

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

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

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

CENTRE FOR RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING IN
EDUCATION

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ANALYSE DES OBSTACLES DIDACTIQUES LIÉS À LA
RÉDACTION D'UNE DISSERTATION LITTÉRAIRE OU D'ORDRE
GÉNÉRALE : LE CAS DE LA CLASSE DE SECONDE A4 DU LYCÉE
DE NGOA-EKELE**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de
l'éducation

Spécialité : Didactique du Français

Option : Recherche fondamentale

par

Yaka EKENDJOUM Michelle Valéry

Licenciée en Lettres Modernes Françaises

Matricule

20v3613

sous la direction de

Félix Nicodème BIKOI

Professeur

Année académique

2022-2023



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
RÉMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE	6
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	52
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE	61
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	62
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSES DES RÉSULTATS INTERPRETATION ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	76
CONCLUSION GÉNÉRALE	102
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXES	111
TABLE DES MATIÈRES	127

DÉDICACE

À

Mes parents Wonja Martine Denise et Ekendjoum Mbanga Lucas .

RÉMERCIEMENTS

« Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent du bonheur ; elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries » Marcel Proust

Merci à Dieu le tout puissant de m'avoir donné la force et la volonté de mener à bien ce modeste travail.

« Les plus grandes leçons ne sont pas tirées d'un livre mais des enseignants »

De nombreuses personnes ont rendu possible ce travail :

Je remercie mon encadreur le Pr Bikoi Felix Nicodème pour avoir accepté de diriger ce travail, pour sa disponibilité et son soutien ; ses orientations précieuses, ses suggestions intéressantes, son écoute attentive, ses conseils enrichissants, sa patience aussi pour le temps qu'il a bien voulu me consacrer sans que ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Mes remerciements s'adressent aussi à toute l'équipe pédagogique de la faculté des sciences de l'éducation de Yaoundé et les intervenants professionnels responsables de la formation pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

Mes remerciements les plus profondes à tous les enseignants du lycée de Ngoa-Ekélé ; pour m'avoir accordé des entretiens et avoir répondu à mes questions.

Mes sincères gratitude au Dr Onana Annie Chancelle enseignante de français pour ses conseils lors du stage pratique.

Je remercie mes parents et ma seconde mère Essebe Alice qui n'ont jamais cessé de m'accompagner avec des prières.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

APC : Approche par compétences

CETIC : centre d'excellence en technologie de l'information et de la communication

DIPES : Diplôme de professeurs de l'enseignement secondaire

FLS : Français langue seconde

INJS : Institut National de la Jeunesse et des sports

LNE : Lycée de Ngoa – ékélé

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

TIC : Technologie de l'information et de la communication

OCDE : Organisation Pour la Coopération et le développement économique

ZPD : Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau Synoptique Des Variables	60
Tableau 2: grille d'analyse des données d'observation.....	69
Tableau 3: Tableau de répartition de l'échantillon de l'étude.	73
Tableau 4: Avis des participants sur le Thème	80
Tableau 5: Avis des participants sur le Sous-thème 1.	81
Tableau 6: Avis des participants sur le Sous-thème 2.	83
Tableau 7: Avis des participants sur le Sous-thème 1.	84
Tableau 8: Avis des participants sur le Sous-thème 2.(C2)	86
Tableau 9: Avis des participants sur le Sous-thème 1.	87
Tableau 10: Avis des participants sur le Sous-thème 2.	89

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma des étapes de la transposition didactique	34
Figure 2 : Triangle didactique	37

RÉSUMÉ

Les didacticiens savent que l'écriture est une opération complexe qui implique l'ensemble des savoirs et des savoir-faire. Notre travail de recherche vise à analyser les obstacles didactiques rencontrés par les apprenants de la classe de seconde lors de la rédaction de la dissertation et à analyser les erreurs commises par ces apprenants. Pour ce faire, nous avons tout d'abord procédé au recensement des écrits antérieurs portant sur les différents termes clés du sujet, ensuite nous avons opté pour une méthode analytique des copies sur un sujet de dissertation donné ; et un questionnaire destiné aux enseignants. Les résultats obtenus montrent que ces élèves font face à plusieurs obstacles didactiques qui ont chacun un impact négatif dans la production de leurs écrits. Nous pouvons pour autant dire que la mauvaise interprétation de la consigne, les représentations des élèves et la non maîtrise des outils méthodologiques sont des causes de la mauvaise production de la dissertation littéraire ; ce qui les amène à commettre beaucoup d'erreurs. Enfin nous avons consacré une place importante à l'interprétation suivie des suggestions susceptibles d'aider à remédier aux problèmes rencontrés lors de la recherche.

Mots clés : Didactique, Ecriture, Dissertation, Obstacles didactiques

Didacticians know that writing is a complex operation that involves all the knowledge and skills of writers. Our research work aims to analyze the didactic obstacles encountered by learners of the second class when writing the dissertation and to analyze different mistakes . We first proceeded to an inventory of previous writings on the various key terms of the subject, then we opted for an analytical method of copies on a given dissertation subject ; and a questionnaire for teachers. The results obtained show that these students face several didactic obstacles, each of which has a negative impact on the production of their writing. We can however say that the misinterpretation of the instructions, the representations of the pupils and the non-mastery of the methodological tools are causes of the poor production of the literary dissertation ; This leads them to make a lot of mistakes. Finally, we have devoted an important place to the interpretation followed by the suggestions likely to help to remedy the problem encountered during the research.

Keywords : Didactic , writing , Dissertation , Didactic barriers

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans l'enseignement / apprentissage des langues qu'elles soient maternelles ou étrangères c'est sur trois domaines que la recherche linguistique, psychologique, et pédagogique s'est concentrée. Il s'agit de l'oral, de la lecture et l'écriture, si les deux premiers (l'oral et la lecture) se sont vu accorder une grande attention, qui a produit une littérature scientifique abondante, le troisième (l'écrit) n'a pas bénéficié de la même préoccupation et dont les résultats découragent à tous les niveaux du primaire au secondaire.

Dans notre pays, où la langue française est quasiment une langue nationale pour des raisons historiques, culturelles et économiques, l'enseignement de cette dernière depuis l'école primaire jusqu'au secondaire donne des résultats décevants particulièrement au niveau de la production scripturale.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en général et notamment en dissertation. En effet, écrire a un but communicationnel et ce qui prime de plus, c'est le sens du texte plutôt que sa forme.

En effet, La dissertation, aussi parfois appelée décomposition, est un exercice d'argumentation organisé en deux ou trois parties, qui retrace le cheminement d'une pensée d'une introduction à une conclusion. La dissertation résout une problématique. La dissertation peut aussi se définir comme une argumentation construite et cohérente qui se fonde sur les réflexions et les connaissances littéraires ; elle prend appui sur une problématique liée à un genre littéraire et à une œuvre étudiée dans le cadre du programme.

Cependant, il est important de maîtriser tout cela afin de réaliser une bonne production. Dès lors, dans l'enseignement/apprentissage de la dissertation littéraire, il faut aller de fond en comble, maîtriser les techniques rédactionnelles de l'exercice, les règles et tout ce qui la compose. Il nous a été donné de constater lors de notre stage académique que certains apprenants faisaient face à de nombreuses difficultés pendant la réalisation de leur tâche. Néanmoins les obstacles didactiques liés à la rédaction de cet exercice ont su captiver notre attention d'où notre thème intitulé : *Analyse des obstacles didactiques liés à la rédaction d'une dissertation.*

L'ensemble de ces constats nous a poussé à nous interroger sur les types d'obstacles didactiques qui sont à l'origine des problèmes liés à la rédaction de la dissertation en posant les questionnements suivants :

Quels sont les obstacles didactiques qui interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire ?

- Comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine-t-elle la rédaction d'une dissertation?
- En quoi les représentations des élèves constituent-elles des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire?
- Comment la non-maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence-t-elle la rédaction d'une dissertation littéraire?

En effet, pour établir les fondements scientifiques de notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à nos questionnements, nous avons formulé trois hypothèses :

- Selon la première nous ne croyons que la mauvaise interprétation de la consigne impacte négativement la rédaction de la dissertation littéraire.
- Nous estimons également que la deuxième difficulté réside au niveau des représentations des élèves qui constituent des sources d'erreur dans la rédaction de la dissertation littéraire.
- La dernière découle de la non-maîtrise des outils méthodologiques par les élèves qui influence la rédaction de la dissertation littéraire.

Notre objectif est de vérifier ces hypothèses, à cet effet nous avons opté pour une démarche qualitative constituée d'un entretien semi-directif et d'une analyse des contenus thématiques.

Notre travail de recherche comprend deux parties, dans la première dite théorique nous présentons dans le premier chapitre une revue de littérature constituée des différentes variables du sujet, le deuxième chapitre de notre partie théorique sera consacré au cadre conceptuel et à la problématique de l'étude. La deuxième partie concerne le cadre méthodologique et opérationnel de la recherche constitué d'un chapitre sur la méthodologie de l'étude et d'un autre sur la présentation, l'analyse, l'interprétation et les différentes perspectives de l'étude. Cette partie sera réservée dans un premier temps à la présentation du protocole de l'enquête, nous décrivons notre lieu d'expérimentation, nos participants ainsi que

notre outil d'investigation. Dans le chapitre destiné à l'analyse proprement dite nous présenterons les difficultés et les erreurs commises par les élèves sous forme de grilles accompagnés de commentaires à travers lesquels nous dévoilerons le pourcentage des erreurs les plus fréquentes.

Nous essayons de proposer dans la conclusion quelques suggestions qui touchent les clefs d'un savoir – faire de l'enseignement / apprentissage de la dissertation littéraire.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE

Selon les principes de la recherche en sciences sociales, tout doit partir d'une confrontation des écrits notamment des recherches antérieures. Dans ce sens, la présente étude ne dérogeant pas à la règle, doit partir de la clarification conceptuelle ou encore de l'étude critique des concepts pour enfin parvenir à un bilan récent des recherches et des écrits relatifs à la problématique étudiée afin d'en préciser le sens et le contenu. Ainsi, la revue de la littérature est une opération de recensement qui permet de ressortir l'ensemble des travaux ayant une relation même partielle avec le travail effectué.

Il s'agit de convoquer la doctrine, c'est-à-dire, des ouvrages et des auteurs qui se sont intéressés à la question traitée en les regroupant par centres d'intérêts. Pour Bedard (2005), la revue de la littérature consiste à « *Identifier les auteurs, les ouvrages et les articles scientifiques qui ont façonné la connaissance dans une discipline donnée et sur un sujet précis* » (p.24). Cet exercice se veut nécessaire puisque l'on est rarement le premier à aborder une question et le champ thématique que l'on entreprend d'analyser est déjà balisé par des études voisines ou cousines. Selon Dumez (2011), c'est : « *Le travail d'un nain qui doit réaliser que des géants ont accumulé une montagne de savoirs qu'il va falloir escalader* » (p.37).

Il s'agit donc de mettre en lumière les différents concepts clés qui composent ce sujet. Il s'agit en d'autres termes de procéder dans un premier temps à l'étude critique des concepts de cette étude, par la suite, la tâche consistera à faire une étude des écrits antérieurs, de l'état des lieux de notre sujet. Le chapitre aboutira sur l'étude des théories explicatives de ce sujet pour afin mettre en lumière les inducteurs et les modalités qui vont nous servir à la formulation des hypothèses de l'étude.

1.1.REVUE DE LA LITTÉRATURE.

Dans une recherche scientifique, la revue de la littérature porte sur les différents écrits en rapport avec l'objet de l'étude. C'est par ailleurs un inventaire des ouvrages et des écrits relatifs à l'objet dont il est question dans l'étude menée. En vue de l'objectivisme, une étude doit donc évoquer au préalable, un état de l'art qui permet non seulement de situer l'étude dans sa thématique, mais aussi pour faciliter la compréhension de celle-ci. L'évocation de cet état de l'art entraîne donc une meilleure explication de l'étude (Ouellet, 2004). De ce point de vue, ce présent chapitre a ainsi pour objectif de faire la synthèse des travaux antérieurs. Il sera donc par ailleurs question de mener ce travail de manière sélective et consensuelle.

1.1.1. Présentation générale des obstacles : les obstacles didactiques.

Les travaux de Medioni sur la notion d'obstacles nous présentent les différents obstacles dans l'enseignement, leurs origines et leurs différentes caractéristiques. D'après Bachelard (1938, p127) : « *Toute connaissance première constitue un obstacle avec lequel il faut commencer par rompre* ». Elle identifiera dans cet extrait quatre types d'obstacles entre autre l'obstacle épistémologique, ontogénique, didactique et enfin l'objectif – obstacle tous très différents et chacun ayant ses caractéristiques. Elle débutera son argumentaire en donnant une définition de l'obstacle épistémologique : « *connaissance, un savoir ou une conception qui propose à des réponses adaptées à un certain contexte assez familier* ». Il ne saurait être évité, on peut juste l'éliminer par une connaissance différente. Lorsqu'on se retrouve hors du contexte en question, l'on fait face à des erreurs, des assertions fausses et la seule façon d'y remédier c'est l'abandon, voire la destruction de cette connaissance et le remplacement par celle appropriée. Pour ce faire, il faut d'abord commencer par l'identifier, la renier et y installer des connaissances nouvelles. On verra avec Bachelard que « *l'obstacle fait avancer la science* », ce qui donne nécessairement accès à d'autres obstacles tels que l'obstacle didactique.

