser)..... | <input type="checkbox"/> |
| 9. Quels objectifs d'évaluation fixez-vous ? | |
| 9.1. Rédiger | <input type="checkbox"/> |
| 9.2. Délimiter les parties d'un texte | <input type="checkbox"/> |
| 9.3. Substituer ou transformer des éléments dans un texte | <input type="checkbox"/> |
| 9.4. Autres <input type="checkbox"/> (préciser)..... | |

Ce questionnaire a été adressé aux enseignants de français titulaires d'au moins une classe du lycée. Il visait à découvrir comment les enseignants organisent les leçons de dissertation d'une part en seconde et d'autre part en première. La première partie du questionnaire recueille les données liées à l'identification des enquêtés. Les variables renseignent sur leur ancienneté dans le métier, leur discipline de formation, la matière enseignée et les classes tenues au second cycle.

La deuxième partie est constituée de questions fermées et semi ouvertes regroupées en deux sections correspondant aux questions aidant à vérifier les deux hypothèses secondaires de cette recherche. La section 1 vérifie la première hypothèse secondaire de recherche en utilisant leurs variables et leurs indicateurs. Elle interroge les répondants sur les indicateurs suivants :

- les objectifs pédagogiques fixés pour une séquence;
- les supports didactiques apprêtés pour l'apprentissage en classe ;
- les démarches didactiques mises en place pour optimiser l'apprentissage ;
- le paradigme pédagogique utilisé ;
- la délimitation des contenus d'enseignement appropriés pour le niveau d'étude concerné.

Pour évaluer la deuxième hypothèse secondaire alléguant que la progression de l'enseignement de la dissertation serait influencée par l'existence ou non des trames conceptuelles, les variables ci-dessous ont été mises à l'épreuve :

- les types de sujet et plans de dissertation enseignés selon le niveau d'étude ;
- les domaines d'application ou problèmes littéraires des sujets;
- les sources d'arguments et illustrations ;
- les types d'exercices pratiqués pendant les leçons;
- les objectifs d'évaluation.

Pour consolider les résultats de l'enquête par le questionnaire, il a semblé nécessaire d'adjoindre à ce premier instrument, un second à savoir l'observation directe des pratiques enseignantes aux lycées de Ngoa-Ekelle et bilingue de Nkol-Eton. Cette dernière s'est appuyée sur la grille MGP, entendue Miroir des gestes professionnels de Bocquillon et al, (2018).

2.3.2. Le miroir des gestes professionnels

Selon Bocquillon, Derobertmeasure, Demeuse (2018) les « gestes professionnels plus précisément (sont) toutes les actions verbales et non verbales observables de l'enseignant ». Ils désignent toutes les actions (paroles, gestes, expressions du visage, silence, etc.) posées par l'enseignant en vue de communiquer avec ses apprenants. Ces gestes sont susceptibles de provoquer des effets sur les élèves tels que l'apprentissage, la motivation, l'activité, etc. La grille de MGP a été choisie pour cette enquête dans la mesure où l'observation des actions de l'enseignant permet de récolter les données sur les contenus, les objectifs et les activités pédagogiques. Elle est composée de deux parties : un entête et un corps.

L'entête est constitué des variables permettant d'identifier le contexte dans lequel la leçon observée s'est déroulée. Y sont inscrits les éléments suivants:

- la date ;
- l'établissement ;
- le genre de l'enseignant ;
- l'ancienneté de l'enseignant ;
- la nature et le titre de la leçon ;

- la classe ;
- l'effectif des élèves ;
- la durée de la leçon ;
- l'objectif pédagogique ;
- le corpus du cours.

Le corps de la grille est constitué d'un tableau indiquant les éléments ci-après, choisis pour étudier les gestes professionnels de l'enseignant.

Les groupes de catégories constitués des aspects observés à savoir, les fonctions des interventions verbales de l'enseignant, les activités des élèves et les supports didactiques ont. Les sous- catégories retenues qui réunissent les instructions de l'enseignant à l'endroit des élèves. Les catégories relatives aux gestes professionnels que sont : la présentation d'un élément du cours, l'objectivation de l'enseignant sur les activités des élèves, les feed-back, les activités des élèves, et les supports disponibles. Les modalités qui détaillent les catégories de gestes professionnels retenus.

Ainsi, pour la présentation d'un élément du cours, il a été observé la manière dont l'enseignant présente les objectifs, le plan de la leçon, les activités, les consignes, les instructions générales, les aspects importants du cours et les exemples donnés comme modèles à suivre. L'observation des objectivations a prévu les modalités liées aux types d'objectivation ; c'est-à-dire celles faisant appel à la compréhension, à la métacognition et aux représentations des élèves. Les feedbacks observés sont les feedbacks stéréotypés, spécifiques, de contrôle, de correction et autres. Les supports didactiques quant à eux, ont été les éléments suivants : les tableaux, les feuilles d'exercices, les cartes conceptuelles, les diaporamas, le matériel de manipulation, les sujets de dissertation, les devoirs produits par les apprenants. Les exemples eux concernent le relevé de quelques gestes illustratifs des modalités observées. Cette grille d'observation est présentée ci-dessous.

A- Identification de la leçon

Date :

Établissement :

Enseignant : Sexe : F G Ancienneté : entre 1 et 5 ans entre 6 et 10 ans entre 11 et 15 ans entre 16 et 20 ans plus de 20 ans

Nature de la leçon.....

Titre de la leçon :

Classe:.....

Effectif des élèves.....

Durée de la leçon :

Objectif pédagogique :

Corpus :

B- Observation de l'enseignement de la dissertation

| Groupes de catégories | Sous-catégories | Catégories | Modalités | Appréciations | | | | Exemples de contenus observés |
|--|-----------------|--|---|------------------|---------------|--------------|---------------|-------------------------------|
| | | | | 1 Pas du tout | 2 rarement | 3 souvent | 4 Toujours | |
| Fonctions des interventions verbales de l'enseignant | Instructions | Présentation d'un élément du cours | présentation des objectifs | | | | | |
| | | | Présentation de plan | | | | | |
| | | | Présentation des activités | | | | | |
| | | | Présentation des consignes | | | | | |
| | | | présentations des instructions générales | | | | | |
| | | | présentations des aspects importants | | | | | |
| | | | Présentation des exemples | | | | | |
| | | Objectivation de l'enseignant sur les activités des élèves | Objectivation stéréotypée de la compréhension | | | | | |
| | | | Objectivation spécifique de la compréhension | | | | | |
| | | | Objectivation du contenu | | | | | |
| | | | Objectivation de la métacognition | | | | | |
| | | | Feedback stéréotypé | | | | | |
| | | | Feedback spécifique | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------------------|--|----------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | Feedback | Feedback sollicitant une correction | | | | | |
| | | | Feedback de contrôle | | | | | |
| | | | Autres feedback | | | | | |
| Activités des élèves | | | Observation | | | | | |
| | | | Analyse | | | | | |
| | | | Production | | | | | |
| | | | Débat | | | | | |
| | | | Autres activités | | | | | |
| Supports | | Supports disponibles | Feuilles d'exercices | | | | | |
| | | | Tableaux | | | | | |
| | | | Cartes conceptuelles | | | | | |
| | | | Sujets de dissertation | | | | | |
| | | | Productions des élèves | | | | | |
| | | | Texte d'auteur | | | | | |
| | | | autres supports | | | | | |

Tableau 4 : Grille MGP

2.4.L'administration des outils d'enquête

L'administration des outils d'enquête s'est faite en deux phases principales : l'observation des pratiques enseignantes et l'administration des questionnaires. La dernière a été précédée d'une phase de pré enquête dont les résultats ont servi à reconsidérer la structure du questionnaire.

2.4.1. Le pré- test

Afin de « tester les hypothèses de recherche formulées et le questionnaire élaboré préalablement avant d'entreprendre l'enquête elle-même » (Graw, 1981), un pré- test a été effectué. Le questionnaire a été administré à vingt enseignants répondant aux critères évoqués dans l'échantillonnage. Il requérait du répondant qu'il présente dans deux colonnes distinctes ce qu'il fait dans sa classe de seconde d'une part et ce qui correspond à ses pratiques enseignantes dans sa classe de première d'autre part. Cette disposition s'est révélée difficile à exploiter par les enseignants qui étaient embarrassés lorsqu'ils n'enseignaient pas les deux niveaux d'étude à la fois. Une autre gêne s'est révélée lorsque le répondant se sentait devoir remplir identiquement les deux colonnes. D'ailleurs certains accompagnaient le remplissage de commentaires verbaux tels que « est-ce que c'est même différent, le cours de seconde et celui de première ? On peut seulement changer si on tombe sur une classe où les élèves sont un peu plus forts, mais sinon c'est pareil ». Cette remarque récurrente a suscité la révision de l'outil apprêté pour l'enquête proprement dite.

2.4.2. L'enquête

C'est la phase de recueil des données destinées à l'analyse et l'interprétation du problème de recherche. Elle permet de valider ou d'invalider les hypothèses de recherche formulées en amont. Elle a consisté à administrer les questionnaires et à observer les pratiques de classes.

2.4.2.1.L'administration des questionnaires

Le mode d'administration des questionnaires a été « le face à face » direct, par personne intermédiaire et par courrier via le réseau social whatsapp. La distribution des questionnaires se faisait sur rendez- vous avec les enseignants dans leurs établissements

scolaires ou à un autre lieu public selon la convenance de l'enquêté. Le questionnaire remis était rempli sur place ou plus régulièrement remporté à domicile pour être rempli *calmement*. Les contraintes de temps ont été évoquées comme étant la principale raison de cette démarche. Ainsi un autre rendez-vous était pris pour le recouvrement des outils d'enquête. Dans ces conditions, plusieurs questionnaires n'ont pu être récupérés, car ils ont été perdus. Les questionnaires transmis par whatsapp ont connu un sort moins reluisant encore car des promesses de remplissage ont été peu tenues. La raison principale déclarée étant l'inaptitude à manipuler des documents numériques. Par ailleurs, l'oubli a été une autre raison évoquée pour le non remplissage.

À la fin de l'enquête, quatre-vingt-dix questionnaires pour la classe de première ont été récupérés et quatre-vingt-quinze pour la seconde ce qui a fait un total de cent-quatre-vingt-cinq questionnaires récoltés sur les trois-cents distribués.

2.4.2.2. Pratiques de classe : grille d'analyse

Selon le projet pédagogique national de français de l'année scolaire 2021/2022, la séquence didactique de dissertation s'étalait sur douze semaines en seconde et pareil en première. En classe d'initiation, elle a débutée à la semaine du 29 novembre 2021 pour s'achever à la semaine du 28 février 2022. En première, les enseignements de dissertation étaient prévus de la semaine du 13 septembre à celle du 29 novembre 2021. Ainsi l'observation devait avoir lieu pendant les périodes indiquées pour être possible pendant l'année scolaire 2021/2022.

Les rendez-vous avec les enseignants ciblés avaient été pris et leur consentement obtenu dès la rentrée du 06 septembre 2021. Monsieur B.A.D.M. a consenti à laisser l'observation se réaliser dans sa classe de seconde A4 Esp 5 au lycée bilingue de Nkol- Eton, et Madame M.K.E.L. a accepté notre enquête dans sa classe de première A4 Esp 3 au lycée de Ngoa-Ekelle. Les leçons de production de textes (méthodologie des exercices écrits et oraux) du cours de français de ces classes se déroulaient les mardis en seconde et les jeudis en première selon les emplois du temps de ces enseignants. Six leçons ont été observées au total, trois en seconde et trois en première. Dans l'une ou l'autre classe, les titres des leçons étaient identiques. C'est ainsi que la leçon 1 portait sur « l'analyse d'un sujet de

dissertation », la leçon 2 sur « l'élaboration d'un plan détaillé » et la leçon 3 sur « la rédaction d'un paragraphe ».

Le remplissage des grilles d'observation était fait au fur et à mesure que les observations se déroulaient. L'enregistrement vidéo n'ayant été autorisé, le dépouillement ultérieur s'est passé sans avoir besoin de transcription des données.

2.5. Dépouillement des instruments d'enquête

Le dépouillement manuel des questionnaires a permis de se rassurer que toutes les questions ont été remplies, de faire le décompte et de classer ces documents selon le niveau d'étude concerné par l'enquête. Il a consisté à recenser toutes les réponses aux questions fermées afin de les recoder. Il a suivi un dépouillement et codage automatique à partir du logiciel SPSS afin de créer un masque de saisie. Cette phase a nécessité l'assistance d'un spécialiste de l'analyse des données statistiques. Les informations du questionnaire ont été introduites dans le logiciel à partir du masque de saisie. L'analyse et la mise en forme des figures et des tableaux ont été faites à partir du logiciel Excel. Le dépouillement des grilles d'observation a été réalisé par sélection des gestes professionnels relevés pendant les séances didactiques observées.

Ce chapitre a porté sur la présentation du protocole de recherche. Il a été présenté les instruments et les outils d'enquête choisis pour recueillir des informations sur les contenus d'enseignement de dissertation en seconde et en première. Les instruments appropriés ont semblé être le questionnaire et l'observation des leçons. Le premier comportait des questions fermées et semi-ouvertes et ont été administrés aux enseignants de français titulaires des classes du second cycle du secondaire dans des établissements publics de la ville de Yaoundé et ses environs. Le second outil d'enquête a été la grille d'observation selon le modèle MGP. Elle a été remplie lors de l'observation des séances didactiques de dissertation au lycée bilingue de Nkol-Eton et au Lycée de Ngoa-ekelle. À la fin de la récolte des données, leur dépouillement d'abord s'est fait manuellement puis automatique à partir du logiciel SPSS afin de leur analyse et leur interprétation ultérieures.

CHAPITRE 3

PÉDAGOGIE DE LA DISSERTATION : QUELLE PROGRESSION À TRAVERS LE SECOND CYCLE ?

Le chapitre 3 de l'étude présentera les résultats de l'analyse des données recueillies. Cette analyse a consisté à comparer les pratiques enseignantes de seconde à celles de première, afin de permettre d'observer la progression pédagogique de la dissertation entre ces deux niveaux d'étude. Six séances didactiques ont été observées aux lycées de Ngoa-Ekelle et bilingue de Nkol-Eton, puis analysées sur la base de la fiche d'observation du MGP de Bocquillon, et *alii* (2018). Cette observation a été confrontée par des témoignages des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques au moyen des questionnaires. Ceux-ci ont été administrés à des enseignants de français dans la ville de Yaoundé. Pour ce qui est de l'observation directe des leçons, six séances identiquement intitulées ont fait l'objet d'étude: trois en seconde au lycée bilingue de Nkol-Eton et les autres en première au lycée de Ngoa-Ekelle.

3.1. Analyse des pratiques pédagogiques observées

D'après (Gorson Tanguy, (2010) la séance didactique est « une heure de cours - voire deux - qui s'inscrit dans un temps scolaire et qui s'intègre dans une progression ou unité d'enseignement ». Elle correspond à une leçon dispensée. En décrire une requiert que l'on identifie préalablement les acteurs, la nature, le titre, les objectifs pédagogiques et les supports didactiques.