En effet, l'obstacle didactique est « *une représentation de la tâche induite par un apprentissage antérieur. C'est la cause d'erreurs systématique et faisant obstacle à l'apprentissage actuel* ». Selon Brousseau (1986, p.16), « *c'est le résultat de décisions didactiques malencontreuses* ». On continuera avec l'objectif-obstacle qui lui, représente « *en quelque sorte l'envers de la notion de blocage* ». Elle est semblable à une situation problème qui selon l'auteur est indispensable car « *on n'apprend pas sans obstacle* » parce que *apprendre c'est changer de représentation et une représentation n'est mise en cause que s'il y'a un problème*. On continuera en donnant une définition de la situation problème. En effet, elle serait liée à un obstacle repéré, considéré comme dépassable et dont les élèves doivent prendre conscience ; c'est aussi une situation complexe qui débouche sur un savoir d'ordre général (Notion, concept, loi, compétence ...) Et elle permet à l'élève de se trouver dans les mêmes positions que le chercheur c'est-à-dire d'identifier et affronter les difficultés en y apportant des solutions favorables. Par ailleurs, de tous ces obstacles, l'obstacle majeur serait la non – adhésion au *Tous capable*, un concept que l'auteur valorise plus que tout. Ce mouvement du tous capable a pour objectif d'autonomiser les élèves en les rendant plus

ouverts d'esprit ; « Il faut développer une autre vision des élèves, dénaturalisée, humaniste et ambitieuse, en adéquation avec la recherche en psychologie, de développement, en sociologie et en sciences de l'éducation ». Rapport du Senat, juillet 2012

Ce mouvement consistera à : Considérer la notion d'obstacle ; Cesser de l'attribuer aux facultés supposées de l'apprenant ; Repérer les obstacles épistémologiques ; Ne pas dramatiser l'obstacle ontogénétique ; Eviter l'obstacle didactique ; Elaborer des situations - problèmes ; Jeter un regard neuf sur le savoir ; Ré enchanter le monde ; Jeter un regard neuf sur l'enseignant soi-même.

1.1.2. Obstacle didactique selon Bachelard

D'après Bachelard (1986), « l'esprit ne peut se former qu'en se réformant, car on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle » (Bachelard, 1986, p.14). La notion d'obstacle est une connaissance dans la vision de Bachelard, rassemblant les expériences, la pensée, l'inconscient, les connaissances disponibles et déjà là, qui empêchent l'individu d'en construire de nouvelles ; Mais pousse des ramifications au plan affectif, émotif ou symbolique. Par conséquent loin d'être un dysfonctionnement, un blocage ou une simple difficulté, l'obstacle représente le témoin d'une pensée en train de se construire.

Dans la même logique Cognitive, la notion de schème développée par Piaget (1968) couvre les instruments de connaissances non- conscients dont disposent un sujet pour comprendre et pour interpréter la réalité extérieure. Il faut rappeler aussi une des notions clés Piagetiennes, celle de développement, qui suppose une évolution en étapes, allant des schèmes sensori-moteurs jusqu'aux schèmes opératoires les plus déséquilibres que produisent les interactions de l'enfant avec le milieu et surtout au rééquilibrations qui peuvent s'ensuivre. Ce jeu de déplacement successif d'équilibre aide l'enfant à développer progressivement son équipement cognitif, c'est à dire l'ensemble des schèmes de pensée dont il dispose pour accéder peu à peu à la pensée formelle, qui est l'abstraction la plus élaborée.

L'idée de base qui se dégage de ces deux théories sur le fonctionnement cognitif, c'est que nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà, quand l'apprentissage consiste à mieux nous adapter à la situation. Les erreurs qui apparaissent dans ce processus sont des symptômes d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée, si l'on suit la logique de Piaget, la manière particulière avec laquelle, à différents âges, sont

organisés leurs schèmes. Bien des réponses erronées sont des productions intellectuelles qui témoignent de stratégies cognitives provisoires que mettent en œuvre les élèves pour construire du neuf.

L'obstacle renvoie donc à des conceptions fausses ou incomplètes élaborées qui empêchent l'apprenant d'avancer dans la construction d'un savoir. Il peut être lié également à un manque de compétences ou d'outils qui ne permettent pas d'entrer dans un problème. L'important c'est de ne pas laisser les obstacles passer inaperçus dans la mesure où notre culture pédagogique nous incite souvent à poser des questions et à ne retentir que les bonnes réponses. Pour De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996) il y a trois modèles possibles qui décrivent la façon dont l'enseignant peut se situer face aux conceptions des élèves ; le premier faire se rattache à la démarche pédagogique classique où l'enseignant choisit le contenu à enseigner, définit les objectifs, établit une progression et une série d'activités, évalue : Cela exclut complètement les élèves, de sorte que ce qui est enseigné n'a pas de sens pour eux. Le deuxième modèle par contre n'est pas plus efficace face à un véritable obstacle épistémique, qui correspond en fait à un modèle explicatif construit ; l'enseignant détermine où sont les erreurs et les rectifie directement, en remplaçant la vérité de l'élève par sa vérité et en lui montrant qu'il se trompe.

Le traitement de l'erreur : Il existe plusieurs moyens mis en œuvre dans le traitement de l'erreur. Tout d'abord, il s'agit de procéder à *une Interaction et des stratégies de communication*. En effet, les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquels les savoirs se construisent, l'oral pour apprendre, transversal, celui qui permet d'échanger, celui qui comporte une partie des situations d'étayage mais ne se limite pas à elles. Il continue avec un autre point : **corriger ou ne pas corriger**. Cette étape consiste dans le traitement didactique de l'erreur à faire un triple évitement tel que décrit par Astolfi (2003) : par renvoi en amont – en mettant en question les niveaux scolaires précédents et les prérequis nécessaires à l'apprentissage ; par renvoi en aval – en situant le moment présent comme une simple approche notionnelle et en renvoyant à plus tard le cœur du travail conceptuel ; latéralement -en misant sur le travail à la maison, sur l'accompagnement ou le soutien. Si l'enseignant arrivé à considérer l'erreur comme une chance d'apprentissage, sa démarche devra intégrer une reprise active des erreurs, s'y attaquer qu'à l'apprentissage.

D'abord , la hiérarchisation des erreurs permettrait à l'enseignant de choisir quelle difficulté aborder pour franchir un obstacle, une difficulté ou un blocage ; ainsi, il peut y avoir

des erreurs de détail , des erreurs débouchant sur des problèmes que l'on juge trop complexes , ou bien celles qui renvoient à une notion ou un concept important : elles vont être traitées différemment, en fonction du contexte pédagogique donné, soit en les rectifiant rapidement, soit en les intégrant à une problématique plus générale, soit en ajoutant leur correction. Même si laisser l'élève se tromper et évoluer dans son erreur peut paraître paradoxal, l'enjeu ici n'est pas l'écart par rapport au savoir académique, mais l'erreur du sujet par rapport à lui-même, au niveau fondamental du savoir être et du savoir apprendre. C'est là que l'on peut entreprendre le traitement en profondeur de l'erreur en effectuant des « diagnostics » objectifs en situation, en évitant d'appliquer mécaniquement des règles ou des exigences quant à la production d'erreurs.

« *Loin du laisser-faire dont sont souvent accusés ceux qui se penchent sur les cheminements réels des élèves, nous cherchons ainsi à promouvoir un constructivisme actif, exigeant et même un peu volontariste* » (Astolfi, 2003, p.102). La correction routinière par l'enseignant risque en effet d'entraîner la dépendance de l'apprenant de la correction par autrui. C'est pourquoi les enseignants devraient éviter la correction immédiate ainsi que les interruptions trop fréquentes, afin d'accorder la priorité au sens. Toutefois une intervention de leur part s'impose, ce sera pour répondre à une demande d'aide de la part de l'élève (Sauf les questions du type comment dit-on, pour éviter les blocages et fluidifier la communication vous pouvez faire à ce que le sens du message ne soit pas dévié. Pour varier son style de correction, l'enseignant passera de la correction didactique aux réparations typiques du discours naturel et traitera les erreurs de forme comme des troubles de communication plutôt que des fautes de l'élève. Il utilisera donc de préférence la répétition correcte de l'énoncer écho ou le modelage prospectif de ce que la réponse de l'élève pourrait être, de plus, la correction d'une erreur par l'enseignant comme vérification de la compréhension.

Descomps préconise deux moyens de dédramatisation et de mise en œuvre de l'erreur au service des apprentissages : le premier est celui de susciter la production d'erreurs programmés, dont le traitement s'avèrera productif dans la construction des savoirs et des compétences d'apprenants (des savoirs – faire , savoir – être , savoir – apprendre) .Le deuxième , c'est ce qu'on appelle la pédagogie du détour, une manière de perdre du temps pour en gagner: travailler non pas directement sur l'erreur en cause, mais sur l'étape antérieure du processus qui y a conduit, en remontant les itinéraires de signification. Kramsch suggère de préciser au début, par exemple : *nous menons maintenant une conversation naturelle ; pas de main levée ; si vous avez quelque chose à dire, prenez simplement la*

parole ; vous êtes libres de dire ce que vous voulez, toute contribution est acceptable ; je ne suis pas là pour corriger vos fautes mais pour vous comprendre. Pour un travail de groupe : Vous allez mener une conversation naturelle. Aidez-vous les uns les autres quand vous ne connaissez pas un mot, où trouver une autre manière de dire ce que vous voulez dire. Ne me demandez pas, je ne fais qu'écouter. (Kramsch, 1991, p.96). Négocier les modalités de correction avec les apprenants permet de privilégier à certains moments les interactions et la communication, à d'autres moments l'adéquation formelle. Il est également possible d'établir des gestes de connivence avec les élèves.

1.1.3. Obstacles et Erreurs.

Dans ce travail, Astolfi (2003) tente de déterminer quel est le statut de l'erreur, quel est l'impact du contexte scolaire sur l'erreur, quelles sont les sources de l'erreur et comment intervenir sur les erreurs des apprenant. Telle fut la tâche de Ristea dans ce mémoire intitulé *Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. En effet, elle utilise une approche double , d'une part le travail de recherche et d'analyse des conceptions sur l'erreur dans les travaux didactiques , d'autres part un travail d'observation et d'interprétation de pratiques relatives à l'erreur dans le contexte interactionnel. Dès lors , revoir le statut de l'erreur dans ce contexte d'apprentissage est nécessaire de même que remettre en cause ce domaine assez instable , subjectif et mouvant , longtemps marqué par le rejet et la négation didactique. Afin de déterminer son statut, l'auteur se basera sur les hypothèses suivantes, soit : l'erreur représente un outil de formation capable de régler l'acte didactique, ce qui équivaut à la situer au cœur des apprentissages ; les pratiques cognitives relatives à l'erreur conduisent entre autres à l'acquisition de la composante stratégique de la compétence en langue.

Les conceptions sur l'erreur constituent un indice de références psychologiques et linguistiques. Dans l'approche traditionnelle, L'entraînement à la traduction exige le recours de l'apprenant aux règles grammaticales qu'il doit connaître. En quelques sortes, on s'attend à ce que les erreurs se produisent, mais elles sont connotées négativement car liées à l'ignorance et à la faiblesse du « fautif » qui les a commises. Elle notera que la production audio-orale ou audiovisuelle tend à éviter le plus possible le risque d'erreur de la part de l'élève. Ces orientations répondent aux principes behavioristes qui conçoivent l'apprentissage d'une langue comme un processus mécanique des formations d'automatismes et l'erreur comme une source d'échec, à éliminer ou à réduire. On peut distinguer deux écoles de

pensées reflétant la conception behavioriste de l'erreur. Selon la première, l'apparition d'erreurs est l'indice de techniques pédagogiques inadéquates : il n'y aurait jamais d'erreurs si on réussissait à mettre au point une méthode parfaite ; c'est pourquoi il est important d'éviter les erreurs pour inculquer de bonnes habitudes, compte tenu du fait que le langage ne s'acquiert pas en faisant des erreurs. La seconde conception admet le caractère inévitable des erreurs malgré tous nos efforts et se concentre sur les techniques de traitement après qu'elles se sont produites, il serait donc important de les corriger immédiatement, de donner ou recevoir un feed – back positif (renforcement).

L'approche communicative tend à relativiser l'apport des descriptions grammaticales et à accepter la diversité des itinéraires d'apprentissage, en introduisant d'autres attitudes et d'autres pratiques vis-à-vis des erreurs dans la classe de langue. Sans évacuer de son univers pédagogique les notions de difficultés et d'erreur, l'approche communicative réalise la transition vers le cognitivisme, en prenant en compte la façon dont les apprenants construisent eux-mêmes leur grammaire intériorisée (leur inter langue) ; à partir des données langagières qui leur sont présentées ou des pratiques communicatives auxquelles ils exercent.

Dans l'approche cognitive, le statut de l'erreur change de manière fondamentale ; l'erreur est considérée comme point d'appui pour l'apprentissage et indicateur des processus intellectuels en cours, source et générateur de progrès. On accepte les erreurs comme des passages obligés de la construction de savoirs ou des symptômes d'obstacles (Bachelard) auxquels la pensée des élèves est affrontée. Les modalités de traitement de l'erreur exigent de travailler sur les productions en contexte situationnel et de susciter l'activité du groupe, plutôt que de se limiter à des corrections individualisées. La mise en commun d'inter-langues diversifiées d'hypothèses individuelles et de stratégies variées contribue à évacuer le tabou de l'erreur et à mobiliser et exploiter au profit du groupe les ressources des apprenants.

Par ailleurs, on notera que les erreurs témoignent de stades cognitifs transitoires dans l'itinéraire d'apprentissage elles sont considérées comme des moyens qui permettent d'analyser des processus mentaux complexes auxquels on n'a pas directement accès. Néanmoins, l'une des questions fondamentales liée à l'erreur est son origine, car cela permet de savoir où sont les difficultés, les confusions ou les choses mal acquises et de commencer avec l'élève une démarche de vérification et d'(auto) analyse qui va mener à l'apprentissage. Dans cette perspective, nous analysons la typologie proposée par Reason à savoir les erreurs ayant leur origine dans les connaissances déclaratives, celles provenant de procédures activées

pour mettre en place une action ou résoudre un problème et celles liées à la gestion en temps réel des activités complexes. Par contre, Les typologies d'erreurs proposées par Astolfi et par Edmonson et House (2003), rendent compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs ainsi que de la multitude de processus cognitifs et métacognitifs que l'élève met en œuvre lorsqu'il se confronte à une difficulté.

En effet, l'analyse de l'erreur a un double objectif : l'un théorique, visant une meilleure compréhension des processus d'apprentissage des langues étrangères, l'autre pratique, lié essentiellement à l'amélioration de l'enseignement. Selon Besse et Porquier , « toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs , à base de repères distincts , à- savoir : le système de la langue cible , ce qui renvoie aux descriptions linguistiques et implique des jugements de norme et d'acceptabilité , l'exposition antérieure à la langue étrangère , liée à une description pédagogique c'est – à – dire ce qui a été acquis dans un cadre institutionnel ; l'inter-langue de l'apprenant , à un stade donné et dans son développement longitudinal » . Néanmoins, la distinction entre erreurs inter langues et erreurs intra linguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue -cible. Dans le dernier cas, ce genre d'erreurs appelé de « généralisation analogique », sont apparentées à celles des enfants natifs de la langue cible, elles sont en général difficiles à distinguer du premier type car toute erreur possède deux composantes : une composante d'interférence et une composante d'analogie. Cependant, les erreurs interférentielles ne sont pas issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondance que l'apprenant se construit face à ces différences.

Pour mieux argumenter ses dires, l'auteur s'appuiera sur deux articles dits fondateurs. Ainsi, on verra avec Corder (1967), l'une des figures marquantes des années 70, dans ses articles *Que signifient les erreurs des apprenants ? Et Le rôle de l'analyse des erreurs en linguistique appliquée* (1971 ; 1980) dans lesquels il a contribué à donner un statut positif à l'erreur prenant en compte l'hypothèse Chomskyenne sur l'acquisition de la L1. Corder (1967) s'efforce d'en examiner la pertinence éventuelle en ce qui concerne l'acquisition d'une L2. Il admet que les conditions d'acquisition sont différentes, notamment en matière de motivation, mais il postule que reste latente chez l'adulte une capacité d'acquisition, de même nature que la prédisposition innée, puis, dans la théorie de Chomsky, est la base de l'acquisition de la L1 par l'enfant. Il définit l'erreur comme une manifestation d'un état du

développement langagier de l'enfant. Elles permettent de décrire la « connaissance » de l'enfant et sa grammaire au sens chomskyen à un stade donné.

Corder (1971), rejette le caractère aléatoire des erreurs « systématiques », il parle de trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée : un premier niveau, « présystématique » : l'étudiant n'est pas capable d'identifier l'erreur ; un niveau, « systématique » des erreurs : l'étudiant découvre ce qu'il croit être un système, mais celui-ci n'est pas encore en adéquation avec le système de langue – il produit la forme erronée et donne une explication de son choix, mais il ne sera pas capable de la corriger ; un niveau « post systématique ou niveau de la pratique » : les règles correctes de la langue ont été découvertes, mais les erreurs résultent de difficultés d'application. L'apprenant sera capable de corriger l'erreur après réflexion.

En bref, le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer ou en est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son inter-langue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes (ce qui suppose une certaine communauté entre les inter-langues d'un groupe d'apprenants). Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car elles peuvent être considérées comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de la langue étrangère (id : 13). Il vaut mieux considérer les erreurs non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme « le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle » (id : 15), autrement dit comme la manifestation des stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'élève dans les cadres de son programme interne.

Cette position exprimée par Corder dans ses articles confère aux erreurs un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production des erreurs est ainsi fondamentale d'apprentissage. Nous continuerons avec l'article de Lamy (1976) qui préconise une pédagogie de la faute à entendre au sens d'erreur qui est un exemple de démarche réflexive des apprenants. Ce n'est pas une grille mais une procédure mise au point afin de rattraper des erreurs qui résistent aux exercices de type structural supposés pourtant le faire disparaître. Cette démarche qui n'exclut pas les confrontations avec la langue maternelle, tend à récupérer la dimension positive de l'erreur.

Le point de départ est une expérience déroulée avec des élèves d'Afrique noire « francophone » dont le français n'est pas la langue maternelle mais la langue d'enseignement et qui après plusieurs années de français, continuent à faire certaines erreurs. C'est donc une perspective de rattrapage qui paraît convenir aux publics adolescents, pour un « apprentissage en cours ». Prendre en compte les erreurs, les analyser avec les élèves, chercher ensemble les raisons qui les provoquent, sans se contenter en tant qu'enseignant de noter « incorrect » dans la marge ou de proposer la correction, tout cela décrit une attitude qui commence à faire jour dès les années 70 .

L'hypothèse principale de Lamy ne stipule que l'utilité incontestable de l'erreur comme « *tremplin vers l'expression juste* », un écart par rapport à la langue de la fin de l'apprentissage, un relais nécessaire inscrit dans un système transitoire. Lamy propose de partir des phrases des élèves pour en juger avec eux l'acceptabilité, après un apprentissage préalable pendant lequel les modèles seront enseignées. Il est souhaitable de présenter aux élèves les erreurs qu'ils ont commises, surtout quand celles – ci ont une certaine constance ou sont faites par une partie importante d'entre eux. Le but de l'exercice proposé par l'article est d'amener le groupe d'adolescents ayant parcouru deux cents heures de français, habitués à la réflexion et à la correction mutuelle dès le début de l'apprentissage, non seulement à corriger leurs erreurs, mais à ne plus les commettre. L'erreur est donc placée au centre de l'activité comme objet d'étude et de réflexion. Le déroulement de l'exercice se fait à partir d'erreurs précises réellement commises et suppose plusieurs étapes distinctes. Dans un premier temps, le groupe d'enseignés est invité à examiner la tournure soit en sachant qu'il y'a erreur, soit en ayant à décider eux-mêmes s'il y'en a une. Dans une seconde phase, on suppose obtenir des apprenants une première correction de manière facultative, Lamy introduit comme phase suivante la comparaison avec la langue maternelle. Dans une quatrième étape, on cherche avec le groupe de garder l'élément incorrect en procédant à des changements de tournure (ajouts, suppressions, substitutions, déplacements) pour qu'elle reste correcte.

Si ce qui m'apparaît comme une erreur est en fin de compte plus efficace et plus puissant qu'une prétendue vérité, il importe d'abord de suivre cette erreur, car c'est en elle que gisent la vérité et la vie , que je laisserais échapper l'obscurité , sans laquelle elle ne saurait être lumière . (Jung, 1953, p.12)

En effet, erreur vient du latin « errare » qui signifie au sens propre, « errer çà et là », « marcher à l'aventure, s'égarer, et au sens figuré », « s'écarter de la vérité, se tromper ou même pêcher ». Il trouve son plein dans l'activité de construction des savoirs : comment ne

pas errer quand on n'a pas encore découvert le bon chemin ? Le fait que ceux qui sont à nos côtés pour nous aider le connaissent déjà ne lève pas l'envie de trouver une logique, un sens, ni l'inquiétude de ne pas être capable de le faire tout seul. Le prix cognitif pour l'apprenant n'est donc pas négligeable.

Reason rappelle que la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales seul le succès permet de différencier l'une de l'autre. (Reason, 1993, p.22) Le terme erreur pour Reason couvre « tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard » (Reason, 1993, p.31). L'erreur est indissociable de la notion d'intention qui réunit la représentation du but à atteindre à celle des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

En ce qui concerne les connaissances procédurales (déclaratives) il montre que les êtres humains élaborent des conceptions ou des modèles mentaux au cours de leurs interactions avec l'environnement, des modèles servant à une meilleure adaptation aux situations immédiates (par exemple, la capacité à reconnaître les objets, à catégoriser ou discriminer). Un apprenant peut ignorer certains faits ou en avoir élaboré une conception plus ou moins erronée. Il y'a aussi un nombre non négligeable de cas où des savoirs spontanés entrent en conflit avec les enseignements disciplinaires, ayant pour objet non pas l'adaptation immédiate mais la compréhension / explication du monde faisant ainsi obstacle à l'apprentissage. Les causes possibles d'un tel type d'erreurs sont liées à la non prise en compte de la totalité de détails intervenant dans les scénarios possibles ou bien à l'existence d'un modèle mental incomplet ou inadéquat à l'espace problème, qui fait des choix d'éléments non pertinents ou des corrélations illusoire. L'organisation des connaissances déclaratives rejaille sur les procédures activées qui elles-mêmes peuvent présenter des déroulements erronés.

L'apprenant peut connaître les faits mais échouer soit à les mobiliser à bon escient, soit à mettre en œuvre les savoir-faire adéquats. Les erreurs basées sur les connaissances procédurales proviennent de situations de résolution de problèmes. Face à ces situations complexes, il semble que les sujets commencent par vérifier si cette configuration n'a pas été rencontrée dans le passé (démarche de type si condition, alors action). Par exemple, dans le cas des séquences qui doivent être automatisées, l'élève a affaire à une suite de sous-but qui exigent chacun le déclenchement d'actions spécifiques. Les erreurs qui apparaissent au cours de ce type d'apprentissages de procédures sont très typiques (les bugs) : soit le sujet a oublié

le mode de résolution, soit il ne l'a pas encore appris. La solution consiste en des adaptations plus ou moins créatives de règles que se donnent les sujets pour affronter des situations-problèmes qu'il ne maîtrise pas (ou pas encore).

On peut les comparer aux sur- généralisations rencontrées lors de certaines phases de l'acquisition du langage. Comme le remarque Reason, on constate dans de tels cas soit une mauvaise application d'une règle, soit la bonne utilisation d'une règle fautive ce qui se rattache apparemment à une tendance naturelle de l'homme à faire appel à des règles de résolution lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles. Un exemple significatif est lié à l'observation du phénomène de régression apparente chez les enfants qui acquièrent le langage dans une première phase procédurale l'enfant construit une règle pour chaque situation en fonction des rétroactions que provoquent ces actions cette phase c'est un peu d'erreurs. Dans une 2e phase nommée méta procédurale l'enfant généralise, organise et réalise les démarches qui font sonner de manière indépendante dans la phase 1. Dans cette phase, des formes d'erreurs très prédictibles et nombreuses apparaissent liées à une application rigide et non contextuelle des règles découvertes. La 3e phase conceptuelle fait intervenir des mécanismes de régulation plus subtils. Dans cette phase peu d'erreurs sont produites, mais le savoir te donne un traitement moins coûteux du point de vue cognitif.

Ensuite, il nous est donné de constater que ce type d'erreur peut encore se diviser en 2 sous-ensembles : des erreurs liées à des questions d'encodage (des erreurs qui résultent d'une mauvaise interprétation des indices ou des caractéristiques de la situation) et des erreurs résultant de règles fautes liées à un défaut de l'action. Comme dernier type d'erreur nous avons les erreurs liées aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes à qui apparaissent malgré la maîtrise des savoirs et des procédures, du fait de l'incapacité de l'apprenant à gérer simultanément ou en situation difficile des activités cognitives requièrent un certain niveau de contrôle attentionnel. Ce type d'erreur est inévitable et survient même chez les experts. Celles d'activités automatiques, celles d'activités de contrôle et celles de capacité limitée de traitement (Fayol, 1995, p.147). Les activités automatiques s'améliorent par la pratique, demandent peu de contrôle attentionnel et utilisent peu de capacité en mémoire de travail (par exemple , dans le cas de l'accord du sujet – verbe , où l'accord par proximité est le plus souvent pertinent , la probabilité de commettre des erreurs en l'appliquant à chaque fois reste très faible). Les activités contrôlées sont, Quant à elle, plus lente, le scooter une ressource cognitive, chaque séquence nécessitant un contrôle suivi ; (dans le cas du même accord grammatical, le calcul explicite : identifier le verbe, rechercher le sujet

nécessite un contrôle conscient). C'est pourquoi elles sont facilement perturbées par des activités secondaires ce qui peut conduire à des performances erronées.

Néanmoins pour chacune de ces trois catégories d'erreurs il y a des modalités d'interventions différentes ; les connaissances déclaratives qui s'avèrent insuffisantes dans une certaine situation, pourraient être soit modifiées progressivement, par ajout de nouvelles informations à celle déjà existante ou en recourant à des associations ou à des analogies, soit restructurées radicalement, par le biais de conflits cognitifs. Les marques concernant les connaissances procédurales amènent à proposer des activités et des exercices visant à automatiser les procédures apprises. Enfin pour les difficultés provenant de la gestion des activités complexes, il convient de rechercher des stratégies visant à planifier, automatiser, contrôler des différentes composantes en vue de répartir les tâches et d'éviter le plus souvent le risque de surcharge cognitive.

Parmi la multitude des typologies d'erreurs proposées par les didacticiens, nous avons retenu, d'une part celle de Astolfi (2003) qui rend compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs, et d'autre part celle de Edmonson et House qui se réfèrent plutôt aux processus cognitifs et aux stratégies d'apprenants lorsque ceux-ci sont confrontés aux erreurs. Astolfi distinguera alors 8 types d'erreur à savoir :

- **Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail donné :** Dans la situation d'enseignement, l'élève supposé savoir, questionne un supposé ne pas savoir, d'où la direction inversée insolite du questionnement, source importante d'erreurs programmées, révélatrices des conceptions initiales des élèves, dont le traitement s'avérera productif dans la construction des savoirs et des compétences d'apprenant. Dans l'analyse des consignes données aux élèves, les verbes d'action (analyser, expliquer, interpréter, conclure), ainsi que les mots de la langue courante utilisés dans des sens particuliers par chaque discipline (par exemple: accord, direct, fonction, réfléchi, relatif, voix...) constituent des sources de problèmes. Pour prévenir ce genre d'erreur on pourrait d'une part donner les consignes en termes d'action concrètes, tout en précisant les conditions de réalisation de la tâche et les résultats (mesurables) attendus, d'autre part un cadrage serait nécessaire pour comprendre l'emploi des mots courants dans le champ des différentes disciplines.
- **Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes:** De façon sociologique, Perrenoud parle d'un métier d'élève, grâce auquel se

trouvent décodées les attentes parfois implicites du maître. Bien des erreurs proviennent donc des difficultés des élèves à décoder les implicites de la situation. En même temps, les habitudes scolaires (les enseignements antérieurement dispensés) produisent des constructions erronées mais assez cohérentes par rapport à des règles connues sur-généralisées. Ce genre d'obstacle didactique n'est pas entièrement évitable.