3.1.1. Les enseignants

L'identification des enseignants dont les leçons ont été observées passe par la précision sur leurs établissements d'attache, leur genre, leur ancienneté, et le nombre de séances observées. Le tableau 4 qui suit, en fait la quintessence.

| Codes | Établissements d'attache | Classes | Sexe | Ancienneté | Nombre de séances didactiques |
|-------|-----------------------------|----------|------|------------|-------------------------------|
| E1 | Lycée bilingue de Nkol-Eton | Seconde | M | 6-10 ans | 03 |
| E2 | Lycée de Ngoa-Ekelle | Première | F | 11-15 ans | 03 |

Tableau 5 : Profil des enseignants

3.1.2. Les leçons

Le tableau 5 ci-après indique l'ordre de passage de la séance, la nature, le titre de la leçon, le niveau d'étude, les objectifs pédagogiques formulés par les enseignants et les corpus.

| Codes | Séances | Natures de leçons | Titres de leçons | Classes | Objectifs pédagogiques | Corpus |
|-------------------------------|---------|--|--|--------------------------|--|---|
| E1 2 ^{nde} | SD1 | Méthodologie des exercices écrits et oraux | Dissertation : Analyse du sujet | 2 ^{nde} Esp5 | Analyser le sujet et formuler une question de problématique | <u>Sujet</u> : Victor Hugo affirme : « Quand je parle de moi je parle de vous... ». Que pensez-vous de ce point de vue de Victor Hugo sur le lyrisme dans l'œuvre littéraire ? |
| | SD2 | Méthodologie des exercices écrits et oraux | Dissertation : élaboration du plan détaillé | 2 ^{nde} Esp5 | Élaborer un plan détaillé de dissertation | Sujet et problématique élaborée lors de la séance précédente |
| | SD3 | Méthodologie des exercices écrits et oraux | Dissertation : rédaction des paragraphes | 2 ^{nde} Esp5 | Produire un paragraphe argumentatif de dissertation | Plan détaillé de dissertation élaboré lors de la séance précédente. |
| E2 1 ^{ere} | SD1 | Méthodologie des exercices écrits et oraux | Dissertation : analyse du sujet | 1 ^{ere} Esp3 | Analyser les composantes d'un sujet et formuler sa problématique | Définissant le roman, un critique contemporain affirme « comme toute œuvre littéraire, le roman n'est ni un livre d'histoire, ni un journal. Il est une création d'un monde où l'auteur exprime les vérités universelles. » Cette définition du roman vous semble-t-elle juste ? |
| | SD2 | Méthodologie des exercices écrits et oraux | Dissertation : Élaboration du plan détaillé de développement | 1 ^{ere} e3 | Produire un plan détaillé de développement sur le sujet de la séance | Question de problématique formulée lors de la séance précédente |

| | | | | | | |
|--|-----|--|--|---------------------|---|--|
| | | | | | précédente. | |
| | SD3 | Méthodologie des exercices écrits et oraux | Dissertation : production d'un paragraphe de développement | 1 ^{ère} e3 | Rédiger un paragraphe argumentatif de dissertation littéraire | Plan détaillé de développement élaboré par les élèves. |

Tableau 6 : Séances didactiques (SD) observées

Trois leçons de méthodologie des exercices écrits et oraux sur la dissertation en seconde et en première sont observées. Elles portent respectivement sur « l'analyse du sujet », « l'élaboration du plan détaillée » et « la production d'un paragraphe ». Le premier cours s'est appuyé sur un sujet. Son objectif pédagogique requiert de l'apprenant qu'il analyse les composantes d'un sujet et qu'il en formule la problématique. La seconde leçon s'est adossée sur une question de problématique formulée lors de l'analyse du sujet. Lors de la troisième séance, le professeur attend que ses apprenants rédigent un paragraphe argumentatif de dissertation. Pour observer les contenus des leçons et la progression, il est question de s'appuyer sur les interventions verbales de l'enseignant, les activités des élèves et les supports didactiques.

3.1.3. Interventions verbales des enseignants

Les interventions verbales analysées se rapportent aux instructions que les enseignants formulent à l'endroit des apprenants. Elles servent à leur présenter les objectifs de la leçon, le plan, les activités à mener, les consignes de travail, les aspects importants du cours ou des exemples à suivre. Les objectivations du professeur, les feedbacks, les activités didactiques, et les supports didactiques ont également fait l'objet d'une comparaison entre les pratiques enseignantes de seconde et celles de première.

3.1.3.1. Instructions

Le tableau 6 suivant présente de manière synthétique les types d'instructions des enseignants données aux apprenants. Elles sont relatives à la présentation des éléments du

cours, notamment les objectifs, le plan, les activités, les consignes, les instructions générales, les aspects importants du cours et les exemples.

| E1 : 2 ^{de} E5 | | | | |
|---|------------|-----|-----|-----|
| Modalités | Fréquences | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Présentation des objectifs | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation du plan | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des activités | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des consignes | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des instructions générales | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Présentation des aspects importants | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des exemples | 2/3 | 1/3 | 0/3 | 0/3 |
| E2 : 1ere E3 | | | | |
| Modalités | Fréquences | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Présentation des objectifs | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation du plan | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des activités | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des consignes | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des instructions générales | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Présentation des aspects importants | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Présentation des exemples | 2/3 | 1/3 | 0/3 | 0/3 |
| 1. Pas du tout 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours | | | | |

Tableau 7 : Présentation d'un élément du cours

Dans le tableau 8 ci-après les modalités dont les occurrences sont énoncées au tableau 7, sont illustrées.

| Modalités | E1 :2 nd E3 | E2 : 1 ^{er} E5 |
|--|--|---|
| SÉANCE 1 : ANALYSE DU SUJET | | |
| Présentation des objectifs | Lisez l'objectif marqué au tableau et dites ce qui est attendu de vous à la fin de cette leçon | Expliquez de l'objectif pédagogique opérationnel : analysez pour compréhension ce qui est attendu de vous à la fin de la leçon. |
| Présentation du plan | Énoncez des étapes de l'analyse du sujet | Énoncez des questions aidant à la compréhension : lisez – décomposez -expliquez clés-reformulez |
| Présentation des activités | Tâche : Questionnaire soumis aux élèves afin d'analyser le sujet | Lisez -Copiez le sujet et répondez aux questions posées. |
| Présentation des consignes | Décomposez le sujet, expliquez les mots-clé-reformulez et formulez la problématique | Étudiez le sujet et dire ce qui est attendu de vous pour le traiter |
| Présentation des instructions générales | Formez des petits groupes de 04 élèves pour analyser le sujet | Répondez aux questions pour identifier et comprendre les parties du sujet |
| Présentation des aspects importants | Insistance sur l'identification du domaine littéraire (problème) traité par le sujet | Définition des mots-clés du texte (sujet) |
| Présentation d'un exemple | //// | //// |
| SÉANCE 2 : ÉLABORATION DU PLAN DÉTAILLÉ | | |
| Modalités | E1 | E2 |
| Présentation des objectifs | Produisez un plan détaillé de développement à la fin de la leçon. | Organisez les idées sous forme de plan détaillé |
| Présentation du plan | Regroupez les idées par affinité – organisez-les selon les points de vue exprimés | présentez les idées trouvées et les regrouper par affinité/assemblage |

| | | |
|---|--|--|
| Présentation des activités | -Travaillez en groupe - restituer les résultats- prise des notes | Lisez la situation problème et traitez-la - restituez - prenez des notes. |
| Présentation des consignes | Lisez des idées recherchées au cours précédent – utilisez ces idées pour produire un plan détaillé | Produisez un schéma ou un tableau organisant les idées |
| Présentation des instructions générales | Définissez un plan détaillé et indiquez comment il se construit | Montrez comment on procède pour élaborer un plan détaillé |
| Présentation des aspects importants | Produisez le plan sous forme de tableau ou de schéma | |
| Présentation d'un exemple | //// | //// |
| SÉANCE 3 : RÉDIGER UN PARAGRAPHE | | |
| Modalités | E1 : 2 nd e E5 | E2 : 1 ^{ere} E3 |
| Présentation des objectifs | Rédigez un paragraphe argumentatif | Rédigez le premier paragraphe de la première partie |
| Présentation du plan | - Choisissez un argument du plan détaillé et transformez-le en un paragraphe argumentatif. | Utilisez la première ligne du tableau du plan détaillé pour produire un paragraphe argumentatif. |
| Présentation des activités | Produisez un paragraphe | Produisez un paragraphe |
| Présentation des consignes | formulez des phrases en utilisant un argument illustré | Rédigez |
| Présentation des instructions générales | Produisez un argument soutenant la thèse du sujet | Rédigez un argument qui soutient la thèse du sujet |
| Présentation des aspects importants | Produisez un texte logique et cohérent | Utilisez des connecteurs logiques pour relier les constituants du texte |
| Présentation d'un exemple | //// | //// |

Tableau 8 : Quelques instructions présentant un élément du cours.

Dans les tableaux 6 et 7 ci-dessus, sont présentées quelques instructions formulées par les enseignants lors des séances didactiques observées. En effet, pour communiquer les objectifs des leçons, dérouler le plan, énoncer les activités à mener et mettre en exergue certains aspects importants des leçons, les enseignants utilisent des injonctions ayant une signification semblable à chacune des leçons.

À l'exception de l'absence de présentation d'un aspect important de la deuxième séance didactique en première, toutes les autres leçons de ce niveau sont semblables à celles de seconde. Lors des SD 1, 2 et 3 les enseignants de seconde et première procèdent de la même manière pour présenter les objectifs de la leçon, le plan du cours, les activités d'apprentissage prévues, les consignes générales de travail et les aspects importants du cours. C'est ainsi que lors de la leçon portant sur « l'analyse du sujet », la démarche de la leçon peut être perçue à travers les instructions enregistrées dans le tableau. L'enseignant se rassure de la compréhension de l'objectif pédagogique de la leçon par ses apprenants : « lisez l'objectif marqué au tableau et dites ce qui est attendu de vous à la fin de cette leçon. ». Les étapes du cours consistent à lire le corpus du cours, délimiter ses composantes, expliquer ses mots-clés, le reformuler et formuler une question de problématique. Les activités des élèves consistent à répondre aux consignes de l'enseignant selon le plan énuméré.

Les données sur la SD2 mettent en exergue les instructions qui visent à mettre l'apprenant dans des conditions pour apprendre à organiser les idées. Cette organisation concourt à l'élaboration d'un plan détaillé dans un tableau ou sous forme de schéma. Les instructions vont également dans le sens de regrouper les apprenants en groupe de travail, puis à les amener à confronter les productions de groupes afin d'obtenir un plan détaillé consensuel de la classe.

Lors de la SD3, on observe les similitudes au niveau des instructions de l'enseignant de seconde et celui de première. Elles visent à amener l'élève à choisir un argument du plan détaillé élaboré à la SD2 et en faire un paragraphe argumentatif de dissertation. Pour y arriver, les apprenants sont invités à formuler des phrases reliées par les connecteurs logiques permettant de construire un texte logique et cohérent. Une logique et une cohérence que les professeurs mettent en avant comme aspect important de la leçon du jour.

3.1.3.2.Objectivation de l'enseignant

Les interventions verbales mettant en évidence les objectivations des enseignants répertoriées dans le tableau 8 et illustrées dans le tableau 9 ci-après.

| E1 : 2 nd e E5 | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Objectivation stéréotypée de la compréhension. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Objectivation spécifique de la compréhension. | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Objectivation du contenu. | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Objectivation de la métacognition. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| E2 : 1 ^{ere} E3 | | | | |
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Objectivation stéréotypée de la compréhension. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Objectivation spécifique de la compréhension. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Objectivation du contenu. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Objectivation de la métacognition. | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| 1. Pas du tout 2.Rarement 3.Souvent 4.Toujours | | | | |

Tableau 9 : Modalités des instructions liées à l'objectivation

| Modalités | E1 : 2 nd e E5 | E2 : 1 ^{ere} E3 |
|--|---|---|
| SÉANCE 1 : ANALYSE DU SUJET | | |
| Objectivation stéréotypée de la compréhension. | Oui (pour accepter valider une réponse) | « Tout le monde a retenu les étapes à suivre pour analyser le sujet ? » |
| Objectivation spécifique de la compréhension | Quelles sont les parties d'un sujet ? | « Qui peut nous dire comment on procède pour identifier le type de plan de dissertation ? » |
| Objectivation du contenu. | Justifie ta réponse | -Quelles sont les composantes d'un sujet ? |

| | | |
|--|--|--|
| | | -À quel type de plan renvoie cette problématique ? |
| Objectivation de la métacognition. | Confrontation des résultats : Explique à la classe comment tu as procédé pour délimiter les parties du sujet | Ta définition de « parle » est bonne mais il faut préciser son sens dans le sujet. |
| SÉANCE 2 : ÉLABORATION DU PLAN DÉTAILLÉ | | |
| Modalités | E1 | E2 |
| Objectivation stéréotypée de la compréhension. | Très bien ! Continuez ! | Très bien ! Continuez ! |
| Objectivation spécifique de la compréhension | Résumez ce que vous avez retenu. | Que peut-on retenir aujourd'hui ? |
| Objectivation du contenu. | Quelles sont les parties d'un plan détaillé de développement de dissertation ? | Comment procède-t-on pour obtenir un plan détaillé logique et cohérent ? |
| Objectivation de la métacognition. | Pourquoi avez-vous choisi un plan tabulaire ? | Justifiez l'organisation de votre plan détaillé. |
| SEANCE 3 : RÉDIGER UN PARAGRAPHE | | |
| Modalités | E1 : 2 nd e E5 | E2 : 1 ^{er} e E3 |
| Objectivation stéréotypée de la compréhension. | Très bien ! Pas mal | Bien ! Oui ! Ça peut aller ! Acceptable ! Je valide ! |
| Objectivation spécifique de la compréhension | Quelles sont les composantes d'un paragraphe de développement de dissertation ? | Que peut-on retenir de la structure et la fonction d'un paragraphe de dissertation ? |
| Objectivation du contenu. | Qu'est-ce qu'un paragraphe argumentatif? | Comment élabore-t-on un paragraphe ? |
| Objectivation de la métacognition. | Quels connecteurs logiques utilisez-vous pour introduire un argument ? | Quels éléments avez-vous utilisés ? |

Tableau 10 : Instructions liées à l'objectivation

Sont mises en exergue, les modalités de l'objectivation dans les séances didactiques observées. En seconde, toutes les modalités de l'objectivation ont été observées dans les trois séances didactiques. Il s'agit de l'objectivation stéréotypée de la compréhension, l'objectivation spécifique de la compréhension, l'objectivation du contenu et l'objectivation de la métacognition. En classe de première, on note une absence de l'objectivation stéréotypée de la compréhension dans SD1 et l'objectivation de la métacognition dans la SD2. Cependant les autres formes d'objectivation sont présentes dans les trois SD.

Le tableau 9 ci-dessus rapporte quelques interventions verbales relatives aux formes d'objectivation utilisées par les enseignants au cours des leçons observées. De façon générale, l'enseignant de seconde et celui de première les emploient pendant des confrontations des résultats de recherche individuelle ou collectives des élèves. Les objectivations de compréhension visent à amener les élèves à confirmer les réponses qu'ils proposent ou à les clarifier la compréhension de leurs pairs. Les apprenants à exposent ainsi leurs représentations sur les étapes de l'analyse du sujet de dissertation, les composantes de ce sujet, les types de plans possibles pour sujet en cours d'étude.

Les objectivations du professeur aident également les élèves à construire et à consolider leurs connaissances dans la mesure où elles portent sur les contenus ou la métacognition de l'élève. En effet, elles lui permettent de se rassurer sur ses choix et de présenter aux autres le processus individuel lui ayant permis de parvenir trouver la bonne réponse. Par exemple dans le tableau illustratif, on peut voir que l'enseignant demande à l'élève de dire ce qu'ils ont retenu sur la structure du sujet de dissertation, celle du plan détaillé du développement ou encore celle du paragraphe argumentatif. Les consignes identiques sont données aussi bien en seconde qu'en première.