- **Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves:** Comme nous l'avons déjà montré, les représentations des élèves sont assez résistantes aux efforts d'enseignement. Comprendre leur progressive transformation au cours du développement est indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves. Premièrement, une prise en compte didactique des représentations des apprenants serait fort utile; deuxièmement, il serait nécessaire de rechercher la signification de ce qui est exprimé et si possible des conceptions sous-jacentes, de les faire identifier, comparer, discuter par les apprenants mêmes, de les suivre dans leur évolution. Les stratégies que l'on pourrait utiliser sont: provoquer des contradictions apparentes, travailler les métaphores, discuter sur des analogies, mettre en place des jeux de rôles.
- **Des erreurs liés aux opérations intellectuelles impliquées:** Il s'agit dans ce cas d'opérations qui ne sont pas encore disponibles chez les apprenants, mais qui sont naturelles pour l'enseignant (par exemple, les opérations impliquées dans l'apprentissage de la lecture); il faudrait se centrer sur le contenu et ses difficultés intrinsèques et considérer le sujet didactique plutôt que le sujet psychologique que représente l'élève.
- **Des erreurs portant sur les démarches adoptées:** Une démarche susceptible d'induire des erreurs est celle où l'enseignant posant une question s'attend à une réponse bien précise, qui représente en fait la solution du maître, encore inaccessible aux élèves. Il vaut mieux permettre aux apprenants d'exprimer leurs propositions collectivement, car elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution de l'enseignant: C'est ce qui fait la force du travail en commun des élèves, ainsi que le jeu des interactions ou les conflits socio-cognitifs générateurs de progrès intellectuels.
- **Des erreurs dues à une surcharge cognitive:** La mémoire n'étant pas un système passif, elle se situe au cœur même des apprentissages intelligents. La charge cognitive d'une activité est souvent sous-estimée, l'inflation des notions scolaires ayant effets sur des erreurs, les confusions, les oublis. La solution passerait dans ce cas par les

centrations successives sur des sous tâches, qui seraient plus facilement gérables en mémoire de travail.

- **Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline:** Le transfert des compétences d'une discipline à l'autre se trouve parfois à l'origine des erreurs. Cependant il n'est pas naturel comme il en a l'air, il n'a rien de spontané et on ne peut pas compter dessus comme sur un prérequis disponible. Il faut contrôler le transfert par une attitude et un travail permanent de médiation, sans oublier le contrôle métacognitif de son activité par l'élève qui doit être en mesure de pratiquer un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle.
- **Des erreurs causées par la complexité propre du contenu:** Les deux pôles de la communication didactique qui sont les enseignants et les apprenants ne disposent pas du même cadre de référence, ne partagent pas la même logique, n'emploient pas les mêmes concepts, d'où l'écart entre les contenus (plus conformes à l'état actuel des disciplines) que cherchent à diffuser les enseignants et ceux que mobilisent en acte les élèves.
- **Erreur et construction de savoirs:** Actuellement, l'activité de construction des savoirs est au cœur des apprentissages. Apprendre peut être défini comme un processus d'appropriation, de construction de schèmes et d'ajustement de représentation dont la complexité dépend de la nature des compétences en jeu (Descomps, 1999, p.6). Il est dit qu'en situation d'apprentissage, l'enseignant qui est médiateur entre le savoir et l'apprenant devrait s'appuyer sur ces pré-acquis, en s'efforçant d'identifier la zone optimale où le savoir fait écho avec ce qui existe déjà comme présentation chez l'apprenant. C'est dans l'étape suivante de cette démarche globale décrite par De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996) qu'à partir d'erreurs, les enseignants peuvent définir des obstacles à dépasser, les traduire en objectifs d'apprentissage dans le cadre des situations problème créés et faire ainsi évoluer les conceptions initiales des apprenants.

Il est important de reconnaître le type d'erreur effectué par l'élève pour l'enseignant s'il veut pouvoir :

- Agir sur ces erreurs pendant la tâche, avec une aide ni trop faible ni trop importante qui supprimerait les enjeux de la tâche (on parle de médiation, d'étayage)

- Remédier à ces erreurs ultérieurement (remédiation) : par des séances décrochées (collectives ou en groupes de niveaux, en ateliers), des réactivations régulières où l'on continue d'apprendre (c'est la stratégie la plus efficace à mon goût et la plus simple à mettre en place), ou encore dans des dispositifs « externes » (APC, stages remise à niveau...)
- Les anticiper, ce qui est l'idéal ! Cela peut se faire soit à court terme : la prochaine fois que l'enseignant travaillera une notion proche ou mettant en jeu des tâches similaires ; soit à long terme : la prochaine fois qu'il travaillera la notion en question, ce qui peut être l'année suivante.

Néanmoins, il convient de noter que les erreurs ci-dessus ont en quelque sorte les mêmes manifestations que certains obstacles didactiques. Nous pouvons noter entre autre :

- ❖ Des erreurs relevant de la compréhension de la consigne qui cadrent exactement avec la mauvaise interprétation de la consigne au niveau des obstacles didactiques
- ❖ Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes qu'on peut assimiler aux représentations comme source d'erreur
- ❖ Des erreurs portant sur les démarches adoptées qui se réfèrent à la non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves

1.1.4. Impact des obstacles didactiques dans le processus enseignement/apprentissage.

Les didacticiens ont mis en évidence différents types d'obstacles à savoir: des obstacles épistémologiques, psychologiques, affectifs, cognitif, conceptuels ou encore didactiques (Reuter, 2007, p. 154). La multiplicité des obstacles est donc un défi permanent pour l'enseignant et les apprentissages, en ce sens que chaque situation d'apprentissage et chaque individu sont susceptibles de proposer des obstacles. Ce modèle, de type constructiviste, considère, en quelque sorte, qu'il existe une constante : l'obstacle et les deux possibilités indiquées auparavant, c'est-à-dire de le surpasser ou pas. Il importe de noter ici que l'obstacle n'est pas conçu dans un sens purement négatif, puisqu'il fait partie du fonctionnement intellectuel et que son franchissement est nécessaire pour acquérir de nouvelles connaissances (Reuter, 1997, p. 154-155).

Obstacles et représentations sont intimement liés d'un point de vue pédagogique, cependant, leur nature est très différente. L'obstacle est un outil conceptuel, alors que les représentations concourent à l'édification de l'individu. Elles ne sont pas un outil, mais une réalité (mesurable par exemple en en tenant compte lors d'une évaluation diagnostique),

Meirieu parle d'acquis et postule que les enfants apprennent ce qu'ils savent déjà (Minder, 2007, pp. 45-46), c'est-à-dire que les représentations dressent une carte mentale (qui inclut autant les savoirs que les savoir-faire) dont on ne peut faire l'abstraction. Michel Minder, lui, évoque les « déjà-là » les représentations (et savoirs) et qui représentent les matrices dont dépendent les observations et déductions potentielles.

Commentaire [D1]:

1.1.5. La production d'écrit française : L'exercice de dissertation.

Buret se propose de manipuler son argumentaire en trois grandes parties. Dans la première, elle fera une présentation de la dissertation, puis elle parlera de la dissertation dans les instructions officielles, enfin elle nous présentera la dissertation faite en classe de seconde. Dans la deuxième partie, nous aurons la dissertation en tant que apprentissage difficile, elle nous montrera comment quitter du sujet de réflexion à la dissertation française et enfin on évaluera le travail autour des exemples avec les élèves de seconde. La troisième partie quant à elle consistera à l'évaluation des acquis et au bilan des recherches.

En effet, elle nous fait part du fait que l'objectif même de ce mémoire serait de montrer que travailler autour des exemples est à la fois une problématique de lecture et d'écriture. Utiliser des exemples serait maîtriser, lire et comprendre, mais c'est également être capable de les glisser dans des phrases syntaxiquement correctes. Pour construire sa dissertation, l'élève doit être capable d'analyser un exemple ainsi que l'introduire dans son argumentaire. Dès lors elle commencera par faire une présentation élargie de la dissertation.

1.1.5.1. La dissertation en littérature française

La dissertation est toujours apparue comme un exercice intéressant, simple et passionnant, elle doit s'appuyer sur des exemples précis permettant ainsi d'argumenter. Le recours aux exemples s'avère être nécessaire car ils viennent à l'appui d'une affirmation. Chaque exemple est personnel et témoigne de la liberté, une fois encore proposée par la dissertation. Il est à noter que plusieurs manuels de français et de méthode consacrent toujours plusieurs pages à la méthodologie de la dissertation (introduction, corps du devoir, conclusion) très peu nous parlent de la problématique des exemples et de leur insertion dans un tissu argumentatif. Il est en effet difficile de trouver des leçons ainsi que des exercices sur les exemples.

Dans un manuel de méthode à destination des élèves de seconde et de première, elle est définie comme « est un exercice de réflexion et d'argumentation à partir d'un sujet donné » Sivan , Pierre , (2011) p.398 dans *le manuel de français des élèves de seconde du lycée* . Selon Maulnier, *Français seconde livre unique l'Écumes des lettres*, elle est définie comme « un exercice argumentatif » Presselin , Valérie , (2011) p .520 expliquent que : La dissertation doit convaincre , la dissertation est un écrit argumentatif , en produisant une réflexion littéraire, le candidat doit donc proposer des hypothèses qui amènent à une prise de position personnelle, voire originale, à laquelle le lecteur-correcteur pourra adhérer(...) il faut défendre une proposition acceptable et argumentée , solide tout en étant nuancée (Ibid, p.520). Ainsi, ce sont les notions « d'argumentation » et de « réflexion » qui reviennent principalement. Il s'agit d'inviter les élèves à réfléchir sur un sujet donné et à argumenter.

1.1.5.2. Les exigences fondamentales à respecter pour un bon exercice de dissertation.

Cet exercice littéraire et argumentatif se fonde sur plusieurs exigences fondamentales qui seules permettent de réussir. Souvent les sujets invitent parfois à s'interroger sur les genres, leur fonctionnement ou leurs effets sur les lecteurs, pour cela, il faudrait avoir une expérience de lecteur, mais aussi de façon globale sur le pouvoir et les enjeux de la littérature. Il s'agit donc d'avoir une expérience de lecteur, mais aussi de savoir convaincre son correcteur. Le corpus d'exemples utilisé pour l'exercice ne saurait se limiter aux seuls textes du sujet (*Ibid*).

Il est essentiel de maîtriser l'argumentation comme le soulignent les auteurs du manuel : il s'agit de « convaincre son correcteur ». Le candidat présente une réflexion construite et pertinente en s'appuyant sur des références littéraires et culturelles solides et variées. La maîtrise d'exemple est primordiale dans la dissertation car c'est sur eux que les élèves s'appuient pour argumenter, démontrer leurs points de vue ainsi que répondre de façon au sujet.

1.1.5.3. La structure de la dissertation

Dans l'ouvrage *Du plan à la dissertation*, Désalmand et Hatier expliquent que la dissertation doit toujours répondre à un « schéma ». Ce schéma est bien distinct du plan qui lui varie d'une dissertation à une autre. Il est le suivant : une introduction, un développement en trois grandes parties et une conclusion. Les deux auteurs affirment que : Une dissertation est toujours organisée autour d'un problème. Cette exigence justifie la permanence du schéma en trois temps. L'introduction explicite le problème, le corps du devoir permet la

confrontation des arguments, la conclusion fait le point, soit en dégageant une position finale, soit en la dépassant vers de nouvelles perspectives.

Introduction : Son rôle est de poser le problème de la dissertation, elle est courte et proportionnelle à la longueur du devoir. Elle se fait en trois étapes. Tout d'abord une amorce qui doit présenter le thème de la dissertation, ensuite la présentation du sujet et la problématisation. « On problématise le sujet à partir de la mise à jour de l'implicite. La problématique doit être synthétique et se présenter sous la forme d'un questionnement à la forme directe ou indirecte » expliquent Presselin et Valérie, (2011), p. 520. Enfin le plan du développement doit être annoncé et permet de mettre en lumière les différentes parties.

Les parties d'après Désalmand, Paul et Tort, Patrick (1997), profil pratique, Examens, Du plan à la dissertation, le développement s'organise autour de deux ou trois grandes parties chacune composées de sous-parties en fonction des besoins de réflexion. Chaque partie contient plusieurs sous-parties, chacune constituée par un paragraphe lesquels s'articule autour d'un argument destiné à valider la thèse soutenue dans chacun d'eux. Lesquels arguments doivent être justifiés à l'aide d'un exemple. Entre les parties, il est important d'insérer des transitions : elles sont des « bilans d'étape et permettent de souligner en quoi la partie répond à la problématique et font le lien avec qui reste à développer » Presselin, Valérie, (2011, p.521). « Le corps du devoir ne doit pas se présenter comme un ensemble compact » Désalmand, Paul et Tort, Patrick, (1997) : en effet, il doit y avoir un espace entre chaque grande partie. Pour les sous-parties, c'est un alinéa qui permet de les séparer.