3.1.3.3.Feedbacks

Les feedbacks rendent compte des prises de paroles des enseignants ayant pour objectif d'amener l'apprenant à jeter un regard rétrospectif sur des prérequis dans l'optique de s'auto corriger, d'améliorer leurs productions. Le tableau 10 ci-après présente les occurrences de ces cas de feedbacks.

| E1 : 2 ^{nde} E5 | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Feedback stéréotypé | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Feedback spécifique | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Feedback sollicitant une correction | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Feedback de contrôle | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Autres feedbacks | 2/3 | 0/3 | 1/3 | 0/3 |
| E2 : 1 ^{ere} E3 | | | | |
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Feedback stéréotypé | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Feedback spécifique | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Feedback de contrôle | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Feedback sollicitant une correction | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| 1. Pas du tout 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours | | | | |

Tableau 11 : Modalités liées aux feedbacks

Les modalités de feedbacks observées en seconde et en première lors des six leçons, sont illustrées dans le tableau 11 ci-après.

| Modalités | E1 :2 ^{nde} E5 | E2 : 1 ^{ere} E3 |
|-------------------------------------|---|---|
| SÉANCE 1 : ANALYSE DU SUJET | | |
| Feedback stéréotypé | Bien ! Oui ! | Oui ! D'accord ! |
| Feedback spécifique | Chaque idée doit être accompagnée d'une illustration. | Toutes les idées recherchées sont exploitables. |
| Feedback sollicitant une correction | Le thème relevé n'est pas précis. De quel domaine de la littérature parle le critique ? | Reformule ta réponse, elle n'est pas complète. |

| | | |
|--|--|---|
| Feedback de contrôle | Observe la production de ton camarade et compare-la avec la tienne. La tienne est-elle bonne ? | Justifie ton choix. |
| Autres feedbacks | | Relis la consigne. C'est elle qui indique le type de plan et la problématique. |
| SÉANCE 2 : ÉLABORATION DU PLAN DÉTAILLÉ | | |
| Modalités | E1 | E2 |
| Feedback stéréotypé | Bien ! Oui ! | Oui ! D'accord ! |
| Feedback spécifique | Chaque idée doit être accompagnée d'une illustration. | C'est bien tirer tes exemples de l'œuvre étudiée en classe. |
| Feedback sollicitant une correction | Le thème relevé n'est pas précis. De quel domaine de la littérature parle le critique ? | Relis ta première idée et vérifie ses constituants. Pourquoi cet argument n'est pas illustré. |
| Feedback de contrôle | Observe la production de tes camarades et compare-la avec la tienne. Est-elle bonne ? | Justifie ton choix. |
| SÉANCE 3 : RÉDIGER UN PARAGRAPHE | | |
| Modalités | E1 : 2 nd e E5 | E2 : 1 ^{er} e E3 |
| Feedback stéréotypé | Bien ! Oui ! | Voilà ! |
| Feedback spécifique | La thèse est bien énoncée. | Bonne introduction de la citation. |
| Feedback sollicitant une correction | Vous avez bien énoncé la thèse et l'argument mais il faut expliquer l'exemple. | L'idée est bien présentée mais il manque l'illustration. |
| Feedback de contrôle | Il faut observer la structure du paragraphe des camarades au tableau. Compare-la avec la tienne. | Il faut relire tes notes sur la structure énoncée puis reprends ta production. |

Tableau 12 : Interventions verbales liées aux feedbacks

Le tableau 10 présente les modalités de feedbacks. Le constat général qui se dégage est que le feedback stéréotypé, spécifique et de contrôle sont les modalités les plus récurrents

aussi bien en seconde qu'en première. En effet l'enseignant cherche à guider les élèves dans leur apprentissage de la production d'une dissertation en sollicitant leurs contributions dans la construction du savoir et l'auto critique de leurs réalisations. Le fait de dire par exemple *bien ! Oui ! Voilà !* , contribue à la consolidation des acquis de façon générale. « *Ta thèse est bien énoncée !* » ou « *Bonne introduction de la citation !* » sont quelques interventions verbales de l'enseignant pour encourager l'apprenant à considérer comme acquis ce qu'il a produit comme paragraphe argumentatif. Par ailleurs, l'enseignant fait d'autres feedbacks tels que « *Observe la production de ton camarade et compare-la avec la tienne !* » Ou « *Il faut revoir la structure énoncée et la respecter pour produire ton paragraphe !* »

3.1.4. Activités didactiques

Les activités didactiques sont des tâches exécutées par les apprenants et qui contribuent explicitement à leur apprentissage. Elles font également l'objet de l'observation de l'enseignement de dissertation. Dans le tableau 12 ci-après, les modalités relatives aux activités effectuées en classe par les élèves, sont répertoriées.

| E1 : 2 nd e E5 | | | | |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Observation | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Analyse | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Production | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Débat | 2/3 | 0/3 | 1/3 | 0/3 |
| Autres | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| E2 : 1 ^{er} e E3 | | | | |
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Observation | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Analyse | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Production | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Débat | 1/3 | 0/3 | 0/3 | 2/3 |

| | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| Autres | 0/3 | 0/3 | 3/3 | 0/3 |
| 1. Pas du tout 2.Rarement 3.Souvent 4.Toujours | | | | |

Tableau 13 : Modalités liées aux activités

Le tableau 13 ci-dessous illustre les types d'activités des élèves, observées dans les classes.

| Modalités | E1 : 2 nd e E3 | E2 : 1 ^{er} e E5 |
|--|--|---|
| SÉANCE 1 : ANALYSE DU SUJET | | |
| Observation | Lecture du sujet. | Lecture du texte et du questionnaire. |
| Analyse | Relevé les mots clés-explication-recherche du problème-analyse de la consigne. | Traitement de la situation problème présentée par le sujet et le questionnaire de l'enseignant. |
| Production | Formulation du sujet et de problématiques. | Production des réponses aux questions et la problématique. |
| Débat | Confrontation des résultats. | Confrontation. |
| Autres | Prendre des notes dictées par l'enseignant. | Poser des questions de compréhension à l'enseignant. |
| SÉANCE 2 : ÉLABORATION DU PLAN DÉTAILLÉ | | |
| Modalités | E1 | E2 |
| Observation | Lectures des idées recherchées au précédent cours. | Lecture. |
| Analyse | Recherche des affinités entre les idées. | Regroupement des idées. |
| Production | Production du plan détaillé du devoir. | Organisation des idées au tableau ou dans un schéma. |
| Débat | Confrontation des résultats. | Présentation des résultats des travaux en groupes et justification des choix. |
| Autres | Prise des notes lues par l'enseignant. | Copie du cours. |
| SÉANCE 3 : RÉDIGER UN PARAGRAPHE | | |
| Modalités | E1 : 2 nd e E5 | E2 : 1 ^{er} e E3 |
| Observation | Lecture. | Lire et observer le plan détaillé. |

| | | |
|------------|---|---|
| Analyse | Choix des idées et argument du plan détaillé. | Choisir des connecteurs logiques convenables. |
| Production | Rédaction du paragraphe. | Rédiger. |
| Débat | Justification de la structure du texte produit. | Justifier et défendre la pertinence de son texte. |

Tableau 14 : Exemples d'activités observées

De façon générale, les activités didactiques dans les séances observées portent sur l'observation, l'analyse, la production, le débat et les autres activités. Toutes ces activités sont présentes en classe de seconde, sauf celle de débat lors de la leçon sur la production d'un argument. C'est aussi le cas dans les trois séances de première. Ces deux classes sont caractérisées par des activités didactiques identiques. On observe des ressemblances dans les activités didactiques dans les trois séances. La séance 1 (analyse du sujet), la séance 2 (élaboration d'un plan détaillé) et la séance 3 (rédaction d'un argument). Il s'agit de l'observation, de l'analyse, de la production et du débat. L'observation consiste à lire les énoncés et les consignes écrites donnés par l'enseignant. L'analyse renvoie aux activités de questionnement réflexif que l'élève entreprend pour produire ce qui est attendu de lui par l'enseignant. L'activité de production indique les réponses orales et écrites que l'apprenant donne pour son apprentissage. Le débat quant à lui est une activité pendant laquelle les élèves présentent et défendent leur choix : la confrontation des résultats de leurs recherches.

3.1.5. Supports didactiques

A été retenu comme support didactique tout matériel proposé par l'enseignant aux élèves afin de faire l'objet d'une observation, d'une analyse ou d'une expérimentation conduisant à la construction d'un savoir. Les catégories de supports employés lors des séances observées, sont reportées dans le tableau 14 ci-après.

| E1 : 2 nd e E5 | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Feuilles d'exercices. | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| Tableau. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Cartes conceptuelles. | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Sujet de dissertation | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Production des élèves | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Texte d'auteur | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Autres supports | 2/3 | 1/3 | 0/3 | 0/3 |
| E2 : 1 ^{ere} E3 | | | | |
| Modalités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Présentation des objectifs | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| Présentation du plan | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| Présentation des activités | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| Présentation des consignes | 0/3 | 0/3 | 0/3 | 3/3 |
| Présentation des instructions générales | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Présentation des aspects importants | 0/3 | 0/3 | 1/3 | 2/3 |
| Présentation des exemples | 3/3 | 0/3 | 0/3 | 0/3 |
| 1. Pas du tout 2.Rarement 3.Souvent 4.Toujours | | | | |

Tableau 15 : Modalités liées aux supports didactiques

Le tableau 15 ci-dessous présente quelques activités pratiquées par des apprenants pendant les leçons de dissertation.

| Modalités | E1 :2 nd eE5 | E2 : 1 ^{ere} E3 |
|--|--|---|
| SÉANCE 1 : ANALYSE DU SUJET | | |
| Sujet de dissertation | Sujet analysé | Voir le corpus. |
| Production des élèves | Réponses aux questions d'analyse du sujet. | Réponses aux questions posées par l'enseignant. |
| Texte d'auteur | | Énoncé du sujet. |
| SÉANCE 2 : ÉLABORATION DU PLAN DÉTAILLÉ | | |

| | | |
|---|--|--|
| Modalités | E1 | E2 |
| Sujet de dissertation | Sujet en cours de traitement. | Sujet donné au cours sur présentation de l'exercice. |
| Production des élèves | Les idées recherchées par les élèves au précédent cours. | La problématique et les idées trouvées par les élèves. |
| SÉANCE 3 : RÉDIGER UN PARAGRAPHE | | |
| Modalités | E1 : 2 nd e E5 | E2 : 1 ^{er} e E3 |
| Tableau | Tableau produit pour le plan détaillé. | Tableau du plan détaillé. |
| Sujet de dissertation | Sujet en cours de traitement. | Sujet en cours de traitement. |
| Production des élèves | Paragraphe produit par chaque groupe. | Paragraphes produits en classe. |

Tableau 16 : **Supports didactiques**

L'observation des pratiques révèle les différents supports didactiques utilisés par les enseignants lors des séances didactiques. Dans la SD1 les enseignants de seconde et de première ont tous les deux utilisé les productions des élèves et le sujet de dissertation. Dans la SD2, les enseignants E1 et E2 ont utilisé les mêmes ressources didactiques que lors de la séance 1. Dans la séance didactique portant sur la production d'un argument, l'enseignant de second a utilisé le tableau, le sujet de dissertation et la production des élèves. Ces mêmes ressources ont été utilisées par l'enseignant de première.

3.1.6. Synthèse des gestes professionnels observés.

Les séances didactiques observées rendent compte du déroulement partiel de deux séquences didactiques de dissertation. L'une a été déroulée dans une seconde littéraire du Lycée bilingue de Nkol-Eton et l'autre dans une première littéraire du lycée de Ngoa-Ekelle. Entre novembre 2021 et janvier 2022 l'observation a été faite en seconde et de septembre à octobre 2021 en première. L'analyse comparative de ces leçons rend compte des similitudes et dissimilitudes ci-après.

3.1.6.1. Similitudes entre les pratiques pédagogiques de seconde et de première

Plusieurs éléments sont absolument identiques, notamment les titres des leçons. La première séance observée dans chacune des classes était intitulée : « analyse d'un sujet de dissertation », la deuxième : « élaboration d'un plan détaillé » et la troisième : « rédaction d'un paragraphe de dissertation ». Outre les titres identiques, l'analyse des interventions verbales des acteurs présente des ressemblances sur les instructions des enseignants, les activités des apprenants, les supports didactiques mis à la disposition des apprenants. Bref, les situations didactiques de la classe de seconde ressemblent à l'exception de quelques éléments, à celle de la classe de première.

3.1.6.2. Dissimilitudes entre les pratiques pédagogiques de seconde et de première

Quelques éléments de différences relevés entre les leçons de seconde et celles de première sont essentiellement liés au contexte et non à la préparation ou aux activités d'apprentissage. L'on constate que l'enseignant de seconde insiste sur les aspects importants tels la présentation du plan détaillé de dissertation, chose que l'enseignant de première ne fait pas. Les objectivations stéréotypées relevant de la compréhension sont absentes en première.

En définitive, il serait logique de penser que les séances didactiques de seconde et première en dissertation sont semblables, donc répétitives. Il y a une absence de trame conceptuelle de niveau en dissertation ou progression évolutive d'un niveau d'étude à l'autre.

3.2. Analyse des questionnaires

La présentation des déclarations rapportant les informations sur les pratiques enseignantes, sera précédée de la présentation des répondants.

3.2.1. Profils des enquêtés

Le profil des enquêtés est relatif aux informations sur leur identité concernant les variables suivantes : l'ancienneté dans la profession, les classes tenues. Les résultats obtenus sous forme d'histogramme sont présentés ci-dessous (figure 1).

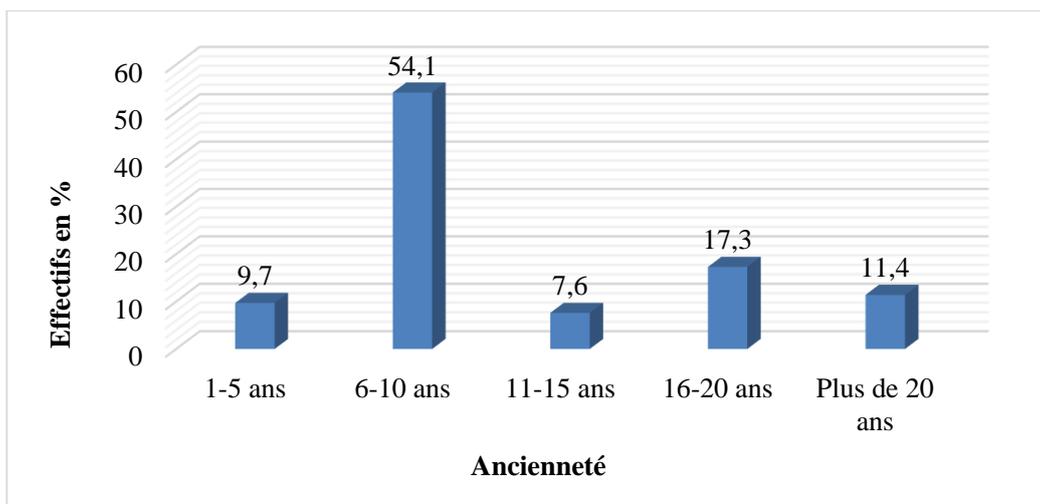


Figure 1 : Répartition des enseignants selon leur ancienneté

Source : Enquête de terrain février- mars 2022

Plusieurs jeunes enseignants ont répondu favorablement à l'enquête. Les plus nombreux totalisant entre 6 et 10 ans d'ancienneté dans le métier : soit 100 enseignants sur les 185 répondants. Les réponses recueillies peuvent être fiables dans la mesure où les enseignants enquêtés sont expérimentés et ont *a priori* eu à expérimenter aussi bien l'approche par les objectifs que l'approche par les compétences avec la transition progressive liée à ce changement d'approche pédagogique. La proportion de 9.7%, soit 18 enseignants environ que compte la catégorie des enseignants « moins » expérimentés, influencerait peu cette expérience avérée sous entendue par l'ancienneté dans la profession enseignante. Au total, 77 enseignants sur les 185 enquêtés totalisent chacun une expérience allant de 6 ans à plus de 20 ans d'ancienneté.

Les classes tenues par les répondants sont celles de secondes, première et terminale c'est à dire celles dans lesquelles la dissertation est enseignée. Les proportions y liées sont présentées dans la figure 2 ci-après.

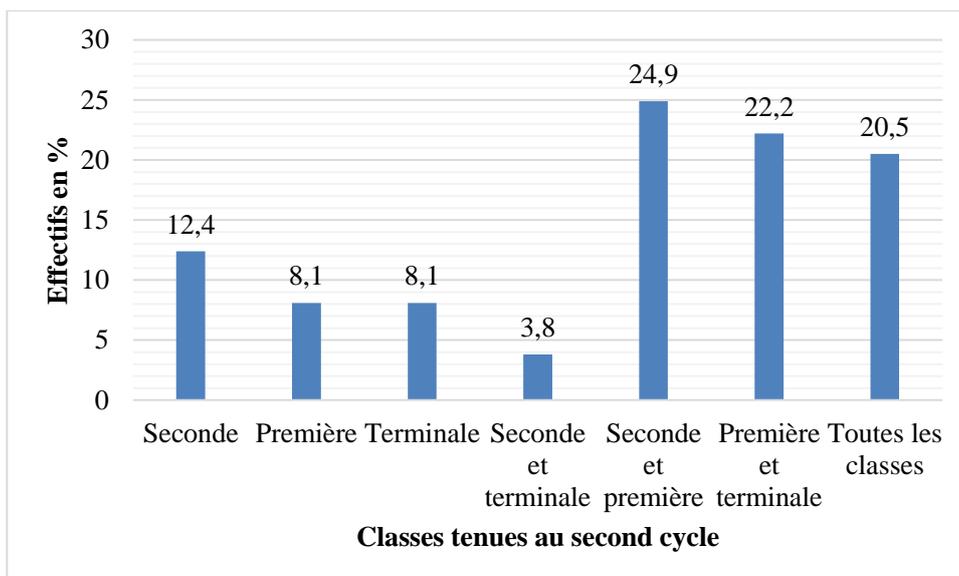


Figure 2 : Répartition des enseignants selon les classes tenues

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

Depuis l'avènement de l'APC au second cycle, c'est-à-dire durant ces trois dernières années, la majorité des enseignants enquêtés tiennent au moins deux classes à la fois. Les plus nombreux étant ceux qui enseignent simultanément la seconde et la première, suivis de ceux tenant la première et la terminale. Et enfin viennent ceux qui interviennent dans les trois niveaux à la fois ou y ont intervenu au moins une fois ces trois dernières années. Les données recueillies seraient crédibles vu qu'elles représenteraient des témoignages sur des expériences personnelles et collectives de l'enseignement actuel de la dissertation au lycée.

3.2.2. Analyse des pratiques de classes déclarées

La deuxième partie de l'analyse des questionnaires restitue les résultats sur la base des déclarations des enseignants concernant leurs choix pédagogiques en classe de seconde et première. Ces choix sont relatifs à la transposition didactique interne et la délimitation des contenus d'enseignement. On examinera les objectifs fixés, les supports (ici, corpus des leçons), les types de sujets, les domaines d'application, les sources d'arguments et citations, les méthodes et les paradigmes pédagogiques, les types d'exercices pratiqués.

3.2.2.1. Objectifs pédagogiques formulés

Divers objectifs pédagogiques sont formulés par les enseignants en dissertation en seconde ou en première. Ils sont présentés dans le tableau 16 ci-dessous.

| Objectifs pédagogiques | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|---|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Corriger un texte produit par l'enseignant avec des erreurs | 0 | 0 | 3 | 3,3 |
| Expliquer le mécanisme d'un texte de dissertation | 0 | 0 | 6 | 6,7 |
| Compléter des éléments d'un texte | 2 | 2,1 | 3 | 3,3 |
| Délimiter les parties d'une dissertation | 27 | 28,4 | 20 | 24,5 |
| Substituer certaines parties d'un texte de dissertation | 3 | 3,2 | 6 | 6,7 |
| Produire une partie | 10 | 10,5 | 11 | 12,2 |
| Produire une dissertation entière | 35 | 36,8 | 25 | 27,8 |
| Expliquer le mécanisme d'une dissertation afin de produire un texte | 18 | 18,9 | 14 | 15,6 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 17 : Objectifs pédagogique

Source : Enquêtes de terrain février- mars 2022

Ce tableau présente les différents objectifs pédagogiques. En classe de seconde, les objectifs pédagogiques liés à l'enseignement de la dissertation sont orientés vers la production d'une dissertation entière (36,8%), l'explication des mécanismes d'une dissertation afin de produire un texte (18,9%) et la délimitation des parties d'une dissertation 28,4%. Ces objectifs pédagogiques sont similaires à ceux de la première : produire une dissertation entière (27,8%), délimiter les parties d'une dissertation (24,5%) et expliquer les mécanismes d'une dissertation pour la produire (15,6%).

Les objectifs ayant une faible fréquence en seconde l'ont également en première. En plus il n'est pas évident de voir ce qui peut être considéré comme étant complexe ou simple, pour organiser les enseignements du plus simple au plus complexe, partant du niveau

d'étude le plus bas vers le plus élevé. On peut affirmer, au vu de ces objectifs pédagogiques de la dissertation que l'enseignement de seconde est presque identique à celui de première.

3.2.2.2. Supports didactiques convoqués

Plusieurs enseignants déclarent varier les supports didactiques lors des leçons de dissertation. Le tableau 17 suivant en présente les proportions.

| Les supports didactiques | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|---------------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Sujets | 37 | 38,9 | 36 | 40,0 |
| Productions des élèves | 19 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Sujet et textes des auteurs | 20 | 21,1 | 18 | 20,0 |
| Sujets et production des élèves | 19 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 18 : **Supports didactiques utilisés.**

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

D'après les déclarations des répondants, les principaux supports didactiques sont les sujets (38,9% en seconde et 40% en première), les sujets et les textes des auteurs (21,1% en seconde et 20% en première), les productions des élèves (20% en seconde et 20% en première) et les sujets et les textes des auteurs (20% en seconde et 20% en première). En seconde et en première les supports didactiques sont identiques. Ces résultats montrent que les apprenants ont peu l'occasion d'observer et analyser des textes de *dissertation modèles*. Le cours se base sur un sujet qui sera traité tout au long de la séquence. À celui-ci s'ajouteront les productions des apprenants qui s'essayeront à produire progressivement une dissertation entière. Un processus identique en seconde et en première.

3.2.2.3. Méthodes d'enseignement utilisées

Les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants de dissertation sont divers, au regard des témoignages de ces acteurs. C'est ainsi que l'on enregistre dans le tableau 18 ci-après les proportions y afférentes.

| Les méthodes d'enseignement utilisées | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|---|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Interaction et exercices | 9 | 9,5 | 9 | 10,0 |
| Interaction et questionnement | 28 | 29,5 | 27 | 30,0 |
| Interactions, questionnement et exercices | 19 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Cours magistral, interaction, questionnement et exercices | 39 | 41,1 | 36 | 40,0 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 19 : **Méthodes d'enseignement employées.**

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

En seconde comme en première toutes les méthodes sont simultanément utilisées pour enseigner la dissertation. Il s'agit du cours magistral, l'interaction, le questionnement et les exercices soit 41,1% des enseignants de seconde et 40% des enseignants de première. Certains enseignants avouent qu'ils utilisent seulement les interactions et le questionnement (29,5% en seconde et 27% en première).

3.2.2.4.Paradigmes pédagogiques implémentés

Les paradigmes pédagogiques que les enseignants enquêtés déclarent implémenter dans leurs classes sont essentiellement l'APC et l'APO. Pendant que certains font d'un type une exclusivité, d'autres par contre optent pour le mixage des approches. Dans le tableau 19 qui suit, ces proportions sont définies.

| Les paradigmes pédagogiques utilisés | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|--------------------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| APO (approche par les objectifs) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| APC (approche par les compétences) | 76 | 80,0 | 72 | 80,0 |
| APC et APO | 19 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 20 : **Paradigmes pédagogiques**

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

Ce tableau présente les différents paradigmes pédagogiques utilisés par les enseignants. Le plus dominant est l'APC en seconde (80%) et première (80%). Certains enseignants déclarent qu'ils mobilisent l'APC et l'APO soit 20% en seconde et en première. Il n'y a plus d'enseignants qui se limitent à l'APO.

3.2.2.5. Types de sujets et plans enseignés

Les résultats ci-dessous (tableau 20) répertorient des types de sujets et plans de dissertation enseignés en seconde et en première selon les témoignages recueillis

| Les types de sujets et de plans | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|---------------------------------------|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Dialectique | 1 | 1,1 | 6 | 6,7 |
| Analytique | 2 | 2,1 | 10 | 11,1 |
| Thématique | 1 | 1,1 | 6 | 6,7 |
| Comparatif | 2 | 2,1 | 8 | 8,9 |
| Dialectique et analytique | 53 | 55,8 | 38 | 42,2 |
| Dialectique, analytique et thématique | 36 | 37,9 | 22 | 24,4 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 21 : Types de sujets et plans de devoirs

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

Les témoignages sur l'enseignement des types de sujets et les plans en dissertation en classe de seconde rendent compte de ce que ce sont les plans dialectiques et analytiques (55,8%) qui prédominent. Ces mêmes types de sujets et plans sont enseignés en première soit 42,2% pour les plans dialectique et analytique, 24,4% pour les plans dialectiques-analytiques-thématiques. Certains enseignants, peu nombreux déclarent qu'ils enseignent uniquement les sujets de types didactiques, analytiques et thématiques. Les renseignements sur les types de sujets étudiés montrent que les apprenants de seconde sont soumis aux mêmes exercices que ceux de première.

3.2.2.6. Domaines d'application des sujets traités

Les problèmes littéraires traités en dissertation relèvent des domaines d'application diverses tel que cela apparait dans le tableau 21 de résultats ci- après.

| Les domaines d'application des sujets traités | 2 nd e | | 1 ^{er} e | |
|---|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Engagement littéraire, définition de la littérature, les genres littéraires et rôle de l'écrivain | 25 | 26,3 | 21 | 23,3 |
| L'esthétique dans l'œuvre et les héros /antihéros | 5 | 5,3 | 2 | 2,2 |
| Les thématiques des œuvres littéraires, rôle de l'écrivain et esthétique | 9 | 9,5 | 12 | 13,3 |
| Les caractéristiques des genres littéraires, esthétique dans l'œuvre et héros/antihéros | 41 | 43,2 | 39 | 43,3 |
| Autres | 15 | 15,8 | 16 | 17,9 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 22 : Domaines d'application des sujets traités

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

Partant du rapport inscrit dans le tableau 21 ci-dessus, il est établi qu'en seconde les sujets traités portent majoritairement sur les caractéristiques des genres littéraires, l'esthétique dans l'œuvre et les héros/antihéros (43,2%) et l'engagement littéraire, le genre littéraire et le rôle de l'écrivain (26,3%). En première, les sujets portent sur les mêmes domaines, en l'occurrence l'esthétique dans l'œuvre et les héros/antihéros (43,3%) et l'engagement littéraire, le genre littéraire et le rôle de l'écrivain (23,3%).

3.2.2.7.Sources d'arguments et citations

Pour illustrer leurs arguments lors de la dissertation, les enseignants suggèrent aux apprenants d'extraire leurs exemples et citations dans les sources répertoriées dans le tableau 22 ci-dessous.

| Les sources d'arguments et citations | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|--|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Les œuvres littéraires | 37 | 38,9 | 36 | 40,0 |
| Les œuvres littéraires et l'art | 38 | 40,0 | 36 | 40,0 |
| Les œuvres littéraires, l'art et la culture générale | 20 | 21,1 | 18 | 20,0 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 23 : Sources d'arguments et citations

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

À partir de ce tableau, on peut conclure que les sources des citations et argumentation pour la dissertation en première et seconde sont principalement constituées des œuvres littéraires et l'art (40% en première et en seconde). Certains enseignants tirent les citations des œuvres littéraires exclusivement (38,9% en seconde et 40% en première). D'autres tirent les citations des œuvres littéraires, de l'art et de la culture générale (21,1% en seconde et 20% en première). La dissertation aussi bien en seconde qu'en première est essentiellement littéraire en classe de français.

3.2.2.8. Types d'exercices

Les exercices de classes du cours de dissertation, d'après les déclarations des enseignants sont variés. Les proportions des choix sont enregistrées dans le tableau 23 qui suit.

| Types d'exercices | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|--|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Production des textes | 9 | 9,5 | 9 | 10,0 |
| Analyse et correction collective des productions de classe | 28 | 29,5 | 27 | 30,0 |
| Production des textes et correction | 19 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Production, correction et modification des textes | 19 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Tout | 20 | 21,1 | 18 | 20,0 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 24 : Types d'exercices

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

Dans ce tableau, nous pouvons apprécier les avis des enseignants sur les types d'exercices proposés lors du cours de dissertation. De façon générale, les exercices auxquels les enseignants ont le plus recours sont : l'analyse et la correction collective des productions de classe (29,5% en seconde et 30% en première), la production, la correction et modification des textes (20% en seconde et 20% en première). D'autres enseignants proposent tous les exercices (21,1% en seconde et 20% en première).

3.2.2.9.Objectifs d'évaluation

Il a été demandé aux enseignants de dire quels objectifs d'évaluation ils fixent à leurs élèves. À cet effet, les réponses enregistrées dans le tableau 24 ci-dessous rapportent les différents seuils de réussite de l'évaluation des apprenants au bout d'une séquence didactique de dissertation en seconde et en première.

| Les objectifs d'évaluation | 2 ^{nde} | | 1 ^{ere} | |
|--|------------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Produire | 51 | 53,1 | 45 | 50,0 |
| Délimiter les parties d'un texte donné | 15 | 15,8 | 27 | 30,0 |
| Produire et délimiter les parties d'un texte | 29 | 23,5 | 18 | 20,0 |
| Total | 95 | 100,0 | 90 | 100,0 |

Tableau 25 : Objectifs d'évaluation

Source : Enquêtes de terrain, février- mars 2022

Selon les enseignants de première et de seconde les évaluations de dissertation visent de façon générale à produire un texte (53,1% en seconde et 50% en première). Il faut souligner que certains proposent les évaluations pour amener les élèves à délimiter les parties du texte et produire un (23,5% en seconde et 20% en première). La description de la structure d'une dissertation et sa production sont prioritairement les compétences attendues des apprenants en dissertation. Ces attentes deviennent répétitives voire monotones dans la mesure où elles sont identiques en seconde et en première.

3.2.2.10. Synthèse de l'analyse des questionnaires

Les enseignements de dissertation en seconde et en première sont presque similaires au cours d'une séquence didactique. En effet, la démarche du cours, les objectifs pédagogiques formulés par les enseignants, les corpus utilisés, les contenus d'enseignement n'ont pas une franche distinction lorsque l'on passe d'un niveau d'étude à l'autre. Le cours de dissertation est répétitif avec le risque de devenir ennuyeux, ou empêcher l'apprentissage des élèves. Après la seconde, ceux-ci pourraient se retrouver face à des activités d'apprentissage sans enjeu, faute d'innovation. Par ailleurs les enseignants qui préparent et enseignent le même cours en seconde, première et voire terminale ont du mal à délimiter les contenus. Il est évident que « la démarcation... en fonction des contenus et du dosage des apprentissages par niveau » (MINESEC 2019) n'est pas perceptible ; il n'a pas une progression évolutive. Les séquences didactiques de dissertation en seconde et en première devraient pourtant être distinctes, tout comme les séances didactiques qui les constituent.

3.3. Vérification des hypothèses de recherche : figement pédagogique de la dissertation au secondaire

L'hypothèse principale de cette recherche affirme que la présence / absence d'une trame conceptuelle influence le déroulement de l'enseignement de la dissertation au lycée. Elle s'est articulée en deux hypothèses de recherche secondaires que l'enquête de terrain a essayé de vérifier tout au long de cette étude. Pour y arriver, il a été fait une analyse comparative des pratiques enseignantes de la dissertation dans deux niveaux d'étude différents : la seconde et la première. Les informations recueillies, proviennent de deux bases de données à savoir le questionnaire adressé aux enseignants de français de seconde et de première et l'observation des pratiques de classe. Au regard des résultats présentés, on peut affirmer que nos hypothèses de recherche ont été confirmées entièrement. L'enseignement de la dissertation n'est pas organisé selon la logique d'une trame conceptuelle qui analyse son contenu ou organise sa progression. Ce qui entraîne un enseignement répétitif de la dissertation entre la seconde et la première. Cette répétition rend le cours monotone et probablement moins attrayant au niveau de la classe de première. Par ailleurs, le déroulement de toutes les étapes de l'enseignement de la dissertation peut influencer son enseignement en seconde dans la mesure où l'enseignant peut être buté à des contraintes de

temps, en plus de la difficulté de délimitation des contenus d'enseignement. La transposition didactique interne et la progression peuvent être mises en mal et embarrasser l'enseignant qui se retrouve en train de dispenser les mêmes contenus dans les classes de niveaux différents tels la seconde et la première.

3.3.1. défaut de trames conceptuelles : quel impact sur la transposition didactique ?

Les prescriptions des programmes officiels allèguent que l'enseignement de la dissertation se fasse progressivement. Parlant du profil de l'apprenant au terme de la classe de première, il y est clairement énoncé : « ici les compétences de bases sont identiques pour l'ensemble du second cycle, mais la démarcation se fera en fonction des contenus et du dosage des apprentissages par niveau. ». Mais la réalité dans les pratiques est autre.

L'enquête menée sur le terrain constate l'ambiguïté de cette consigne, car dans les pratiques pédagogiques de dissertation le « dosage » n'est point défini. Un dosage des contenus qui devrait être déterminé par un outil pédagogique précis et clair délimitant les aspects de la dissertation à enseigner en seconde et ceux à dispenser en première. D'où le besoin d'une trame conceptuelle. Cet outil pédagogique monté soit par les concepteurs des programmes officiels, soit par l'enseignant lui-même permettrait de faire une « démarcation » réelle entre les enseignements de dissertation en seconde et ceux dispensés en première.

Lors de la préparation de cours, l'enseignant de seconde devrait déterminer des connaissances moins complexes à faire acquérir à l'apprenant. Conformément aux prescriptions de Piaget (1937), les connaissances déclaratives et procédurales sont moins complexes par rapport aux connaissances conditionnelles. Il serait judicieux que les enseignements de seconde relèvent alors des contenus « simples » et que ceux de première soient « complexes ». En l'état actuel, on peut affirmer que ces dispositions ne sont pas encore implémentées au regard de l'enquête menée dans le cadre de cette recherche.

En effet, dans le cadre de l'enseignement de la dissertation, toutes les étapes et les notions constitutives sont enseignées aussi bien en seconde qu'en première. Le sujet, les idées, le plan, l'argument, les transitions, l'introduction, le développement, la conclusion, la cohérence, la cohésion, le problème (thématique), la problématique, les exemples, les

citations, sont des notions qui intègrent la planification. La logique des trames conceptuelles de niveaux aurait permis de hiérarchiser ces notions et de les organiser progressivement au cours des séquences successives de dissertation de la seconde en première.