La conclusion : Elle fait le bilan de la réflexion en indiquant clairement la réponse qui a été apportée au problème posé par le sujet. Sivan, Pierre (2011, p.406). Selon Ibid, elle peut s'achever par un élargissement de la réflexion. La conclusion est un moment fort de la dissertation : en effet, elle permet de lui donner toute sa cohésion. Tout comme pour l'introduction, sa taille doit être proportionnelle à la longueur totale du devoir.

1.1.5.4. Les différents plans en dissertation littéraire.

Le plan dialectique, Il s'organise autour de deux thèses opposées : la première partie justifie et développe l'opinion, le point de vue avancé dans le sujet à l'aide d'arguments (c'est la thèse), la deuxième partie en montre les limites par des arguments qui divergent ou qui s'y opposent (c'est l'antithèse). Une troisième partie pousse plus loin la réflexion et

cherche à dépasser l'opposition, à poser le problème en d'autres termes (c'est le dépassement) Meyrignanc, Matthieu (2013, p.14). L'élève doit pouvoir étayer son opinion par rapport à une opinion proposée en allant du plus évident au moins évident. Néanmoins, l'apprentissage schématique de ce plan amène le plus souvent les élèves à la juxtaposition simpliste de deux thèses opposées à la rédaction d'une synthèse inconsistante. Les élèves défendent pendant plusieurs pages une thèse et passent sans transition à une position diamétralement opposée. L'antithèse doit apporter un certain nombre de restriction et d'arguments opposés à la thèse initiale. De là un problème, naît en raison de l'incompatibilité des arguments. La troisième partie doit faire partie de l'impasse.

1.1.5.5. Les types de sujets de et les types de plan de dissertation littéraire

NB : Nous distinguons principalement deux types de sujet de dissertation, nous avons les sujets d'ordre **général** à savoir :

« L'exploit n'a de sens qu'au sein d'une vraie solidarité », écrit Pierre Pallardy en expliquant pourquoi il préfère les sports d'équipe aux sports individuels.

Et aussi les sujets **d'ordre littéraire ou artistiques** à savoir :

Aimé Césaire écrit dans *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) « Ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, ma voix, la liberté de celles qui s'affaissent au cachot du désespoir... »

Cependant il existe aussi plusieurs autres types de dissertation littéraire, nous avons :

Les sujets à définition générale : Exemples

- Qu'est – ce qu'un drame romantique ?
- Qu'est-ce qu'un chef – d'œuvre ?
- Qu'est – ce qu'un classique ?

Les sujets à question délimitée : Exemples

- Pensez- vous qu'ils soient nécessaire de connaître la vie d'un écrivain pour comprendre et apprécier son œuvre ?
- Pensez – vous qu'un poème gagne à être expliqué ?

Les sujets comparatifs (plan comparatif : comparaison, ressembles, et différences, conclusion) : Exemples

- Peut-on dire des Fables de la Fontaine qu'elles sont de très brèves tragédies ?
- Parmi les genres argumentatifs, quels sont ceux qui font le mieux passer les idées de l'auteur ?

Les citations : il peut s'agir d'un auteur ou d'un critique littéraire : Exemples

- Baudelaire écrit : « la poésie n'a pas d'autre but qu'elle-même et ne peut avoir d'autre. » la lecture des *Fleurs du mal* vous paraît – elle justifier ce jugement ?
- En 1898, après les premières représentations de *Lorenzaccio*, Jules Lemaitre écrivait : « Le personnage de *Lorenzaccio* est aussi riche de signification qu'un Faust ou qu'un Hamlet ; comme eux, il figure dans une fable particulière, l'homme, l'éternel déçu, sous un de ses plus larges aspects. Et ce personnage est une créature vivante, il est de chair, de sang, de nerfs et de 6336bile. »

Vous commenterez ce jugement en vous appuyant notamment sur les théories romantiques du drame.

- **Les types de plan :**

- ✚ **Le plan dialectique**

Il permet d'envisager tous les aspects d'une question. Le plan dialectique exprime une thèse dans la première partie, une antithèse dans la deuxième partie et une synthèse (un dépassement) dans la dernière partie.

On l'utilise lorsque le sujet présente une opinion discutable. Généralement, c'est le cas des sujets qui contiennent, dans leurs libellés, les interrogations suivantes : « Pensez – vous que. ; Dans quelle mesure peut-on dire que ... ; Suffit-il de ... » etc.

- ✚ **Le plan analytique :**

Il répond aux sujets qui demandent une réflexion approfondie. Il ne s'agit pas de discuter, mais de décrire une situation, d'en analyser les causes et les conséquences. Cela revient parfois à traiter un problème selon des divisions temporelles : description actuelle des faits, analyse de ce qui a causé la situation actuelle et évocation de la situation future.

Généralement ce sont des sujets qui suggèrent dans la citation ou dans le libellé, les idées directrices de la dissertation. Il convient alors de trouver / de regrouper les idées majeures contenues dans le sujet. Aussi, ces sujets demandent d'évaluer la pertinence ou l'invalidité d'un jugement. L'énoncé du sujet précise alors : « Commentez cette réflexion en vous

appuyant sur des exemples précis qui en montrent la validité. » « A l'aide d'exemples, développez la thèse soutenue par ce critique . , Vous montrerez , dans un développement argumenté et organisé , les limites de cette appréciation . »

Le plan thématique :

Il permet de mettre en œuvre une réflexion progressive. On l'utilise lorsque le sujet est une explication générale. Exemples : « Quelles sont les fonctions de la poésie ? Qu'est-ce qu'un bon roman ? ; Quelles sont selon vous, les fonctions du comique ? » etc. Les sujets invitant à construire un plan thématique portent souvent sur les fonctions d'un genre littéraire.

1.1.5.6. La dissertation dans les instructions officielles

L'auteur nous fait savoir dans cette partie que la dissertation : consiste à conclure une réflexion personnelle et argumenter à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les "objets d'étude" de la classe, ainsi que ses lectures et sa culture personnelle. *Epreuve écrite de Français*, (définition applicable à compter de la session 2008 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique). Note de service N° 2006-1999 Du 4-12-2006 (En ligne).

Il est donc question d'une « réflexion », définie comme l'action de réfléchir, d'arrêter sa pensée sur quelque chose pour l'examiner en détail. Mais il ne s'agit pas d'une simple réflexion mais d'une « réflexion personnelle » ; cet adjectif qui vient qualifier « réflexion » est ce sur quoi repose toute la dissertation. Les instructions officielles insistent notamment sur la notion « personnelle » à travers « réflexion personnelle » et « culture personnelle ». D'après le Dictionnaire Larousse de Poche 2016, Paris, « Personnel » est défini comme quelque chose qui porte la marque de la personnalité de quelqu'un, qui appartient à quelqu'un, qui lui est propre ou encore qui est lié à la personnalité d'un individu. Ainsi, c'est avant tout une approche personnelle d'une question littéraire et non pas une réflexion de cours comme beaucoup d'élèves le pensent. Les instructions Officielles soulignent également que les candidats doivent utiliser « (leur / ses) lectures ». Le déterminant possessif vient confirmer la place primordiale accordée à la personnalité des apprenants à leurs propres connaissances au-delà de ce qui est fait en classe au sein même d'un exercice scolaire.

Un exercice argumentatif : La dissertation est un exercice argumentatif. François le Goff rapporte en effet dans son article *Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation*

littéraire, que « pour une large majorité des répondants, l'exercice de la dissertation entre dans le champ des pratiques argumentatives ». L'argumentation est définie comme « le cœur de la rhétorique : elle consiste à élaborer des preuves du discours, et ensuite à les disposer de façon cohérente et logique pour emporter l'adhésion du public » Jarrety , Michel , (2001, p.40) ,Ainsi, il s'agit bien d'un exercice qui fait appel à la cohérence et la logique . Cela est particulièrement visible à travers l'emploi de l'élève. La structure en plusieurs parties et sous parties participe également à cette logique.

Cet exercice a en effet pour objectif d'« emporter l'adhésion du public » grâce à une « argumentation (qui) part de prémisses vraisemblables , c'est-à-dire qui appartiennent aux croyances partagées par l'auditoire » Jarrety , Michel (2001, p.40), les exemples doivent permettre d'appuyer et de justifier le point de vue de l'élève . La dissertation est un travail argumentatif car il doit nécessairement être construit sur « un ensemble de preuves de la *doxa* et qu'il faut émouvoir par le *pathos* (...) le *logos* est l'agencement rationnel des arguments » (Epreuve écrite de Français, (définition applicable à compter de la session 2008 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique). Note de service N° 2006-1999 Du 4-12-2006(En ligne).

1.1.5.7. Dissertation : un exercice qui fait appel à de nombreuses compétences de l'élève

Les instructions officielles expliquent que : « Les épreuves anticipés de français vérifient les compétences acquises en français tout au long de la scolarité et portent sur les contenus du programme de la classe de première. Elles évaluent les compétences et les connaissances suivantes : maîtrise de la langue et de l'expression , aptitude à lire , à analyser et à interpréter des textes ; aptitude à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique , aptitude à mobiliser une culture littéraire fondé sur les travaux conduits en cours de français , sur des lectures et une expérience personnelle , aptitude à construire un jugement argumenté et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien ; exercice raisonné de la faculté d'invention » ('Epreuve écrite de Français ,(définition applicable à compter de la session 2008 des épreuves anticipés des baccalauréats général et technologique).Note de service N° 2006-1999 Du 4-12-2006 (En ligne).

Ainsi, la dissertation au-delà d'une simple discussion autour d'une problématique littéraire demande une maîtrise de nombreux outils et fait appel à des compétences argumentatives, culturelles ainsi que rédactionnelles. En effet, les programmes de français expliquent qu'il faut initier « progressivement les élèves (à la dissertation) dès la seconde, en

vue des épreuves anticipées de français. Ils soulignent que les élèves doivent pratiquer diverses formes d'écriture et notamment l'écriture argumentative à travers une initiation à la dissertation. De plus, ils doivent s'exercer à la prise de parole, à l'écoute, à l'expression de leur opinion, et au débat argumenté. Ces programmes insistent sur l'importance de mener les élèves à « formuler une appréciation personnelle et à savoir la justifier. Pour parvenir à cela, ils doivent parfaire leur maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante » (Education Nationale .Programme de Français seconde 2010).

En ce qui concerne les compétences culturelles, elles sont acquises tout au long du collège, de la classe de seconde et de la classe de première, à travers l'étude des principaux genres, des principales œuvres ainsi que des principaux auteurs. Si la dissertation est abordée en seconde, c'est surtout en première qu'elle est travaillée dans la perspective de l'épreuve anticipée de français.

1.1.5.8. Les méthodes dans l'enseignement/apprentissage de la dissertation

Globalement, l'auteur nous fait savoir que l'apprentissage de la dissertation se construit autour de : L'analyse et la compréhension du sujet. On amène les élèves à faire une analyse précise du sujet pour comprendre le problème posé. Ils doivent repérer et confronter les mots essentiels, délimiter le domaine dans lequel s'inscrit le sujet. Les élèves déduisent le ou les problèmes posés par le sujet en s'interrogeant sur les implicites contenus dans la formulation du sujet.

La recherche d'arguments et d'exemples : Elle implique selon Sivan et Pierre (2011, p.399), l'analyse des textes du corpus et une culture littéraire solide. Delfau propose un travail a autour d'exposés pour permettre aux élèves de construire leur culture littéraire et ainsi différents exemples qu'ils pourront réinvestir dans leur dissertation. Elle explique que « l'exposé est un outil privilégié d'acquisition de connaissances et de transmission de contenues » et que « il s'agira ensuite de réinvestir le savoir construit par l'ensemble de la classe dans la dissertation » *Ibid.* Ainsi, les élèves ne sont pas passifs mais actifs dans la construction de leurs connaissances littéraires.

La construction du plan : Selon Sivan et Pierre (2011, p.399), il est question d'une démarche dialectique et on reconnaît d'abord la validité d'une thèse, avant d'exposer la thèse opposée (antithèse) et de dépasser la contradiction dans une troisième partie. Cependant, la

recherche d'arguments et d'exemples apparaît toujours avant la construction du plan or les deux fonctionnent ensemble : c'est en trouvant des arguments et des exemples que le plan se construit.

La rédaction : Elle ne doit être, commencée qu'une fois le plan construit et cohérent. Les méthodes mettent en avant les différentes étapes de la rédaction : l'introduction et la conclusion ainsi que le développement. Elles ne soulignent point par point les attentes de cet exercice et la progression. Les exemples doivent être insérés dans des phrases intégralement rédigées. Presselin et Valérie (2011, p.520). La dissertation réellement abordée en classe de seconde : François Goff explique dans Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation littéraire que la dissertation est un exercice critiqué car elle apparaît bien suspecte et représente une forme d'évaluation de l'enseignement de la littérature quelque peu artificielle, marquée trop fortement par son empreinte rhétorique » Tel est l'avis de certains professeurs. Or, selon l'auteur, la dissertation n'est pas nécessairement une évaluation mais nous apparaît comme une réelle discussion autour d'une problématique littéraire. Ensuite, pourquoi parler de quelque chose d' « artificiel » Il n'en est rien : la dissertation permet d'évaluer les compétences en expression écrite, les compétences culturelles et argumentatives.

La formation à la dissertation n'est pas chose aisée. Elle suppose la mobilisation de savoirs complexes ainsi que des compétences cognitives et langagières élaborées, difficiles à mettre en œuvre affirme François le Goff. Il relève différents problèmes rencontrés par les élèves lors de l'exercice de la dissertation tel que la maîtrise de la langue (orthographe et syntaxe, la lecture du sujet et de l'expression pertinente de la problématique (Ibid), mais c'est surtout le manque d'exemples et leur insertion au sein du discours argumentatif qui posent problème .