3.3.2. Défaut de trames conceptuelles : quel impact sur la progression pédagogique ?

La recherche effectuée a confirmé que la programmation des contenus d'enseignement de dissertation n'est pas encore évolutive, mais plutôt répétitive. Les titres de leçons, les objectifs pédagogiques, les approches pédagogiques, les notions et les démarches sont identiques aux deux niveaux. En plus, les témoignages récoltés dans les questionnaires vont dans le même sens que les gestes professionnels observés dans les classes.

Les programmes officiels prévoient l'acquisition de la compétence de dissertation à l'apprenant du lycée en fin du cycle. Pour cela il serait important que ce processus se fasse progressivement et de façon croissante. Pour y arriver, « l'enseignant doit donner aux élèves des outils appelés ressources » (Roegers, 2006). Il est bon qu'après chaque apprentissage d'un ensemble de savoirs notionnels, qu'il y ait une activité d'intégration partielle qui permette d'utiliser les ressources acquises pour satisfaire des besoins relatifs à des situations de vie réelle. Et ainsi de suite jusqu'à l'acquisition de la compétence visée. Actuellement, toutes les étapes de la méthodologie sont développées à chaque niveau d'études au lieu d'être acquise de façon graduelle de la seconde en première (et en terminale). Au vu de tout ce qui précède, il est certainement utile de faire des propositions didactiques contribuant à organiser autrement la progression de l'enseignement de la dissertation au lycée et à proposer par la même occasion des outils qui aideraient l'enseignant dans le processus de transposition didactique interne.

Ce troisième chapitre présente les résultats de l'enquête de terrain, leur analyse et leur interprétation permettant de valider les hypothèses de recherche de départ. En effet une analyse comparative des pratiques enseignantes de seconde et de première a révélé que les mêmes enseignements se font indifféremment d'une classe à l'autre. Par conséquent on peut conclure qu'il n'existe pas de trames conceptuelles élaborées pouvant orienter les enseignants sur les choix didactiques par niveau. Cette carence affecte effectivement la transposition didactique et la progression pédagogique. Ce qui confirme les hypothèses de

cette recherche. Pour participer à la remédiation de cette situation nous proposons dans le dernier chapitre une option d'élaboration de trames conceptuelles de savoirs savants et de trames conceptuelles de niveaux de seconde et de première.

CHAPITRE 4

TRAMES CONCEPTUELLES ET SÉQUENCES DIDACTIQUES DE DISSERTATION : ESSAI DE MODÉLISATION

Les programmes d'enseignement du français de seconde, de première et de terminale stipulent que les compétences attendues des apprenants à la fin de chacun de ces trois classes étaient identiques. On y mentionne également que le « dosage » des contenus serait croissant selon niveau et selon le type de leçon. L'enquête a montré que le « dosage » en question se traduit dans les pratiques enseignantes par la répétition des leçons de dissertation de la seconde en première (terminale n'a pas été incluse dans l'enquête). Cette situation pourrait entraver une acquisition progressive des compétences. Ces pratiques vont certainement à l'encontre des théories qui encadrent l'approche par les compétences de base (Roegiers 2006). C'est ainsi qu'il s'est posé le besoin de proposer quelques solutions de remédiation à cette situation. Celles-ci pourraient inspirer les enseignants et les concepteurs des programmes pour une planification progressive et évolutive de l'enseignement de la dissertation. Des trames conceptuelles et des séquences didactiques sont élaborées à cet effet pour une réforme des programmes d'enseignement de la dissertation au lycée.

4.1. Des trames conceptuelles de dissertation : quelques perspectives

La production d'une dissertation passe par l'enseignement-apprentissage de plusieurs ressources notionnelles. Celles-ci sont déroulées progressivement au cours des séquences didactiques. Ces notions sont liées par des relations logiques qui permettent de les mettre ensemble pour élaborer des trames conceptuelles (ou champs notionnels). Pour étudier la dissertation, il est nécessaire que certaines notions puissent être analysées au cours des activités pédagogiques. Il s'agit des notions de dissertation, sujet, thèse du sujet, thème, propos, problème littéraire ou artistique, libellé, consigne, justifier, expliquer, discuter, commenter, argument, contre-argument, exemple, contre-exemple, citation. Pour que ces notions fassent l'objet d'activités d'enseignement-apprentissage, leur inscription explicite dans les programmes d'enseignement et dans les projets pédagogiques serait d'un apport non négligeable à l'acquisition progressive de la construction des contenus de la dissertation.

Des trames conceptuelles de savoirs savants et ceux de niveaux s'élaborent pour faciliter la planification progressive et évolutive des activités d'enseignement-apprentissage des notions. D'après Sauvageot (1994), l'écriture de ces outils se justifie par l'intention des chercheurs et /ou des enseignants d'une discipline, de rendre plus clairs des informations que les programmes officiels et les manuels n'ont pas assez éclaircies. C'est pour tenter de

satisfaire les préoccupations similaires que deux trames conceptuelles de dissertation sont proposées à la fin de cette recherche. La première trame présente les contenus d'enseignement nécessaires à la production d'une dissertation littéraire et la deuxième trame conceptuelle propose une évolution progressive du déroulement des contenus de la seconde en première littéraire.

4.1.1. Une trame conceptuelle de savoirs savants de dissertation

La trame conceptuelle de savoirs savants de dissertation est présentée sous forme de schéma (**figure 3**). Elle relie des notions utiles à l'enseignement-apprentissage et établit entre elles, des relations logiques que l'enseignant doit prendre en compte pour élaborer des séquences et séances didactiques. Sont retenues pour l'analyse de la matière, les notions suivantes: dissertation, sujet, thèse du sujet, thème, propos, problème littéraire ou artistique, libellé, consigne, justifier, expliquer, discuter, commenter, argument, contre-argument, exemple, contre-exemple et citation.

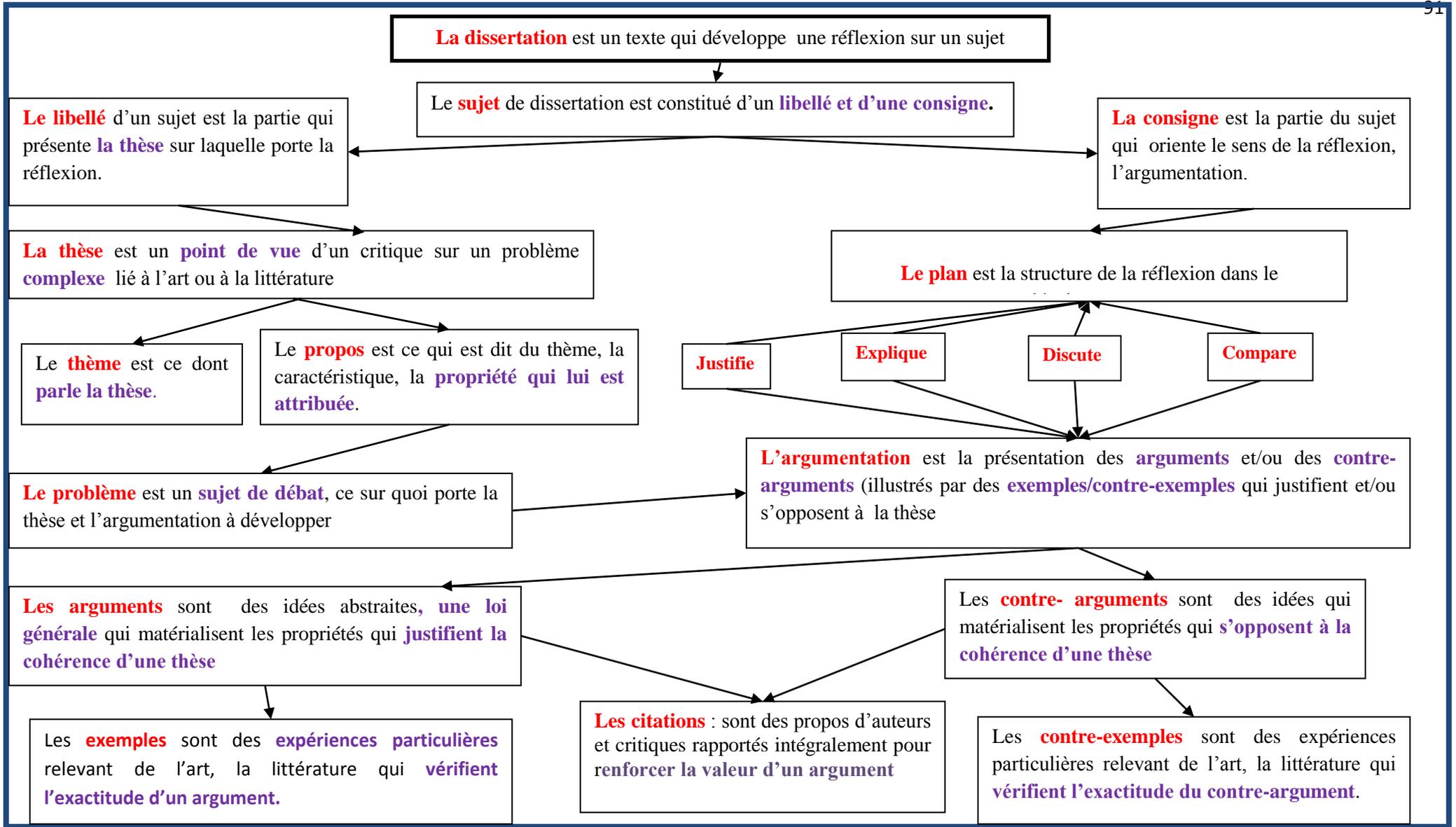


Figure 3 : Trame conceptuelle de savoir savants de la dissertation

La figure 3 présente une proposition de trame conceptuelle de savoirs savants portant sur les contenus de l'enseignement de la dissertation littéraire au lycée. Cette trame a une fonction de clarification de la matière enseignée telle qu'Astolfi (1990) en précise le rôle.

Les termes écrits en couleur rouge sont des notions sur lesquelles l'enseignement-apprentissage de la dissertation s'adosse. Ceux en violet indiquent le rôle et / ou la description de chacune de ces notions. Les flèches établissent les relations logiques de dépendance/ subordination entre les notions à étudier. Bien que cette activité se veuille de production, il est important que l'enseignant se soucie que les apprenants comprennent ces notions. Il s'agit de : dissertation, sujet, libellé, thèse, problème, thème, propos, consigne, plan, argumentation, justifier, expliquer, discuter, comparer, argument, contre argument, citation, exemple, contre-exemple. Cette vue panoramique facilite l'activité de transposition didactique au moment de la planification des enseignements et le choix des contenus par séquence et séances didactiques.

En lisant cette trame conceptuelle, l'enseignant justifie l'enseignement de la dissertation par son objectif principal qui est la réflexion portant sur une thèse à propos d'un problème complexe (Leçon 1 présentation de l'exercice). Ce problème complexe est énoncé dans un sujet constitué d'un libellé et d'une consigne qu'il faut comprendre absolument avant la production. Pour y arriver on passe par une délimitation et une analyse des composantes de chacune de ses parties. C'est ainsi que du libellé, on dégager le thème (ce dont parle le sujet). Le propos lui, est ce qui est dit du thème. L'examen de ce propos permet de dégager le problème artistique ou littéraire sur lequel d'adosse la réflexion. Cette activité intellectuelle ne s'élaborant pas de façon anarchique, la consigne du sujet en oriente le sens. C'est dans ce sens que l'on peut réfléchir sur le problème posé par le sujet afin de justifier, expliquer, discuter ou comparer. Ces différentes orientations de la thèse impliquent les choix portés sur les types de plan d'argumentation à produire. Celle-ci se dit pertinente si elle est justifiée par les arguments ou des contre- arguments. En tant qu'idées abstraites, les arguments ont besoin d'être vérifiés par des exemples relevant des faits littéraires ou artistiques permettant d'en attester l'exactitude. Le même procédé peut se faire en utilisant des contre- exemples pour vérifier la véracité des contre- arguments. Les citations des propos d'auteurs ou critiques reconnus sont également utilisés pour renforcer les arguments ou les contre- arguments présentés.

La lecture cette trame, permet à l'enseignant de réfléchir sur la dissertation, sur les différentes articulations de son enseignement afin de planifier progressivement le déroulement des notions à enseigner et les savoir-faire à acquérir au bout de chacune des étapes de la séquence par niveau d'étude. Ces séquences pourraient être élaborées en utilisant des trames conceptuelles de niveaux qui

« sont composées d'un ensemble d'énoncés complets qui sont formulés sous forme de phrases, et non de simples mots « mots-étiquettes » qui sont mis en relation de façon complexe. Ces énoncés sont hiérarchisés et se présentent comme un réseau orienté des plus élémentaires, jusqu'aux plus synthétiques. » Astolfi et al, 1993).

À croire ces propos, les trames conceptuelles de niveaux organisent les connaissances des plus simples aux plus complexes. Elles facilitent l'acquisition graduelle des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

4.1.2. Trame conceptuelle des niveaux seconde et première

Présentée sous forme de schéma (**figure 4**), cette trame répartit les notions à enseigner d'une part en classe de seconde et d'autre part en classe de première. Le cycle d'enseignement-apprentissage de la dissertation commence en seconde et se clôt en première. Les activités d'apprentissage planifiées ne se répètent pas d'un niveau d'étude à l'autre. Les enseignements de seconde représentent des prérequis pour ceux de première.

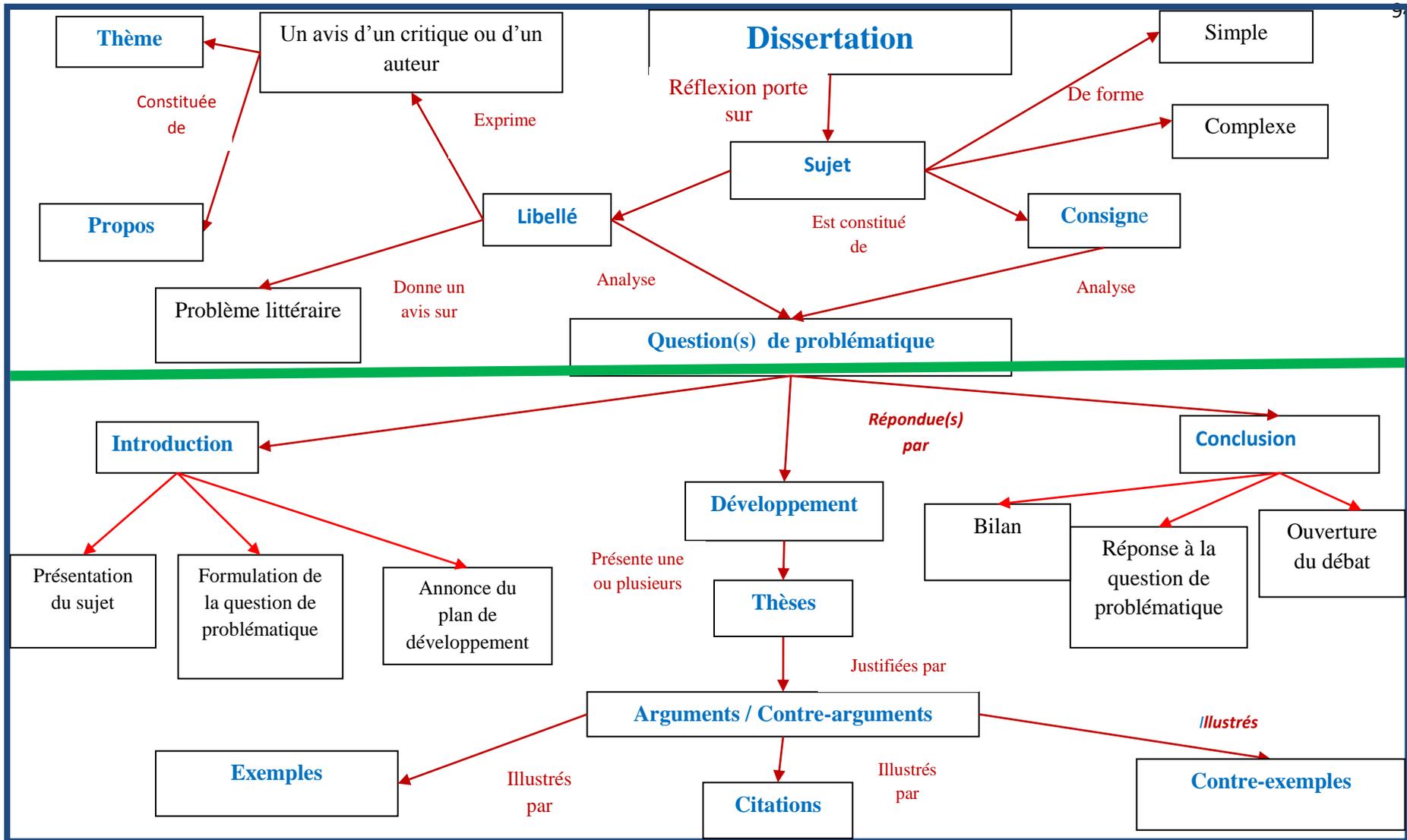


Figure 4 : Trame conceptuelle didactique de niveaux de dissertation

La trame conceptuelle de niveaux (figure 4) ci-dessus, schématise la progression de l'enseignement de la dissertation de la seconde en première. La séparation entre les contenus des deux niveaux d'étude est matérialisée par le trait foncé vert. : Sont logés au-dessus les contenus d'enseignement de seconde et en dessous ceux de la première. Les termes en couleur bleu sont des notions sur lesquelles l'enseignement-apprentissage porte. Ceux en noir expliquent ou caractérisent les premiers. Les éléments en rouge relient les notions à étudier selon leur rôle ou leur structure.