Le manque de savoirs littéraires : François le Goff explique que les professeurs notent en premier lieu et de façon insistante le manque de savoirs littéraires, le peu de références susceptibles de constituer des exemples adaptés. La pauvreté du matériau réduisant l'exercice à l'énoncé de quelques arguments juxtaposés (Ibid). En effet, pour rédiger une dissertation, la connaissance d'exemples précis est nécessaire or les élèves oublient les textes étudiés, ne lisent pas beaucoup. S'il est évident que des élèves de seconde ne peuvent avoir une culture littéraire élargie, ils doivent néanmoins apprendre à utiliser les textes proposés en classe. Les élèves, après avoir eu l'habitude de réciter simplement leurs cours durant les évaluations au

collège, peuvent être démunis devant l'exercice de la dissertation car ils doivent arriver à réinvestir intelligemment leurs connaissances.

Le problème du corpus : François le Goff ajoute qu'au-delà des lacunes en culture littéraire, les élèves ont des difficultés à tirer parti des corpus qui accompagnent normalement les sujets, sur le modèle de ce qui est proposé aux épreuves anticipées de Français. Ce problème met en avant la difficulté pour les élèves à comprendre le corpus, à voir les liens entre le sujet de dissertation et le corpus ainsi qu'à sélectionner avec pertinence des exemples par rapport à la problématique soulevée. L'insertion des exemples dans une dissertation. On note que les exemples sont collés à leur discours sans être « amenés ». Ils ne sont ni expliqués, ni développés.

1.2. INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

L'insertion théorique est la présentation du sujet dans sa présentation théorique. Elle permet aux chercheurs de vérifier son sujet face aux théories déjà développées par d'autres afin de rendre l'étude compréhensible. Plusieurs théories sont en effet mises en pratique dans le contexte Enseignement / Apprentissage, néanmoins nous avons pris celles qui cadraient directement avec notre problème.

1.2.1. La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998).

La transposition didactique est perçue comme :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique. (Chevallard, 1985/1991, p. 39).

Ainsi, les savoirs, reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels : afin d'être enseignables, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir « savant », le savoir transposé est une création originale.

La notion est empruntée au sociologue Verret (1975) qui a étudié les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines : « la distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique » fait apparaître non pas une simple adaptation (ou simplification) scolaire de

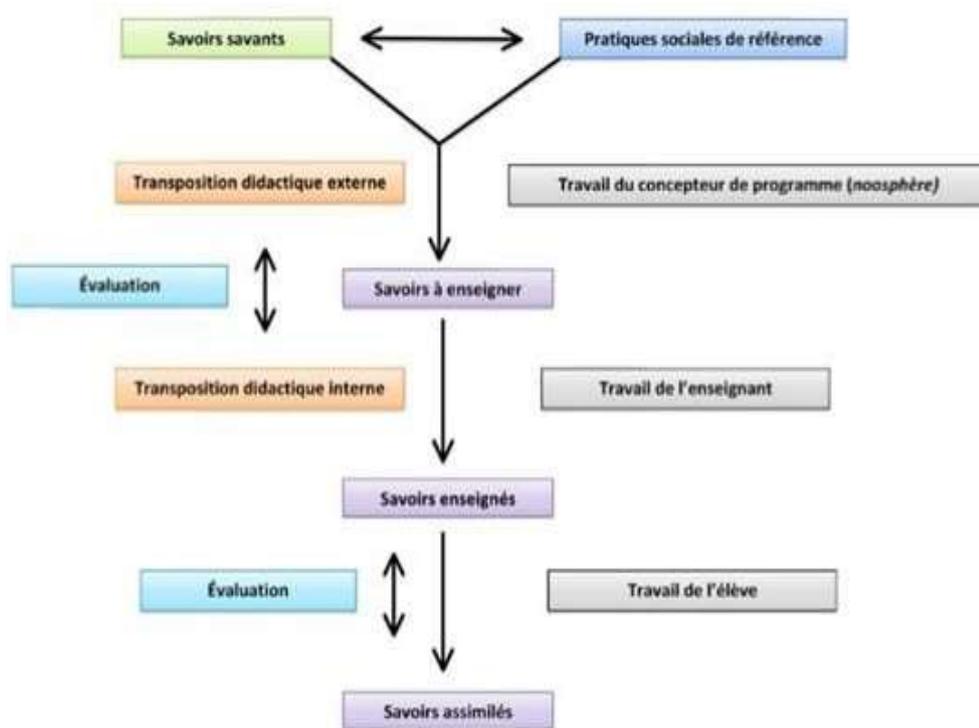
l'objet théorique, mais une véritable transformation, qui aboutit à une « substitution d'objet » : l'objet enseigné n'est plus à beaucoup d'égard le même que l'objet théorique initial qui le justifie (Verret, 1975, p. 178).

Le processus de transposition didactique fait subir aux savoirs savants une série de transformations, les rendant aptes à devenir des objets d'enseignement dans ce sens, les outils TIC apparaissent comme des instruments et des espaces qui accompagnent l'enseignant dans ce processus assez complexe. Les propositions théoriques de Chevallard ont rapidement été intégrées dans d'autres didactiques, où elles ont été discutées, parfois contestées ou amendées : mais on peut dire qu'aujourd'hui, la notion de transposition didactique est l'une de celles qui sont les plus transversales aux diverses didactiques.

Le processus de transposition se présente en deux volets : la transposition didactique qui mène le savoir savant aux apprentissages des élèves dans un processus où le savoir se transforme en différents états : le savoir savant en savoir à enseigner par la transposition externe, puis le savoir à enseigner en savoir enseigné par la transposition interne. Il a été ajouté un troisième niveau de transposition didactique qui est la transformation du savoir enseigné en savoir acquis. La transposition didactique fonctionne par étapes, chaque étape étant effectuée par un expert. Cet ensemble d'étapes constitue donc des chaînes. Une chaîne désigne une suite de maillons liés les uns aux autres. La transposition exprime aussi cette liaison entre deux ou plusieurs états du savoir.

Les auteurs Clerc, Minder et Roduit, (2006) qui s'intéressent à la transposition didactique s'accordent en utilisant comme base une version élémentaire de la chaîne qui se présente comme suit

Figure 1 : Schéma des étapes de la transposition didactique



Source : Minder et Roduit (2006, p. 1)

Selon ce schéma, le savoir de base est renommé en des noms différents selon les étapes qu'il traverse, pouvant exprimer des états transformés de ce savoir scientifique de base. Chaque transposition mène donc à une étape désignée par un état du savoir. Ainsi, le savoir savant désigne le savoir validé et labélisé comme étant scientifiquement correct dans des conditions définies. En d'autres termes, c'est un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et validées par la communauté scientifique spécialisée. Le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent.

Le « savoir à enseigner » définit le savoir prescrit par les programmes, plans d'études et autres manuels scolaires. Il est le résultat de la transposition didactique externe du savoir savant et la base sur laquelle vont s'appuyer les professionnels de l'enseignement. Après la transposition didactique interne, vient le « savoir enseigner ». Il exprime l'appropriation de ce

savoir par l'enseignant, qu'il va transmettre aux élèves. Finalement, les élèves intègrent le savoir enseigné de différentes manières par les élèves. C'est la dernière étape de transposition, qui mène au « savoir appris », « apprentissages effectifs et durables des élèves ».

- **La transposition didactique externe**

La dimension externe a trait aux rapports multiples et sans cesse changeants entre les lieux d'usage des savoirs et leur transport dans l'institution d'enseignement et de formation, l'institution elle-même ayant une autonomie importante de traitement, voire de production de savoirs à des fins d'enseignement créant une véritable « culture scolaire » (Denizot, 2018). Selon Paun (2006), elle représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance. La représentation didactique résulte de la chaîne de toutes ces transformations et réélaborations. Tous les domaines scientifiques ne figurent pas dans le curriculum scolaire.

Il est donc évident que seuls quelques-uns de ces domaines figurent dans le curriculum prescrit par l'école; ils doivent passer par le processus de transposition. Il existe des différences visibles entre un texte scientifique et un texte didactique, imposées par les particularités de l'activité d'enseignement de l'école. On ne doit pas confondre la transposition didactique avec la vulgarisation scientifique qui essaie de rendre la science plus accessible, compréhensible pour le grand public. Les processus utilisés mobilisent souvent les moyens spécifiques de la communication qui sacrifient parfois la rigueur scientifique à l'attractivité et au sens commun. La transposition didactique est un processus complexe qui respecte certaines règles et procédures rigoureuses. Son but déclaré reste l'élaboration d'un curriculum de type didactique qui puisse rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier.

Pour conclure cette section : les savoirs savants diffèrent des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés par leur origine, leur fonction, leur destination. En effet, d'un point de vue très général, la transposition didactique exprime l'action de faire passer quelque chose dans un autre domaine en l'adaptant à des conditions nouvelles, à un contexte différent. Ainsi, lors de la transposition didactique externe, différentes transformations ont lieu afin que le savoir originellement savant soit « apprêté » et enseignable.

- **La transposition didactique interne**

Selon Paun (2006) elle représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. On l'appelle interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. Dans ce sens, certains auteurs considèrent que l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico-sociale et individuelle (Borbalan, 2001).

Autant les professeurs que les élèves interviennent et modifient, souvent de façon essentielle, le curriculum prescrit. Aussi, peut-on considérer la transposition didactique interne comme un processus de spécification et de nouvelle signification curriculaire. L'ensemble des transformations dictées par la transposition didactique interne peut être mieux compris dans le cadre des analyses concernant le contrat didactique qui décrit l'action et la relation réciproque, dans le plan cognitif et socio affectif, entre le professeur et son élève. Le contrat didactique s'objective dans un système d'attentes réciproques, ayant une double dimension, normative et interprétative personnelle. L'enseignant doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive.

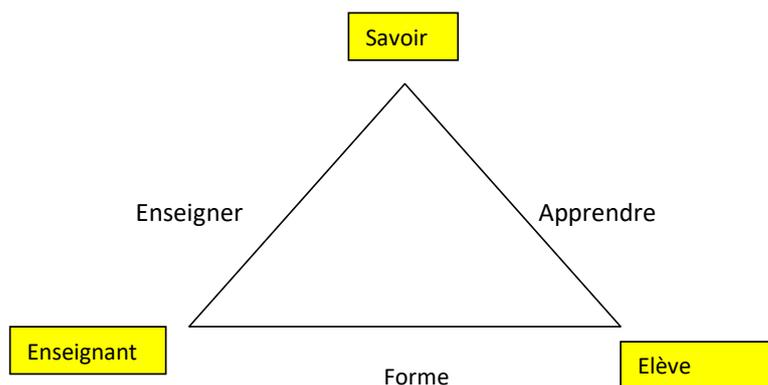
Le résultat de ces transformations (qui forment la substance de la transposition didactique interne) est matérialisé par deux types de curriculum que nous allons appeler curriculum réel et curriculum réalisé. Le curriculum réel ou « le savoir enseigné » (Chevallard, 1985) représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours du professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement.

Le curriculum réalisé ou, d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris et retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et représente ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire. Par conséquent, la transposition didactique ne peut pas être réduite à la transmission du curriculum prescrit par le professeur, mais elle implique également des transformations,

des réélaborations et des négociations dont les résultats s'objectivent dans le curriculum réel qui représente ce qui arrive à l'élève et dans le curriculum réalisé qui représente ce que l'élève assimile effectivement.

La transposition didactique n'est pas seulement un acte didactique, mais elle suppose aussi une activité interactive et symbolique conditionnée par de nombreuses variables extra-didactiques. Parsons considère que toute culture implique trois aspects fondamentaux : qu'elle soit transmise, qu'elle soit apprise et qu'elle soit partagée (c'est-à-dire assimilée effectivement). Ces trois aspects sont impliqués dans ce qu'on appelle la transposition didactique. La matérialisation de cette transposition est perceptible à travers ce triangle didactique que Chevallard (1998) présente.

Figure 2 : Triangle didactique



Source : Chevallard (1998).

La transposition didactique est un processus didactique doit donc permettre à l'enseignant davantage maîtriser son objet d'enseignement afin d'éviter les confusions chez l'apprenant.

1.2.2. L'intervention éducative (Lenoir, 2004).

Selon Lenoir (2004), l'intervention éducative est « un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié ». C'est un concept qui met en exergue quatre modèles d'intervention à savoir le

modèle d'auto-structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission), le modèle d'auto-structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et du hasard), le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement) et le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche).

Elle a pour objectif de soutenir, au jour le jour, le développement des enfants, en plus d'assurer leur santé et leur sécurité. Dans un article intitulé « L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux, pour une conceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement », Lenoir déclare : « par intervention on entend, en première approximation, l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus ou système. Intervenir c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème (identifié c'est-à-dire construit) chez autrui.

Il faut donc reconnaître que toute intervention est une activité interactive, qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains ». On comprend de ce qui précède que l'intervention éducative met en œuvre des acteurs, se déroule dans un décor particulier et vise des buts. L'intervention est ainsi l'action concertée d'un individu ou d'un groupe d'individus (on peut penser à ce niveau des enseignements expérimentés, comme dans le cas de l'accompagnement) dans la vie d'un être ou de plusieurs êtres humains (des enseignements débutants par exemple). Les premiers se mêlent des activités des seconds, en vue d'y apporter des changements. L'intervention éducative ne naît pas la nihilo, elle part d'un constat et de la volonté de deux ou plusieurs parties.