Pour la classe d'initiation, la trame conceptuelle propose des enseignements relatifs à l'analyse du sujet. Cette phase consiste à faire découvrir l'exercice aux apprenants et à les amener à analyser un sujet simple et en à formuler la problématique. Cette étape de découverte de l'exercice commence par la présentation et la compréhension des composantes d'un sujet. C'est ainsi que l'on étudie le libellé d'une part et la consigne d'autre part.

L'étude du libellé est centrée sur le repérage et la compréhension de ses termes clés constitués du thème et des éléments du propos, afin de reformuler aisément le jugement émis par le sujet. Cet exercice est un moyen de permettre à l'apprenant de se doter des moyens d'analyse de n'importe quel sujet simple et d'éviter la situation de « hors sujet » au moment de la produire du texte. L'analyse de la consigne est une occasion pour l'enseignant de proposer aux apprenants des ressources nécessaires à la compréhension de la tâche qui leur est assignée par un sujet. L'analyse des composantes du sujet permet de poser efficacement la/les question(s) de problématique. Selon cette trame conceptuelle de dissertation de niveau, analyser le sujet de dissertation est l'objet de l'enseignement –apprentissage de la seconde. En première, l'élaboration du plan détaillé de développement et la production du devoir constituent l'objet de l'enseignement- apprentissage.

L'atteinte de l'objectif pédagogique de la dissertation évoqué à l'entame de ce travail est un processus graduel qui s'étale sur tous les niveaux du second cycle du secondaire, en accord avec la planification des enseignements selon le modèle Roegiers (2006).

4.2. Planification des apprentissages : le modèle Roegiers

Selon C. Saleur (2014), la séquence didactique ou séquence pédagogique ou encore séquence d'apprentissage est un ensemble de connaissances ou savoir-faire structurés par l'enseignant en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique. Il s'agit de la mise

ensemble de plusieurs séances didactiques dont les objectifs contribuent à l'atteinte d'un objectif plus global. La construction des séquences didactiques de dissertation qui sont présentées suivent les modèles empruntés à Roegiers (2006). En effet, il recommande, pour mener efficacement cette activité, savoir qu' « il y a essentiellement deux moments dans les apprentissages. Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, les activités d'intégration et d'évaluation formative ... (et) remédiation ». Ces périodes sont matérialisées par le schéma ci-après et dont les carreaux correspondent aux semaines d'activités pédagogiques.



Tableau 26 : **Organisation d'une séquence**

Source : ROEGIERS (2006)

Légende

 L'évaluation diagnostique d'orientation et vérification des objectifs terminaux de l'année précédente

 Les apprentissages ponctuels de ressources dans la période restante

 Les activités d'intégration intermédiaires

 Les évaluations formatives et remédiation

 Les modules d'intégration de fin d'année

 L'évaluation certificative

| | | |
|-------------------|---|---|
| Semaines | Activités d'apprentissage, intégration, évaluation et remédiation | |
| | L'évaluation diagnostique d'orientation | Évaluation diagnostique sur l'argumentation |
| Classe de seconde | | |
| 1- | Les apprentissages ponctuels de ressources | Dissertation : analyse du sujet : les composantes |
| 2- | | Analyse du sujet : la thèse énoncée et le problème |
| 3- | | Analyse du sujet : explication des mots-clés et reformulation de la thèse |
| 4- | Les activités d'intégration intermédiaires | Tâche : analyser le libellé d'un sujet. |
| 5- | Les évaluations formatives et remédiation | Reformuler la thèse d'un sujet donné. |
| 6- | Les apprentissages ponctuels de ressources. | Analyse du sujet : consignes pour le plan analytique |
| 7- | | Analyses du sujet : consigne le plan dialectique |
| 8- | | Énoncer la problématique |
| 9- | Les activités d'intégration intermédiaires | Tâche : formuler la problématique d'un sujet |
| 10- | Les évaluations formatives et remédiation | Dégager sa problématique. |
| 11- | Les apprentissages ponctuels de ressources. | Formuler une thèse et des arguments / contre-arguments |
| 12- | | Justifier un argument : exemples/ contre exemples / citations |
| 13- | | Bâtir un plan détaillé |
| 14- | Les activités d'intégration intermédiaires | Tâche : élaborer un plan détaillé de dissertation |
| 15- | Les évaluations formatives et remédiation | Élaborer un plan détaillé de développement. |

| Classe de Première | | |
|--------------------|---|---|
| 1- | Les apprentissages ponctuels de ressources. | Rédiger une introduction : amener le sujet |
| 2- | | Rédiger une introduction : problématique et annonce du plan |
| 3- | | Rédiger une conclusion |
| 4- | Les activités d'intégration intermédiaires. | Tâche : production d'un plan détaillé, une introduction et une conclusion |
| 5- | Les évaluations formatives et remédiation | Produire un plan détaillé, une introduction et une conclusion |
| 6- | Les apprentissages ponctuels de ressources. | Rédiger un paragraphe de développement |
| 7- | | Rédiger une transition |
| 8- | | Rédiger une synthèse |
| 9- | Le module d'intégration de fin d'année. | Tâche : produire une dissertation entière |
| 10- | L'évaluation certificative | Épreuve requérant la production d'une dissertation entière |

Tableau 27 :Planification des apprentissages de dissertation de la seconde en première

En seconde, l'enseignement –apprentissage de la dissertation peut se limiter à la phase préparatoire à la rédaction. L'apprenant est amené à utiliser les méthodes d'analyse d'un sujet pour en saisir le sens. La recherche et l'organisation des idées permettent d'outiller l'apprenant dans le réinvestissement de la culture littéraire et artistique acquise. Ce qui le prépare à une production plus aisée du texte proprement dit à un niveau d'étude supérieur, notamment en première.

La trame conceptuelle de dissertation de niveau de première propose que les activités d'enseignement-apprentissage de cet exercice soient centrées sur la rédaction du texte. En effet après avoir préparé les apprenants à l'analyse du sujet et l'élaboration du plan détaillé au niveau inférieur, ils seraient prêts pour la rédaction. Les objectifs formulés à ce niveau visent à mettre en œuvre les notions de cohérence et cohésion dans le texte. Par la même occasion la progression thématique pourrait être acquise ou consolidée grâce à l'activité de

production écrite. La classe de première étant certificative, elle serait un niveau de consolidation des acquis antérieurs et d'amélioration des compétences de critique de la pensée artistique et littéraire. C'est pour quoi, entre les idées, arguments et objets d'illustration, l'enseignement-apprentissage met l'accent sur l'usage des transitions mineures et majeures. Tous ces éléments sont à prendre en compte dans l'élaboration des séquences didactiques.

4.3. Séquences didactiques de dissertation : cas de seconde et de première

La séquence didactique tient compte du décloisonnement de toutes les activités d'apprentissage de français. Les compétences de base sont complémentaires à savoirs l'étude de l'œuvre intégrale et l'étude des outils de langue qui accompagnent la compétence de base de la production des textes. Les leçons inscrites sont inspirés des programmes d'enseignement en vigueur. C'est ainsi que les tableaux ci-dessous présentent les séquences de seconde et de première.

Classe : seconde littéraire

Durée : 16 semaines (évaluation diagnostique d'orientation : 1 semaine ; apprentissage des ressources : 3x3 (9) semaines ; intégration intermédiaire : 1x3 (3) semaines; évaluations formatives et remédiation : 1x3 (3) semaines

Compétence visée : élaborer un plan détaillé de dissertation littéraire

Famille de situation : utilisation de l'oral et l'écrit pour produire divers types de textes

Situation possible : exprimer un point de vue sur un problème littéraire

| semaines | Compétence de base 1 étude d'une œuvre intégrale | | Compétence de base 2 outils de langue | Compétence de base 3 production des textes | |
|----------|--|-------------------------|--|--|--|
| | Étude d'une œuvre intégrale : Essai | Groupement de textes | | Écrit | Oral |
| 1. | Évaluation diagnostique sur l'argumentation et remédiation | | | | |
| 2. | Activités augurales : -paratexte - texte ouvroir | | Registre familier/ courant | -Présentation de l'exercice -Analyse d'un sujet simple | Le débat : l'écoute active |
| 3. | | Présentation du GT | Sens propre/ sens figuré | Analyse du sujet : la thèse énoncée et le problème | Le débat : prendre des notes |
| 4. | Contrôle de lecture | Texte | La synonymie | Analyse du sujet : explication des mots-clés et reformulation de la thèse | Le débat : poser et répondre aux questions |
| 5. | Intégration partielle : Tâche écrite: reformuler la thèse du sujet | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|---------------|---|--|--------------------------------------|
| 6. | Évaluation formative et remédiation | | | | |
| 7. | lecture extrait1 | Texte | Texte argumentatif : caractéristiques grammaticales | Analyse du sujet : consignes pour le plan analytique | |
| 8. | lecture extrait2 | Texte | Texte argumentatif : formes argumentatives | Analyse du sujet : consignes pour le plan dialectique | |
| 9. | lecture extrait3 | confrontation | La cohésion | Énoncer la problématique | |
| 10. | Intégration partielle : Tâche écrite: formuler la problématique d'un sujet | | | | |
| 11. | Évaluation formative et remédiation | | | | |
| 12. | lecture extrait4 | | La cohérence dans le texte | Formuler une thèse (- arguments / contre-arguments | Le débat : présenter un point de vue |
| 13. | Étude thématique Exposés 1 et 2 | | | Justifier un argument : exemple/ contre - exemples / citations | Le débat : réfuter un point de vue |
| 14. | Inscription de l'œuvre dans son contexte | | La phrase verbale/ la phrase non verbale | Bâtir un plan détaillé | Le débat : citer oralement un auteur |
| 15. | Intégration partielle Tâche : élaborer un plan détaillé de dissertation | | | | |
| 16. | Évaluation formative | | | | |

Tableau 28 : Séquence didactique de dissertation en seconde

Classe : première littéraire

Durée : 11 semaines (évaluation diagnostique d'orientation : 1 semaine ; apprentissage des ressources : 3x2 (6) semaines ; intégration intermédiaire : 1 semaine; intégration finale : 1 semaine ; évaluation formative et remédiation : 1 semaine ; évaluation certificative : 1 semaine)

Volume horaire : 55 mn x 55 séances didactiques

Compétence visée : produire une dissertation littéraire

Famille de situation : utilisation de l'oral et l'écrit pour produire divers types de textes

Situation possible : exprimer un point de vue sur un problème littéraire

| semaines | Compétence de base 1 | | Compétence de base 2 | Compétence de base 3 production des textes | |
|----------|--|------------------|---|---|--|
| | étude d'une œuvre intégrale | | outils de langue | Écrit | Oral |
| 1. | Évaluation diagnostique sur l'analyse d'un sujet simple et l'élaboration d'un plan détaillé de dissertation et remédiation | | | | |
| 2. | Étude d'un essai | Étude d'un essai | La structure de la phrase | Rédiger une introduction : amener le sujet | Écouter un document sonore |
| 3. | Étude d'un essai | Étude d'un essai | Le lexique (commun, spécialisé, vocabulaire) | Rédiger une introduction : problématique et annonce du plan | Produire un document sonore |
| 4. | Étude d'un essai | Étude d'un essai | Le texte argumentatif : les caractéristiques d'organisation | Rédiger une conclusion | Restituer l'essentiel d'un document sonore |

| | | | | | |
|-----|---|------------------|---|--|-------------------------------------|
| 5. | Intégration partielle : Tâche : production d'une introduction et une conclusion | | | | |
| 6. | Evaluation formative et remédiation | | | | |
| 7. | Étude d'un essai | Étude d'un essai | Notions de progression dans le texte | Rédiger un paragraphe de développement | Présenter un sujet devant un public |
| 8. | Étude d'un essai | Étude d'un essai | Les connecteurs logiques d'addition et d'opposition | Rédiger une transition | Modérer un débat |
| 9. | Étude d'un essai | Étude d'un essai | Le texte argumentatif : les formes argumentatives | Rédiger une synthèse | Conclure un débat |
| 10. | Intégration Tâche : produire une dissertation entière | | | | |
| 11. | Épreuve requérant la production d'une dissertation entière | | | | |

Tableau 29 : Séquence didactique de dissertation en première

L'ultime chapitre qui s'achève, a porté essentiellement sur la proposition d'une réforme de la progression pédagogique de dissertation de la seconde en première. En effet il a été établi lors de cette recherche que les enseignements de ces deux niveaux d'étude étaient itératifs ignorant ainsi des théories didactiques prônant une construction évolutive des connaissances. Concluant que cette difficulté est due à une absence des trames conceptuelles de dissertation, il en a été proposé à la fin de ce travail. C'est ainsi qu'il a été écrite deux trames conceptuelles dont une de savoirs savants et l'autre de niveaux. Ces outils pourront permettre d'élaborer deux séquences didactiques. Celles-ci aident à construire progressivement les contenus de dissertation de la seconde en première.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le travail de recherche qui s'achève a été intitulé *Trames conceptuelles de dissertation : construction des contenus et enjeux pédagogiques*. Il s'est focalisé sur l'analyse de la progression pédagogique de la dissertation entre la seconde et la première. En effet, à l'observation des programmes officiels d'enseignement et des séquences didactiques élaborées par des enseignants et inspecteurs pédagogiques, il a semblé que l'enseignement de la dissertation était presque itératif tout au long du cycle. Dans le même ordre d'idées, il a été lu dans les programmes d'enseignement que les compétences visées sont identiques dans les différents niveaux du cycle, mais que la démarcation se ferait en fonction des contenus et du « dosage des apprentissages par niveau ». Cette précision ou plutôt imprécision a laissé penser que les contenus de l'enseignement de la dissertation n'étaient pas organisés par palier d'étude et que la « démarcation » entre les contenus de chaque palier d'étude relevait exclusivement des choix pédagogiques de l'enseignant. Cette ambiguïté a suscité un questionnement qui pose le problème de cette étude.

L'enseignement de la dissertation est-il évolutif comme le préconisent les théories didactiques adeptes de la construction progressive des connaissances des plus simples aux plus complexes ? Qu'enseigne-t-on réellement à chaque niveau d'étude de sorte qu'à la fin du cycle l'apprenant produise effectivement une dissertation littéraire ? Certaines disciplines comme la biologie, la géologie et même la conjugaison matérialisent quelques fois cette évolution progressive par des trames conceptuelles ou réseaux notionnels de niveaux. Ces outils didactiques aident à prévoir de façon raisonnée, la progression pédagogique d'une matière enseignée. Aussi, derrière la suggestion de *dosage des contenus* dans les programmes d'enseignement du français, n'existerait-il pas implicitement une trame conceptuelle de l'enseignement de dissertation qui déterminerait la démarcation franche entre les enseignements dispensés en seconde et en première ? Comment les enseignants la traduisent-elle en situation de classe ?

De ces interrogations s'est dégagé un écart entre les prescriptions théoriques d'une progression graduelle de l'apprentissage et le constat d'une répétition en boucle des contenus d'enseignement de dissertation littéraire tout au long du cycle. Son analyse a conduit à explorer la transposition didactique de l'enseignant, les séquences et le déroulement des séances didactiques de cet exercice. La question principale de recherche qu'a suscitée ce problème est celle de savoir si l'existence ou l'absence des trames conceptuelles de dissertation influence l'enseignement de cet exercice. Cette question générale est éclatée en

deux autres plus spécifiques. La première quête à caractériser l'impact que la prise en compte ou non des trames conceptuelles aurait sur la transposition didactique interne en tant qu'ensemble de transformations adaptatives pour rendre digeste un objet d'enseignement, Bachelard (1985). La deuxième interroge l'influence qu'aurait l'existence ou non des réseaux notionnels sur la progression pédagogique. Les hypothèses de recherche formulées pour répondre à ces interrogations ont allégué que l'absence/ la présence des trames conceptuelle de dissertation influence l'enseignement sur le plan de la transposition didactique et sur le plan de la construction des contenus d'enseignement-apprentissage de la seconde en terminale.

Pour vérifier ces hypothèses, l'objectif de cette recherche a été de comparer les pratiques enseignantes de seconde et celles de première. Cette comparaison avait pour but d'étudier la progression pédagogique et de déterminer les relations logiques et/ ou hiérarchiques qui tissent les contenus de la classe d'initiation à la classe supérieure. Les données analysées ont été recueillies au moyen des questionnaires administrés aux enseignants pour témoigner de leurs pratiques enseignantes en classe de seconde. Le même questionnaire a été adressé aux enseignants différents, en requérant d'eux qu'ils décrivent à leurs pratiques professionnelles dans les classes de première. Outre le questionnaire, l'observation passive a été un moyen supplémentaire de recueil d'informations sur les gestes professionnels en seconde au lycée bilingue de Nkol-Eton et en première au lycée de Ngoa-Ekelle.

L'analyse comparative des données récoltées en seconde et celles obtenues en première a démontré qu'au cours de dissertation, il n'existe ni explicitement ni implicitement de trames conceptuelles de niveau sur lesquelles s'appuient les enseignants pour préparer leur leçon et pour dérouler les contenus d'apprentissage dans leurs classes. Cette absence de réseaux notionnels empêche une progression pédagogique croissante entre la seconde et la première. Ce qui explique la répétition pure et simple du cours de seconde en première. Si les partisans de l'approche behavioriste de l'apprentissage estime que le renforcement est la clé de l'apprentissage, il n'est pas non plus faux que l'apprentissage est une activité de construction progressive des connaissances d'après les tendances constructiviste, socioconstructiviste ou encore cognitiviste. Encore que la répétition à laquelle fait allusion le point de vue behavioriste se préoccupe du renforcement des acquis pour les consolider ou remédier aux erreurs. Il ne s'agit pas d'une répétition systématique qui ne tienne pas compte

de l'état de connaissances antérieures des apprenants. C'est ainsi qu'il a été légitime d'émettre des réserves sur l'efficacité de cette répétition des leçons de dissertation de seconde en première.

Le constat fait au bout de l'enquête inspire la perspective de nouvelles orientations pour favoriser un enseignement-apprentissage graduelle de la dissertation dans les différents niveaux d'études du lycée. À cet effet une *trame conceptuelle de savoirs savants* de dissertation et une *trame conceptuelle de niveaux* sont proposées à la fin du travail. Sont également suggérées des séquences didactiques matérialisant une planification évolutive des contenus de l'enseignement de la seconde en première. Cette recherche se donne pour modeste ambition de contribuer à l'analyse critique de l'enseignement de la dissertation au lycée. Les trames conceptuelles proposées pourraient servir de support aux concepteurs des programmes d'enseignement, aux rédacteurs des manuels de méthodologie des exercices écrits et surtout aux enseignants de français en tant que derniers responsables de la transposition didactique. Le vœu de cette étude est que le concept de trame conceptuelle issu des didactiques des sciences expérimentales soit davantage exploité dans la didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Abrougui, M et Al, (2020). *Trames et cartes conceptuelles*. In Didaquest en ligne. < [https : www.didaquest.org/wiki/Trame et cartes conceptuelles](https://www.didaquest.org/wiki/Trame_et_cartes_conceptuelles) >, consulté le 8 mai 2021).

Adam J.M. (2008). La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle du discours, *Note de cadrage sur la langue textuelle, congrès mondial de linguistique française*, P 113, Paris, France, A. Colin.

Astolfi J.P. et Duvelay, M., (1989). *La didactique des sciences*, 3è éd. Corrigée, Paris : PUF coll. Que sais-je ?

Astolfi, J.P. (1990). Les concepts didactiques des sciences, des outils pour lire les situations d'apprentissage. In les professionnels de l'éducation et recherches et pratiques en formation dans *Recherche et formation* N°8-1990 INRP

Astolfi, J.P., Darot E., Ginsburger, Vogely. Toussaint J. (1997), *Mots-clés de la didactique*, De Boeck. Bruxelles, (coll. Pratiques pédagogiques)

Bachmann, C., Lindefeld, J., Simonin, J. (1981), *Langage et communication sociale*, Paris, Hatier, 220 p. Coll. LAL, CREDIF.

Bautier-Castaing, E., (1982), L'authenticité désauthentifié: la situation scolaire de productions langagières.-*ELA*, n°48

Béaud, M. 1998). *L'art de la thèse*, 1998, ed La découverte, Paris

Belibi, A.-B. , *Environnement scriptural de et enseignement-apprentissage du français au Cameroun*, 1999, université de Grenoble

Bikoï F. N. et al, *Apprendre le français en seconde et en première* Nathan

Bikoï F. N. et al, (2000). *Le français en première et terminale* Edicef.

Bikoï F. N. et al, (2008). *Le français en seconde* Edicef.

Bilola,E. , *La langue française au Cameroun*, Berne, Lang, 2003.

Bloom (1956) : *Taxonomie des apprentissages de types cognitifs*. ([http://wiki.Univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie de Bloom.](http://wiki.Univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom)) (PDF)

Bocquillon M., Derobertmeasure, A., Demeuse, M., (2018), *Guide pour l'analyse des pratiques de classe*, Québec, presses universitaire du Québec

Bourdieu, P. (1978), Savoir ce que parler veut dire, -*ELA*, n° 41,

Bourgain, D., (1977), Fonctions et représentations de l'écrit. -*ELA*, n°28

Brisson G, Valérie J., (2009) *Exploration conceptuelle de la notion d'enjeu et de quelques termes apparentés : projet de recherche ATISEE (analyse territoriale des impacts sociaux au sein de l'évaluation environnementale)* Rimouski, Quebec : Université du Quebec à Rimouski, disponible sur le site EE@ugar.ca

Bronckart, J.-P. et Chiss J.-L. (2002) *Didactique des disciplines*. EncyclopédiaUniversalis.

Chervel, A., (2002), Le Baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881), in *L'Examen* N° 94, ENS Lyon, Open édition journal. Pp 103-139 <https://doi.org/10.4000/histoire-education-816>

Chiss, J-L. ; Laurent J-P. ; Meyer, J-C, et Al., (1988) *Apprendre/ enseigner des textes écrits*, De Boeck, Bruxelles,

Cuq JP, (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international S.E.J.E.R..

Damas,X., Havot, N, Martinet, L., Michel, P., (2006). *Livre unique français 2nde*, Paris Hatier, collection « Terres littéraires »

Delcambre, I., De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, N° 68, Dissarter ? PP 68-88.

Delcambre Derville I, (1994), *L'Exemplification dans la dissertation : étude linguistique et didactique*. Littératures. Université Paul Verlaine – Metz, France.

Delcambre I, (1997), *L'exemplification dans les dissertations. Étude didactique des difficultés des élèves*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

Devalay M, (1990), Produire des documents de ressources en didactique des sciences expérimentales. In *Repères*, recherche en didactique du français langue maternelle, n°1. Contenus, démarche de formation des maitres et recherche, pp 95-117. Doi : <https://doi.org/10.3406/repere.1990.1997>

Douay- Soublin (1990), *Du discours à la dissertation : aspect du passage de la rhétorique à la littérature en France au XXè siècle*, 2894 PDF

Ducrot O. et al. (1980). *Les mots du discours*.- Paris, Ed. De Minuit.

Dupuis S, Grossin D & RyChner M, (2013) (7e édition), *Apprentissage de la dissertation*, 4 volumes, Genève, département de l'instruction publique, de la culture et du sport [vol1 : analyse de l'énoncé]

Emine, T., S., *Ecriture collaborative via Framapad et impact sur les performances des apprenants en dissertation : cas des élèves de première du lycée général Leclerc*, Université de Yaoundé, Cameroun, 2009 (inédit)

Fabre M. (1999) *Situation problème et savoirs scolaires*, Paris, PUF.

François, D., (1976), Notes sur la variété des usages linguistiques chez les adultes et sur les relations entre langage et classes sociales.-*La pensée*, déc. 1976, n °190

Gaillard N, Gavillet F, Kaempfer J, Racine C E, (sans date, plusieurs rééditions), *Un Parcours vers la dissertation. Éléments de méthode et exercices*, Lausanne, Gymnase Auguste Piccard.

Genouvrier E, Désirat C, Hordé T, Désirat Leblanc D, Genouvrier-Mirailles J, (2008) *Dictionnaire des synonymes*, Italie, La tipografica Varesse SPA.

Giordan A, (Coord) (1987), *L'Élève et/ou les connaissances scientifiques*, 2^e édition, Berne, Peter Lang.

Girault I, (2007), *Théories d'apprentissages et théories didactiques, cours de master PC 2A/ spécialité didactique des sciences*, inédit, Université Grenoble-Alpes.

Gorson Tanguy, A., M.,(2010) , Qu'est- ce- qu'une séance et comment la préparer ? in Académie de Lille, *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010.

Grawitz M, *Méthodes en sciences sociales*, Paris Dalloz, 1990.

Grzmil- Tylutki H, (2016). *Initiation à la langue textuelle ; cours aux étudiants de philologie* de l'université Jagelonne de Cracovie, 2016, inédit.

Guertin D. (2016). *L'enjeu au cœur de la situation professionnelle*. (Publication sur le site de l'association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, 14 pages

Houssaye, j. (1992). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF,

Lemeunier A, (2008), *La dissertation en français*, Paris, Hatier (Coll. Les pratiques du bac)

Lessomo, J.C. Bitoua-Bi-E,J. , Mebara Nomo,J., Awoumpe,M. B (2020). *Langue et méthodes au second cycle*, Yaoundé, Cameroun, Afric'éduc.

Loiselle J et Harvey S. (2007). *La recherche développement en éducation : fondements, apports, limites*. DOI : 10.7202/ 108535ar

Long D, (...), *Introduction à la recherche, centre de recherche et de développement en éducation* (CRDE), Université de Moncton, NB. Canada E, A 3 E 9.

Mace, G (1997). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 3è édition 1997, collection « Méthode en sciences humaines »

Mauricio Molina Mejia J, Antoniadis G (2014). *Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle pour la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Colombie. Adjectif : analyses et recherche sur les TICE, laboratoire éducation, discours et apprentissages (EDA)*, <https://.www.adjectif.net/spip/spip.php?Article 293.hal-01091866>

Micheli R et Verselle V, (2020). *Enseigner la dissertation : apports théoriques et propositions pratiques*.

MINESEC, (2018), Programmes d'études du Français première langue : classe de seconde ESG-EST (inédit)

MINESEC, (2019), Programmes d'études du Français première langue : classe de seconde ESG-EST (inédit)

MINESEC, (2020), Programmes d'études du Français première langue : classe de première ESG-EST (inédit)

MINESEC, (2021), Programmes d'études du Français première langue : classe de terminale ESG-EST (inédit)

MINESEC, Arrêté N° 263/14/ MINESEC/IGE du 12 août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^{ème} et 5^{ème}

Ndibnu-MessinaEthé, J, « Compétence initiale et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun », *Hyper article en ligne Sciences de l'homme et de la société*, id : 10670/1.7uyj10

Ndibnu-Messina Ethé, J. Tabakou, A., « Vers une hybridation du dispositif d'enseignement-apprentissage dans les lycées du Cameroun : mise en place d'un dispositif hybride en classe de FLE », *hyper Article en ligne- sciences de l'homme et de la société*. Id ; 10670/1.uf2j6j.

Ngollong, A. B., *Ponctuation et dissertation littéraire en classe de terminale A4 : cas du lycée de Minkan* ; ENS Université de Yaoundé I, Cameroun.

Nguyen X.T.H. (2006), Le système verbal et les apprenants vietnamiens in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol 1 N° 1, étude francophone, juillet 2006.

Nikitin M, « Qu'est ce qu'une problématique en science de gestion et comment l'enseigner ? » dans *Comptabilité contrôle audit 2006/3* (tome 12) pp 87-100

Obama nkodo,D., Etoundi C.L., Bapambe Yap Libock, S.F., Sanga, E., *Langue française au second cycle*, Yaoundé, Afrédit

Onguene Essono, C., Réformer ou enseigner l'orthographe française ? Enjeux culturels et bénéfiques cognitifs d'une didactique numérique, université de Yaoundé I - Cameroun, *TRANS* N° 20-INST

Picoche J, (2006) *Le Robert, Dictionnaire étymologique du français*, Italie, La tipograficaVaresse,

Pinto, R. et Grawitz M, (1971) *Méthodes des sciences sociales*, Paris ed, Dalloz. P 289.

Pouzalgues-Damon, E, Desaintghislain, C., Morrisset, C., Lasosi,P., (2001). *Français méthodes et techniques , classes des lycées*, Paris, Nathan ;

Purrin N, Ria L. (2008) Qu'est ce qu'une bonne planification pour un enseignant (en formation), *L'éducateur*, PP 38-40. Hal-00803969.

Quivy R, Van Camperhoudt, (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod,

Rancon J. &Dekhissi L.(2017), La dissertation générale : un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS ? *Le langage et l'Homme ZME éditions/ L'Harmattan*, 2017, enseigner le français et en français aux étudiants ERASMUS PP 109-130 (hal 01570702)

Reuter, Y. (1984), *Éléments de didactique des langues, l'activité des concepts fondamentaux des didactiques*

Reuter, Y. ; Cohen-Azria, C. ; Daunay, B. ; Lahanie-Reuter, D. (2012). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles Deboeck,.

Rey-Debove et Rey A., (2007). *Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Italie, « La tipografica Varese S.P.A. »

Roegiers, X., (2010), *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, De Boeck Supérieur,

Roegiers, X., (2000), *La pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

Roegiers, X., (2006), *Pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, mars 2006. www.tata. 1. c.la

Roegiers, X., (2009). *L'APC, Qu'est- ce que c'est ? L'Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquée aux enseignants*, Paris, Edicef,

Rougier (2009), *Construction d'une séquence pédagogique*. [http : //sbssa.spip-ac-rouen.fr/ ? TERMINOLOGIE-BO-no 35 du-17-09-92.](http://sbssa.spip-ac-rouen.fr/?TERMINOLOGIE-BO-no+35+du-17-09-92)

Rouhou J, Sarrazin B, Chevrel A, Viala A. (1990), Table ronde. La dissertation : naissance évolution de l'exercice scolaire. *In Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, n°68. Dissertar ?p 107-118 ;

Roux,D., *L'Approche par compétences en cours de français collège*,

Russel A. J, (2000) *Méthode de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, ed De Boeck université.

Sabbah, H., (1999), *Le français méthodique au lycée*, Paris Hatier

Saleur C. (2014), *Situation d'apprentissage et séquences pédagogique*, université de Lorraine 2014. Inédit

Sauvageot, M., (1994), Les trames conceptuelles, outils de formation en didactique de la biologie, in *Didas- Kalia* N°5 –, PP 91 – 103, ENS éditions

Schneuwly, B., (1990), *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Delachaux et Niestlé. Paris.

Tardif, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Serges Marcotte.