L'intervention éducative n'est pas gratuite, elle vise des finalités. En effet, Gay (1991), cité par Lenoir disait à ce propos : « Il n'est pas d'intervention sans une ou des finalités. Et celles-ci sont toujours exprimées d'un point de vue bienfaisant. En effet, une intention de bonification, d'amélioration, de modification pour mieux, de consolidation, de progrès, d'amendement, de réconfort, d'aide, de contrôle, de prévention, de rénovation etc..., anime et légitime l'action, mais pro action... »

On est donc fondé de dire au vu des développements qui précèdent que la finalité majeure de l'intervention éducative est la bonification du professionnel sur lequel elle

s'exerce. L'intervention telle que conçue ici n'a pas un caractère autoritaire au même titre que celle mise en œuvre par les forces armées, elle n'exclut pas les cas de refus de la part des individus qui en seraient demandeurs. L'intervention éducative nécessite donc une pointe de bienveillance, qui est entendue comme l'attitude morale fondée sur l'indulgence et l'acceptation de l'autre. L'intervention éducative se fonde sur des principes :

Elle est centrée sur l'action de l'enseignement (ou du formateur plus généralement) orientée dans un rapport interactif vers un ou plusieurs sujets apprenants. Ce principe découle des bouleversements profonds opérés dans les sociétés occidentales, qui ont été documentés lors des recherches notamment celle de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Economique), qui ont mis en relief des attentes nouvelles concernant les objets d'enseignement, en ruptures avec les conceptions relatives à la prédominance des disciplines qui ont prévalu jusqu'à tout récemment, et des modalités pour les actualiser, Brophy 1999, Charlier 1998, Walberg et Paic 2000 pour le continent européen, Macobson, Emihouich, Helferich, Petrie et Stevenson 1998, Raymon et Lenoir 1998, Tardiff et Lessard 1999... qui ont toutes recherché les meilleures techniques d'enseignement.

Selon Lenoir (2004), l'intervention éducative est « un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié ». C'est un concept qui met en exergue quatre modèles d'intervention à savoir le modèle d'auto-structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission), le modèle d'auto-structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et du hasard), le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement) et le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche).

La présente théorie met également en exergue le concept de « médiation » et de « médiatisation » qui sont importants dans le processus enseignement/apprentissage. Le premier concept peut être considéré comme une modalité constitutive d'un objet donné de degré supérieur, lequel est précisément alors le rapport médiatisé considéré dans la réalité objective de l'interaction entre le sujet et l'objet, comme rapport réel, comme structure comportant un rapport, ce qui renvoie à la dialectique du réel, au processus d'apprentissage, (Lenoir, 1993, p. 69). Autrement dit, la médiation est un moyen de négociation, de conciliation, d'arbitrage ou

de résolution de conflits permettant d'atteindre les objectifs déterminés. C'est également la conciliation entre l'apprenant et le savoir faite par l'apprenant lui-même ou par l'enseignant. Nous distinguons donc deux types de médiations ; la médiation cognitive, qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir et la médiation pédagogique-didactique, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive.

Dans la médiation cognitive encore appelée médiation interne, l'apprenant établit un rapport d'apprentissage direct avec le savoir prescrit par le curriculum en faisant recours à des processus cognitifs médiateurs (les schèmes mentaux). Quant à la médiation pédagogique-didactique ou médiation externe, elle fait appel aux dimensions didactiques psychopédagogiques (rapport aux élèves) et aux dimensions didactiques (rapport au savoir prescrit) afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus possibles à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive (Lenoir 2004).

Le second (médiatisation) quant à lui est le processus par lequel on fait passer une information, un savoir, un enseignement à travers un média, ce média peut être un pair. Cette médiatisation de l'apprentissage et de l'enseignement désigne l'utilisation dans les situations didactiques des technologies de l'information et de la communication en vue d'optimiser les processus enseignement/apprentissage. Il s'agit dans le cas de la présente étude de faciliter l'adaptation pédagogique des nouveaux enseignants.

1.2.3. La théorie de l'étayage (Bruner).

La théorie de l'étayage prend appui sur les travaux de Vygotsky. En effet, Vygotsky (1978) donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves. La nature sociale et culturelle du développement entraîne une redéfinition des relations entre développement et apprentissage qui passe par l'introduction d'un concept scientifique nouveau : la zone proximale de développement. Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, Vygotsky propose de distinguer deux niveaux de développement : le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté).

Les instruments psychologiques ne sont pas organiques ou individuels mais sociaux. Ils résultent des expériences et des générations précédentes et sont socialement élaborés car c'est au travers de l'interaction sociale que la conduite instrumentale devient significative. Pour Vygotsky, (1985, p. 237), le développement cognitif implique une transformation qualitative des fonctions psychiques qui deviennent des fonctions psychiques supérieures se caractérisant par « l'intellectualisation et la maîtrise, c'est à dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté ». L'intériorisation des médiateurs instrumentaux, à l'origine externes, marque le passage d'une régulation externe à une régulation interne. Dans cette perspective, l'apprentissage apparaît donc comme un constituant essentiel du développement, il en est la condition préalable : « l'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant...

Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement (Vygotsky, 1985). Pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée qui se fait en contexte tienne compte de l'origine des apprenants. Il est essentiel que les deux systèmes cognitifs (adulte et apprenant) en présence disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte des prérequis maîtrisés par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre, et il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engage l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant. Prolongeant cette idée de Vygotsky, le processus d'étayage de Bruner (1998) émerge et qui est une interaction pédagogique qui prend place au sein d'une communauté d'apprenants. Celles-ci consistent, pour le partenaire plus avancé, à prendre en charge les parties de la tâche avancée en lui permettant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont accessibles. Ceci permet d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

L'étayage sert à soutenir et stimuler les comportements de l'enfant mais aussi à comprendre les buts à atteindre et les moyens d'y arriver. La première chose que l'adulte met en place dans l'étayage, c'est de préserver l'enfant de toutes distractions en essayant de garder constamment l'attention de l'adulte et de l'enfant dans l'interaction. La deuxième chose, c'est

l'adulte qui fournit des moyens de représentation lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre. La troisième chose, c'est de souligner l'importance des « formats d'interaction ». Le psychologue Bruner décrit les différents moyens dont l'adulte ou le spécialiste disposent pour venir en aide à une personne moins compétente que lui. Pour mieux comprendre, Bruner s'est centré sur une tâche particulière. Un adulte enseigne à des enfants d'âge moyen de 4 ans la manière de réaliser une construction en trois dimensions.

C'est un travail exigeant qui dépasse le savoir-faire des enfants, cette tâche demande l'appui d'une tutrice. Suivant l'âge des enfants, Bruner remarque différentes interventions de l'adulte pendant l'activité. C'est là, qu'il distingue plusieurs fonctions qu'il va nommer « les fonctions d'étayage » (1999, pp.63-64), soit les processus de soutien de l'adulte. Il en détermine six : - l'enrôlement : il s'agit d'intéresser l'enfant à la tâche, de capter son attention en fonction des exigences que celle-ci demande.

Réduction des degrés de liberté : l'adulte simplifie la tâche pour que l'enfant trouve la solution. Le tuteur comble les lacunes. Pour cela, il va poser des questions afin de guider l'enfant vers le but qu'il doit atteindre. Maintien de l'orientation : l'enfant est souvent attiré par les bruits de l'extérieur. Son attention est vite détournée. L'adulte doit le protéger contre les différentes distractions et maintenir la motivation de l'élève pour la tâche.

Signalisation des caractéristiques dominantes : le rôle de l'adulte est de signaler à l'enfant les éléments importants à retenir de la tâche. « Le fait de signaler les caractéristiques dominantes procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. » . Contrôle de la frustration : le tuteur essaie d'éviter que les difficultés rencontrées se transforment en échec et entraînent un sentiment de démotivation face à la tâche. La démonstration ou « présentation de modèles » : le tuteur montre une manière de faire en verbalisant pour que l'enfant puisse la refaire ultérieurement. Le tuteur peut aussi achever la tâche que l'apprenant a commencée ou lui expliquer les différentes étapes. Les fonctions d'étayage, exposées ci-dessous, sont utiles aujourd'hui pour analyser les activités en classe au cours desquelles le maître tient le rôle de tuteur. Ce que Bruner nomme les « formats d'interaction » consistent en situations ritualisées et jeux de rôles répétitifs. Dans le jeu de rôle, l'adulte met en place, le même scénario en exécutant les mêmes actes dans le même ordre et en utilisant les mêmes mots. La réalisation de jeux répétitifs rend les verbalisations prédictibles pour l'enfant, cela favorise sa prise de parole dans l'interaction. L'adulte peut aussi faire les demandes et les réponses si l'enfant n'y

arrive pas encore. Les formats permettent de créer des situations de communication que l'enfant pourra utiliser dans d'autres circonstances.

Bruner a constaté que de multiples apprentissages se faisaient grâce aux formats d'interaction. Ces formats sont construits la plupart du temps juste au-delà des capacités de l'enfant afin de travailler dans « la zone proximale de développement » (ZPD). La ZPD correspond à la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Celle-ci définira les possibilités de développement à court terme d'un sujet dans le cadre d'une action éducative faisant intervenir une interaction sociale conduite sous la direction d'un sujet plus avancé. Cette dernière est définie comme étant la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé.

1.3 ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLES DE L'ÉTUDE

1.3.1. Analyse critique du concept *Obstacle didactique*

1.3.1.1 La notion d'Obstacle

Selon Brousseau, la recherche des causes des difficultés correspond à une démarche positive en didactique. Néanmoins afin de délimiter les causes de toute difficulté, il convient non pas d'étudier les difficultés comme propriétés du système, mais de tirer bénéfice des résultats proposés par diverses sciences à savoir la psychologie, l'épistémologie ou la pédagogie. On va alors se pencher sur l'un des sous-systèmes, soit un des infra systèmes (quelques caractéristiques des divers sous-systèmes) à savoir l'élève, le savoir ou le professeur. On observera donc d'une part que les résultats s'effondrent parce que les élèves ne possèdent pas dans leur répertoire, et de façon familière, telle connaissance technique technologique ou théorique. Or on le leur a enseigné précédemment, ou du moins on a essayé ...le professeur a mal enseigné, l'élève a mal appris, le projet était trop ambitieux. Ainsi la même difficulté peut être imputée aussi bien à l'élève, au professeur ou au savoir lui-même. Mais on pourrait dire aussi que les résultats s'effondrent à cause de tel caractère de la situation (ou de telle condition) qui a rendu « trop » complexe l'exécution d'une tâche pourtant familière. Le rôle du milieu, c'est -à-dire des situations – problèmes ou des dispositifs didactiques est souvent ignoré ou rabattu sur le savoir lui – même ou sur l'habileté

du professeur. Il est très souvent montré que les professeurs classent les causes des difficultés par des décisions qu'ils peuvent appliquer et les expliquent par des caractères des élèves : « *remontrance, inattention, étourderie* », « *exercice, erreur d'exécution, manque de travail* » etc. En effet, il nous fait comprendre que l'entraînement par la répétition de l'exécution des tâches nécessaires pourra « *résoudre la difficulté* », c'est-à-dire que cela ramènera la probabilité d'erreur dans les limites « acceptables » (c'est-à-dire le fera disparaître, suivant la définition que nous avons donnée). Mais la difficulté de la tâche pourra se « mesurer » en temps ou en efforts d'adaptation, et l'analyse des difficultés se fait souvent à l'aide d'un certain nombre de phénomènes socio- culturels ;

L'écrasement du temps sur l'instant : l'enseignant débute une leçon sans avoir au préalable avoir terminé les apprentissages antérieurs, ni préparer vraiment les postérieurs. L'écrasement de l'apprentissage sur le comportement ; l'écrasement du processus scolaire sur l'élève ; la transparence du rôle du professeur. En outre, c'est l'élève qui est considéré comme le principal lieu de l'erreur. « *Puisque certains réussissent et d'autres non, c'est dans la différence entre les élèves qui explique les différences de résultats et seule intervention électorale (adaptée à chaque élève) peut l'aider* ». Il suffit qu'un groupe important d'élèves ait réussi un travail pour que ce travail soit jugé « facile » et par conséquent que les élèves qui ne l'ont pas réussi -quelle qu'en soit la cause – soient jugés « en difficulté ». Il suffit qu'un élève se trouve fréquemment dans cette position pour qu'il soit taxé « d'élève en difficulté ». Par ailleurs, le phénomène d'obstacle épistémologique a été mis en évidence dans le domaine des sciences (surtout des sciences physiques) par Gaston Bachelard, qui pensait que les mathématiques étaient à l'abri de ces phénomènes. En effet, l'histoire des mathématiques est une merveille de régularité. Elle connaît des périodes d'arrêt. Elle ne connaît pas de période d'erreurs. Aucune des thèses que nous soutenons dans ce livre ne vise donc la connaissance mathématique. Un obstacle (en mathématique) se manifeste par un ensemble de difficultés communes à de nombreux actants (sujets ou institutions), qui partagent « une » conception inappropriée d'une notion mathématique.

Cette conception a été établie par une activité et par une adaptation correcte, mais dans les conditions particulières, qui l'ont déformé ou qui en ont limité la portée. Les difficultés créées par cette conception sont liées par des « raisonnements » mais aussi par les nombreuses circonstances où cette conception intervient. L'identification et l'inclusion explicite du rejet d'un obstacle dans la nouvelle connaissance sont généralement des conditions nécessaires à son usage correct.

On distingue des lors plusieurs obstacles : les obstacles d'origine ontogénique sont ceux qui surviennent du fait des limitations (neurophysiologiques entre autres) du sujet à un moment de son développement : il développe des connaissances appropriées à ses moyens et à ses buts à cet âge-là. Les obstacles didactiques sont ceux qui semblent ne dépendre que d'un choix ou d'un projet du système éducatif. Les obstacles épistémologiques sont ceux auxquels on ne peut, ni ne doit échapper, du fait même de leur rôle constitutif dans la connaissance visée. On peut les retrouver dans l'histoire des concepts eux-mêmes. Cela ne veut pas dire qu'on doit amplifier leur effet ni qu'on doit reproduire en milieu scolaire les conditions historiques ou on les a vaincus.