Tarek Ghazel, *L'Approche par compétence : définition et principes*, tarekghazel.ek.la. le3 janvier 2012

Triquet E., *Cartes et trames conceptuelles, cours sur les fondamentaux de la didactique et outils professionnels*, UF4, 2007

Vigier D, (2012). (Université de Lyon) *Linguistique textuelle et enseignement du FLE. Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE international/ Français dans le monde, 2012, PP 34-49.halshs-00801532v2

ANNEXES

ANNEXE I : Projet pédagogique national année scolaire 2021-2022: séquence didactique de dissertation 1 en seconde

| Semaine | CB 1 | | CB 2 | | | | CB 3 | |
|---------|---|---|------------------------------|---|---|--|-----------------------|--|
| | Réception des textes | | Outils de la langue | | | | Production des textes | |
| | EOI | GT | Communication | Morphosyntaxe | Sémantique/Lxicologie | Stylistique/Rhétorique | Dral | Ecrit |
| S1 | <i>Les tributs de Capitoline:</i> Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h) | Présentation des textes relatifs au thème <i>L'expression du tribalisme dans les romans africains des 20^è et 21^è siècle</i> (à titre indicatif). (1h) | | La phase verbale/la phrase non verbale (1h) | | | | Dissertation littéraire : présentation de l'exercice (1h) Dissertation littéraire : Analyse du sujet (1h) |
| S2 | <i>Le misanthrope:</i> activités augurales Lecture du texte ouvrir/fermer (1h) | Lecture méthodique : texte 1 Lecture analytique : texte 2 (1h) | Les registres de langue (1h) | | | | | Dissertation littéraire : la recherche des idées (1h) |
| S3 | Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire) | Lecture analytique : texte 3 (1h) Lecture méthodique : texte 4 (1h) | | | Les procédés de formation des mots : dérivation et composition (1h) | Les figures d'opposition (1h) | | Dissertation littéraire : élaboration du plan détaillé (1h) |
| S4 | Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire) | Confrontation et interprétation (1h) | | | Les procédés de formation des mots : les emprunts (1h) | Intégration (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation: 1- Tu analyses le sujet 2- Tu recherches les idées 3- Tu rodus un plan détaillé | | |
| S5 | EVALUATIONS | Epreuve de langue : 2h | | | | Epreuve de littérature : 4h | | |
| S6 | REMEDATIONS 3h | | | | | | | |

ANNEXE II : Projet pédagogique national année scolaire 2021-2022: Séquence didactique 2 de dissertation en seconde

| Semaine | CB 1 | | CB 2 | | | | CB 3 | |
|---------|---|------------------------------|----------------------|--|------------------------------|---|---|--|
| | Réception des textes | | Outils de la langue | | | | Production des textes | |
| | <i>EOI</i> | <i>GT</i> | <i>Communication</i> | <i>Morphosyntaxe</i> | <i>Sémantique/Lxicologie</i> | <i>Stylistique/Rhétorique</i> | <i>Oral</i> | <i>Écrit</i> |
| S1 | Contrôle de lecture (1h) Compte rendu de lecture et négociation d'un projet de lecture(1h) | | | Les notions de cohésions et de cohérence du texte (1h) | | | | Dissertation: stratégie argumentative/ exemples et citations/connecteurs logiques (1h) Dissertation: rédiger un paragraphe argumentatif/ les transitions (1h) |
| S2 | Lecture méthodique: texte 2 (1h) Lecture expliquée: texte 3 (1h) | | | Les progressions (1h) | | Les caractéristiques du texte théâtral (1h) | | Dissertation: rédiger une introduction (1h) |
| S3 | Lecture analytique: texte4 (1h) Lecture suivie: texte 5 (1h) | | L'énonciation (1h) | | Les champs lexicaux (1h) | | | Dissertation: rédiger une conclusion (1h) |
| S4 | Inscription de l'œuvre dans son contexte (1h) | | TD (1h) | | Le champ sémantique (1h) | Intégration: (3h) 1- Tu rédiges une introduction 2- Tu rédiges un développement 3- Tu rédiges une conclusion | Tâche: Sur la base d'un sujet de dissertation : | |
| S5 | EVALUATIONS | Épreuve de langue: 2h | | | | Épreuve de littérature: 4h | | |
| S6 | REMEDIATIONS 3h | | | | | | | |

ANNEXE III :Projet pédagogique national année scolaire 2021-2022: Séquence didactique de dissertation 1 en première littéraire

| Semaine | CB 1 | | CB 2 | | | | CB 3 | |
|---------|--|--|---|-------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|------------------------------|---|
| | Réception des textes | | Outils de la langue | | | | Production des textes | |
| | EOI | GT | Communication | Morphosyntaxe | Sémantique/Lxicologie | Stylistique/Rhétorique | Oral | Ecrit |
| S1 | <i>Au bonheur des dames</i> : activités augurales (étude des paratextes et texte ouvrir) (1h) | Présentation des textes (1h) Relatifs au thème de <i>L'Ascension sociale dans le roman français du 19^e siècle</i> (à titre indicatif). | Communication par l'image (1h) | | | Texte narratif: caractéristiques (1h) | | La dissertation: analyse du sujet(1h) |
| S2 | Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire) | <ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique: texte 1 (1h) | | | Dénotation/ Connotation(1h) | Les fonctions du texte narratif (1h) | Compte rendu de lecture (1h) | La dissertation: Recherche des idées (1h) |
| S3 | Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire) | Lecture suivie dirigée et commentée: texte 2(1h) Lecture expliquée : texte 3 (1h) | La phonétique articulatoire (1h) | La ponctuation faible ou basse (1h) | | | | Élaboration du plan détaillé(1h) |
| S4 | Contrôle de lecture (1h) | Epreuve de langue: texte 4 (1h) | Intégration: (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation 1-Tu analyseras le sujet 2-Tu rechercheras les idées 3-Tu élaboreras un plan détaillé de dissertation | | | | | |
| S5 | EVALUATIONS | Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h | | | | | | |
| S6 | REMIATIONS 3h | | | | | | | |

ANNEXE IV : Projet pédagogique national année scolaire 2021-2022: Séquence didactique de dissertation 2 en première littéraire

| Semaine | CB 1 | | CB 2 | | | | CB 3 | |
|---------|--|---|--|---|---|---|-----------------------|--|
| | Réception des textes | | Outils de la langue | | | | Production des textes | |
| | <i>EOI</i> | <i>GT</i> | <i>Communication</i> | <i>Morphosyntaxe</i> | <i>Sémantique/Lxicologie</i> | <i>Stylistique/Rhétorique</i> | <i>Oral</i> | <i>Ecrit</i> |
| S1 | Compte rendu du contrôle de lecture et négociation du projet de lecture (1h) | Lecture méthodique texte : 5 (1h) | | La ponctuation forte (1h) | Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire)(1h) | | | Rédaction du paragraphe de dissertation (1h) |
| S2 | Texte 1: Lecture Méthodique (1h) | Confrontation et interprétation(1h) | Les éléments de phonétique combinatoire (1h) | De la phrase au paragraphe: notion de cohérence et de cohésion (1h) | | | | Rédaction de l'introduction (1h) |
| S3 | Texte 2: lecture analytique (1h) Texte 3: lecture expliquée (1h) | | | Progression thématique (1h) | | Texte descriptif: caractéristiques et fonctions (1h) | | Rédaction de la conclusion (1h) |
| S4 | Texte 4: lecture suivie (1h) Texte 5: lecture méthodique (1h) | | | | | Intégration: (3h) Tâche: Sur la base d'un sujet de dissertation tu produiras: 1- Une introduction 2- Un développement 3- Une conclusion | | |
| S5 | EVALUATIONS | Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h | | | | | | |
| S6 | REMEDATIONS 3h | | | | | | | |

ANNEXE V : Projet pédagogique national année scolaire 2021-2022: Séquence didactique 1de dissertation en terminale littéraire

| Semaine | CB 1 | | CB 2 | | | | CB 3 | |
|---------|--|--|-------------------------------------|---|-------------------------------------|--|-----------------------------|--|
| | Réception des textes | | Outils de la langue | | | | Production des textes | |
| | <i>EOI</i> | <i>GT</i> | <i>Communication</i> | <i>Morphosyntaxe</i> | <i>Sémantique/ Lexicologie</i> | <i>Stylistique/Rhétorique</i> | <i>Oral</i> | <i>Écrit</i> |
| S1 | Texte 5: épreuve de langue française (1h) L'inscription de l'œuvre dans son contexte (1h) | | Fonctions et visées de l'image (1h) | | | Texte théâtral: caractéristiques et fonctions (1h) | | Dissertation: analyse du sujet <ul style="list-style-type: none"> • Problème • Thèse • Problématique (1h) |
| S2 | <i>Munya</i> .: activités augurales (1h) | Présentation des textes relatifs au thème <i>L'expression du mariage dans le roman camerounais</i> (à titre indicatif). (1h) | | Liaisons dans la phrase: adverbess de liaison, locutions adverbiales et prépositions (1h) | Contenus patents ou manifestes (1h) | | | Plan détaillé (1h) |
| S3 | Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire) | Lecture analytique. texte 1 (1h) Lecture méthodique texte 2 (1h) | | | | Texte théâtral: fonctions du monologue (1h) | Rédaction d'un rapport (1h) | Rédaction du paragraphe (1h) |
| S4 | Lecture autonome: tenue du journal de lecture (hors horaire) | Épreuve de langue française: texte 3 (1h) | | Variétés du français (variations syntaxiques) (1h) | | Intégration (3h) Tâche: Sur la base d'un sujet de dissertation, produire: <ol style="list-style-type: none"> 4- Analyser le sujet 5- Élaborer un plan de dissertation 6- Rédiger un paragraphe | | |
| S5 | EVALUATIONS | Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h | | | | | | |
| S6 | REMIATIONS 3h | | | | | | | |

ANNEXE VI : Projet pédagogique national année scolaire 2021-2022: Séquence didactique 2 de dissertation en terminale littéraire

| Semaine | CB 1 | | CB 2 | | | | CB 3 | |
|---------|---|---|----------------------------------|----------------------|---|--|-----------------------|---|
| | Réception des textes | | Outils de la langue | | | | Production des textes | |
| | <i>EOI</i> | <i>GT</i> | <i>Communication</i> | <i>Morphosyntaxe</i> | <i>Sémantique/Lxicologie</i> | <i>Stylistique/Rhétorique</i> | <i>Oral</i> | <i>Écrit</i> |
| S1 | | Lecture suivie, dirigée et commentée; texte 4 (1h) -Lecture méthodique: texte 5(1h) | | | Variétés prosodique (accentuation, rythme, registre mélodiques) (1h) | Texte théâtral: fonctions de la tirade (1h) | | Rédaction de l'introduction partielle et de la transition (1h) |
| S2 | Lecture méthodique: texte 1 (1h) | Confrontation et interprétation (1h) | Image et littérature (1h) | | Néologie de sens (1h) | | | Rédaction de l'introduction (1h) |
| S3 | Lecture méthodique: texte 2 (1h) | | Usages de l'image (1h) | | Relations syntaxiques (1h) | Tonalités: épique, dramatique (1h) | | Rédaction de la conclusion (1h) |
| S4 | Lecture analytique: Texte 3 (1h) Lecture méthodique: texte 4 (1h) | | | | | Intégration: (3h) Tâche : Sur la base d'un sujet de dissertation, produire : 1- Une introduction 2- Un développement 3- Une conclusion | | |
| S5 | EVALUATIONS | Epreuve de langue : 2h Epreuve de littérature : 4h | | | | | | |
| S6 | REMIATIONS 3h | | | | | | | |

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE | I |
| DÉDICACE | II |
| REMERCIEMENTS | III |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | IV |
| LISTE DES TABLEAUX | V |
| LISTE DE FIGURES | VII |
| RÉSUMÉ | VIII |
| ABSTRACT | IX |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| CHAPITRE 1:ENSEIGNEMENT DE LA DISSERTATION ET TRAMES CONCEPTUELLES : ETAT DE LIEUX | 13 |
| 1.1. Enseignement de la dissertation : historique | 14 |
| 1.1.1. La dissertation : éléments de genèse | 14 |
| 1.1.1.1. Un genre mondain | 15 |
| 1.1.1.2. Un genre scolaire | 15 |
| 1.1.1.3. Le sujet de dissertation | 16 |
| 1.1.2. Quelques démarches pédagogiques | 18 |
| 1.1.2.1. L'imitation des « modèles » | 19 |
| 1.1.2.2. La démarche en vigueur | 20 |
| 1.1.2.3. Quelques démarches expérimentales proposées par des chercheurs | 25 |
| 1.2. Notion de trame conceptuelle: genèse et épistémologie | 28 |
| 1.2.1. Contexte d'invention des trames conceptuelles | 28 |
| 1.2.2. Types et fonctions de trames conceptuelles | 28 |
| 1.2.3. L'élaboration des trames conceptuelles : illustrations | 29 |
| 1.2.4. Construction des trames conceptuelles : quelques difficultés | 31 |
| 1.2.5. Les trames conceptuelles en didactiques des langues | 31 |
| 1.3. Progression pédagogique de la dissertation : essai d'analyse | 32 |
| 1.3.1. Les théories didactiques convoquées | 32 |
| 1.3.1.1. Le behaviorisme | 33 |
| 1.3.1.2. Le cognitivisme | 33 |
| 1.3.1.3. Le socio constructivisme | 34 |
| 1.3.2. La linguistique textuelle | 34 |
| 1.5. Variables et indicateurs | 36 |
| Les variables et les indicateurs, sous formes quantitatives ou qualitatives permettent de mesurer l'existence d'un phénomène, Long(1987). Dans le cadre de cette recherche, la progression pédagogique en dissertation sera matérialisée par des variables dépendantes et indépendantes qu'expliqueront quelques indicateurs. | 36 |
| 1.5.1. Variables dépendantes et indépendantes | 36 |
| 1.5.2. Indicateurs des variables | 36 |
| 1.6. Choix de la démarche méthodologique | 37 |
| CHAPITRE 2 :PRATIQUES DE CLASSE EN DISSERTATION : COLLECTE DES DONNÉES | 40 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 2.1. | Type de recherche et méthodes d'enquête | 41 |
| 2.1.1. | La recherche-développement : brève présentation | 41 |
| 2.1.2. | Méthode d'enquête quali -quantitative | 42 |
| 2.2. | Population d'enquête | 42 |
| 2.2.1. | Population cible et population accessible | 42 |
| 2.2.2. | Échantillonnage et échantillon d'enquête | 43 |
| 2.3. | Outils d'enquête | 43 |
| 2.3.1. | Le questionnaire | 44 |
| 2.3.2. | Le miroir des gestes professionnels | 48 |
| 2.4. | L'administration des outils d'enquête | 53 |
| 2.4.1. | Le pré- test | 53 |
| 2.4.2. | L'enquête | 53 |
| 2.4.2.1. | L'administration des questionnaires | 53 |
| 2.4.2.2. | Pratiques de classe : grille d'analyse | 54 |
| 2.5. | Dépouillement des instruments d'enquête | 55 |
| CHAPITRE 3 :PÉDAGOGIE DE LA DISSERTATION : QUELLE PROGRESSION À TRAVERS LE | | |
| SECOND CYCLE ? | | 56 |
| 3.1. | Analyse des pratiques pédagogiques observées | 57 |
| 3.1.1. | Les enseignants | 57 |
| 3.1.2. | Les leçons | 58 |
| 3.1.3. | Interventions verbales des enseignants | 59 |
| 3.1.3.1. | Instructions | 59 |
| 3.1.3.2. | Objectivation de l'enseignant | 64 |
| 3.1.3.3. | Feedbacks | 66 |
| 3.1.4. | Activités didactiques | 69 |
| 3.1.5. | Supports didactiques | 71 |
| 3.1.6. | Synthèse des gestes professionnels observés. | 73 |
| 3.2. | Analyse des questionnaires | 74 |
| 3.2.1. | Profils des enquêtés | 74 |
| 3.2.2. | Analyse des pratiques de classes déclarées | 76 |
| 3.2.2.1. | Objectifs pédagogiques formulés | 77 |
| 3.2.2.2. | Supports didactiques convoqués | 78 |
| 3.2.2.3. | Méthodes d'enseignement utilisées | 78 |
| 3.2.2.4. | Paradigmes pédagogiques implémentés | 79 |
| 3.2.2.5. | Types de sujets et plans enseignés..... | 80 |
| 3.2.2.6. | Domaines d'application des sujets traités | 80 |
| 3.2.2.7. | Sources d'arguments et citations | 81 |
| 3.2.2.8. | Types d'exercices | 82 |
| 3.2.2.9. | Objectifs d'évaluation..... | 83 |
| 3.2.2.10. | Synthèse de l'analyse des questionnaires | 84 |
| 3.3. | Vérification des hypothèses de recherche : figement pédagogique de la dissertation au secondaire | |
| | 84 | |
| 3.3.1. | défaut de trames conceptuelles : quel impact sur la transposition didactique ? | 85 |
| 3.3.2. | Défaut de trames conceptuelles : quel impact sur la progression pédagogique ? | 86 |
| CHAPITRE 4 :TRAMES CONCEPTUELLES ET SÉQUENCES DIDACTIQUESDE | | |
| DISSERTATION : ESSAI DEMODÉLISATION | | 88 |

| | |
|--|-------------|
| 4.1. Des trames conceptuelles de dissertation : quelques perspectives | 89 |
| 4.1.1. Une trame conceptuelle de savoirs savants de dissertation | 90 |
| 4.1.2. Trame conceptuelle des niveaux seconde et première | 93 |
| 4.2. Planification des apprentissages : le modèle Roegiers | 95 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 105 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 109 |
| ANNEXES | X |
| TABLE DES MATIÈRES | XVII |