Cependant il existe plusieurs éléments caractéristiques d'obstacle ; entre autre nous avons : Un obstacle n'est pas une absence de connaissance mais au contraire résulte de « connaissances ». Souvent en mathématique, un obstacle est une connaissance valide dans un certain domaine non vide, mais c'est une connaissance inadéquate, qui empêche la mise en place ou la compréhension d'une autre connaissance, elle, adéquate. En tant que « connaissance », un obstacle possède en général un « domaine de validité », ce qui lui donne une certaine valeur et donne confiance à l'utilisateur, mais ce domaine n'a pas été repéré par l'actant et il utilise la connaissance, sans le savoir, hors de son domaine de validité. Ici, on pense comme des mesures qui ne sont plus des mesures.

Un obstacle est composé d'un ensemble de connaissances qui s'expliquent, s'appuient, s'épaulent mutuellement, de sorte qu'un obstacle « résiste à des contradictions ou à des explications partielles. Même après qu'on ait repéré, dénoncé et rejeté une erreur due à un obstacle, celle-ci peut réapparaître inopinément, à la faveur d'une tâche un peu complexe ou d'une baisse de vigilance, par l'action des parties de l'obstacle non éradiquées. Un obstacle didactique ou épistémologique ne disparaît pas ni par l'oubli, ni par l'apprentissage « forcé » de la nouvelle connaissance. C'est l'ensemble de la conception -obstacle qui doit être revue, déclarée fausse, limitée et opposée à la nouvelle conception à qui elle sert de repoussoir et de fondement à la fois.

Le rejet explicite des connaissances obstacles fait partie de la nouvelle connaissance. Le rejet de l'ancienne conception ne peut pas être le résultat d'un simple discrédit, il est un acte fondateur de la nouvelle connaissance. La cause de l'obstacle n'est pas extérieure à la connaissance, elle est dans l'acte même de connaître.

1.2.3.1. La notion de *didactique*

La définition de la didactique a évolué au fil du temps. Son apparition date des années 60-70 afin d'introduire une ligne de démarcation entre l'activité d'enseigner (didactique) et celle liée à l'apprentissage (pédagogie). Le dictionnaire *Le Littré* définit la didactique comme une « Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement. ».

La didactique est une science auxiliaire de la pédagogie, relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle notion. Celle de fraction par exemple ou technique. (Pigron, 1963). C'est encore l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement (Miaret, 1979). Du point de vue de Vergaud (1985), la didactique apparaît comme une discipline qui étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles il interagit.

Pour Halté (1992), La didactique se définit notamment par des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction. Dans l'apprentissage, les prérequis, qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter... La dominante est psychologique.

Duppin et Johssua (1993, p.87), vont la définir à leur tour comme : « *La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par l'apprenant.* ». C'est en outre une « Discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 403) .

La didactique est donc l'une des sciences de l'éducation. Elle traite des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle se concentre principalement sur la manière dont les enseignants, les apprenants et les connaissances interagissent et se soutiennent mutuellement. Pour cette raison, il s'agit d'une matière clé dans le programme de formation des enseignants.

En cela, la didactique se différencie de la pédagogie qui est La pédagogie est l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est un concept essentiel dans l'éducation, car c'est une partie importante de ce que les enseignants font tous les jours. Les enseignants doivent comprendre comment les élèves apprennent, comment rendre les leçons intéressantes et comment garder les élèves engagés. De plus, la pédagogie peut vous aider à être un meilleur

enseignant pour vos propres enfants à la maison ou pour les élèves plus jeunes si vous envisagez de travailler comme enseignant suppléant dans une autre école. Nous présentons de ce fait la définition de la pédagogie, ses buts, ses outils et ses types :

La pédagogie est l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du mot grec « paidagogos » qui signifie « chef d'enfants ». La pédagogie peut être considérée comme un sous-domaine de l'éducation. Un professeur qui enseigne la pédagogie peut également enseigner d'autres matières, comme la psychologie ou la sociologie. Si vous souhaitez devenir enseignant, vous voudrez peut-être suivre des cours de pédagogie afin de savoir comment enseigner au mieux à vos élèves.

C'est encore un art, la science ou la profession d'enseigner. La pédagogie est l'étude des méthodes d'enseignement, des objectifs éducatifs ainsi que des moyens pour les atteindre. Ce domaine s'appuie sur la psychologie de l'éducation, qui englobe les théories de l'apprentissage, et dans une certaine mesure sur la philosophie de l'éducation puisqu'elle examine les objectifs et la valeur de l'éducation d'un point de vue philosophique.

On parle de pédagogie des langues vivantes, des mathématiques. Pédagogie active, directive. Et pédagogie heuristique, non directive pédagogie par objectifs. Qualité d'une personne qui sait intéresser et former les esprits, qui est apte à transmettre son savoir, à faire acquérir des connaissances. Avoir de la pédagogie. Manquer de pédagogie.

Le dictionnaire *Larousse* la définit comme l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents. Pratique éducative dans un domaine déterminé ; Méthode d'enseignement : La pédagogie des langues vivantes. Aptitude à bien enseigner, sens pédagogique : Manquer de pédagogie. Selon Le Dictionnaire de didactique des langues, la pédagogie a deux sens : une théorie et une pratique éducatives. Pédagogie : une théorie éducative. La pédagogie est une réflexion théorique à caractère philosophique et psychologique sur les méthodes d'enseignement, les actions à exercer en situation d'apprentissage, leurs finalités et leurs orientations.

1.2.3.2.L'obstacle didactique.

Il s'agit de manière générale d'un ensemble de d'obstacles liée au volet didactique de la situation de classe. Ainsi, l'on peut desceller plusieurs obstacles didactiques notamment : la rupture didactique, le vocabulaire mal intégré, le langage métaphorique inducteur d'interprétation erronées, la mauvaise interprétation des consignes, le conditionnement du au

matériel didactique, les représentations comme sources d'erreurs, l'insuffisante définition du contrat didactique, la non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves.

Selon Bachelard (1919), la compréhension s'acquiert contre une connaissance antérieure en détruisant des connaissances mal faites. Il définit ainsi la notion d'obstacle. Un obstacle didactique est une représentation de la tâche, induite par un apprentissage antérieur, étant la cause d'erreurs systématiques et faisant obstacle à l'apprentissage actuel. Il y a obstacle lorsque les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures bien assises de l'apprenant (Bednarz et Garnier, 1989). On peut penser que ce concept a été créé par analogie aux obstacles épistémologiques décrits par Bachelard.

Un obstacle didactique est donc une représentation négative de la tâche d'apprentissage, induite par un apprentissage antérieur, et faisant entrave à un apprentissage nouveau. Il y a donc obstacle lorsque les « conceptions nouvelles » à s'approprier contredisent les « conceptions antérieures » de l'élève.

1.2.3.3. Dissertation littéraire.

Selon Seid-nadjat (2007), l'enseignement /apprentissage des langues a pour but de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale. Selon le dictionnaire de la didactique de langue étrangère : « l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». D'après cette définition, l'écrit est un système qui fonctionne suivant des règles spécifiques et un message transmis au milieu d'un support visuel pour faire une communication écrite.

Selon Dubois (1992), l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques, c'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré, la parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve. Ça veut dire que l'écriture sert à représenter un système graphique qui construit le langage.

Gruca et Cuq (1996), précisent que l'écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problème qu'il est quelquefois délicat de distinguer », aussi « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère. Cuq (1996), définit l'écrit comme un résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité du discours établissant de façon

spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le diffère, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs. A partir de cette définition nous pouvons comprendre que l'écrit est une forme de communication qui nécessite certains principes qui mettent en relation un scripteur et un lecteur, aussi que l'oral et l'écrit sont deux compétences étroitement liées, aussi, la compétence rédactionnelle s'élabore sur le fondement de la compétence orale. L'acte d'écrire consiste à cimenter des phrases acceptables sur les plans grammatical et sémantique. Il ajoutera que Ecrire un texte correct en français ne signifie pas une simple suite de phrases.

L'écrit ne s'apprend pas d'un jour à l'autre, kavin (1998), remarque que l'écriture reste un travail solitaire, il faut compter sur le temps, sur la maturation des choses, et écrire.

C'est également le point de vue de Arnilla-Beros (1991), qui fait remarquer qu'on n'a jamais fini d'apprendre à écrire.

La production écrite c'est le fait de construire et produire des textes en conservant les règles de la langue, l'organisation des idées. Selon l'auteur, dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication. Cependant, L'apprenant dans la production écrite est appelé à organiser et exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, pour les transmettre et communiquer à d'autres, alors, à adapter une compétence de communication c'est ce que Bouchard définit « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées »

Weber dit que l'apprenant dans la création d'un texte doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. Cela veut dire que l'apprenant se doit d'écrire d'une méthode compréhensible et ordonnée. La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création des idées, la définition précise de sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion, Cela signifie qu'il est important que l'apprenant fasse son écrit suivant les caractéristiques de chaque pas du processus d'écriture.

Simonet et Marret estiment qu'avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, ou l'on va et par quelles étapes l'on passe. La production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du contenu, de style, de l'organisation des idées et des règles de langue, signalons que cette activité mobilise le processus d'insertion lexicale. Cela veut dire que l'apprenant doit respecter la consigne et de bien organiser ses idées et les règles de la langue.

La production écrite est une activité à travers laquelle l'élève apprend à produire de façon Systématique et progressive des phrases de plus en plus complexes, des paragraphes de plus en plus riches et des textes de plus en plus cohérents, c'est donc une activité qui a pour but d'entraîner l'apprenant à rédiger correctement, avec précision et cohérence.

Le processus rédactionnel est donc pour l'auteur, un acte qui nécessite la cohérence et la cohésion textuelle, il nécessite des connaissances et des outils pour l'établir, c'est pourquoi cette tâche est complexe. Ce qui est absent chez les apprenants dans leurs productions écrites est une stratégie en écriture qui constitue un vrai problème chez eux.

Les stratégies qui mènent l'apprenant à acquérir l'écriture d'après l'auteur sont :
L'étape de pré-écriture : C'est la première étape, étape avant l'écriture, où le scripteur réfléchit sur le sujet et définit sa tâche, le problème à résoudre et organise ses idées, et rassemble les connaissances qui sont en relation avec le sujet à traiter, donc fait appel à sa mémoire à long terme pour collecter les connaissances nécessaires. À partir de tout cela le scripteur va organiser ses connaissances et ses idées pour élaborer ce qui va le guider à la seconde étape. L'étape de l'écriture, au cours de cette étape, le scripteur rédige en transformant ses idées en phrases, en paragraphe, pour écrire un texte cohérent. Dans cette étape le scripteur fait usage des composantes de la compétence de communication écrite (composante linguistique, référentielle...). L'étape de révision. Cette étape est très importante pour provenir les retouches et les rectifications, elle permet d'améliorer le texte qui a été déjà écrit par l'apprenant parce qu'il le pousse à la coordination des connaissances également l'organisation et la hiérarchisation des idées dans le texte.

Le but de la révision est l'évaluation de la production par la relecture du texte rédigé afin de détecter les erreurs commises (au niveau de la grammaire et l'orthographe) et les corriger et aussi modifier les phrases au niveau du sens. L'étape de post-écriture. C'est la phase finale de la rédaction où le scripteur vérifie ce qui a été écrit aussi il vérifie la lisibilité et confirme que tout a été transcrit.

Après avoir dans le chapitre précédent procédé à l'état de l'art, la tâche a consisté à passer en revue les travaux antérieurs sur la thématique utilisée. La tâche dans le présent chapitre consiste donc à faire une analyse critique des concepts et poser le problème de cette étude à partir des constats empiriques et théoriques.

.2.1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.

Les systèmes éducatifs dans le monde convergent vers un changement global des pratiques, des méthodes de manière générale, des politiques éducatives qui évaluent selon les adaptations tant technologiques, que sociales et humaines. De ce fait, l'on, aujourd'hui, assiste à une mondialisation des réformes de systèmes éducatifs guidées par un souci de normalisation internationale de l'éducation (Palé, 2018, p.4). Cette normalisation est conséquente de l'accélération des échanges humains et de la mobilité des marchés de l'emploi, Mieux encore du transfert des idées et des technologies.

Dans les pays en voie de développement, la réforme des systèmes éducatifs est conditionnée par une conception néolibérale de la contribution de l'éducation et de la formation à l'évolution économique et politique d'une société (Palé, 2018, p.4).

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Face à ces nombreuses adaptations et évolution du fait de la mondialisation, Aujourd'hui, les objectifs de l'école et de l'éducation camerounaises ont évolué et visent l'actualisation, la modification et l'adaptation des politiques éducatives existantes en fonction des nouvelles exigences de la société liée au type de citoyen à former (MINEDUC, 2001 ; 2002 ; Tsala Tsala, 2003). Un des objectifs retenus des états généraux de l'éducation de mai 1995 est formulé en ces termes :

Au terme de son expérience scolaire, le citoyen devra avoir une personnalité équilibrée par l'acquisition des aptitudes et attitudes pouvant lui permettre de s'adapter à son environnement et de le transformer.

Dans le même ordre d'idée, la Loi N° 98/004 du 04 avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun en son articles 4 stipule que l'éducation a pour mission générale la

formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Par ailleurs, le système éducatif doit à travers le nouveau paradigme assurer la formation des citoyens enracinés dans leur culture et ouvert au monde (Article 5, alinéa 1, Loi N°98/004 du 14 avril 1998.), ainsi que la formation aux grandes valeurs que sont l'honnêteté, l'honneur (Article 5, alinéa 2).

La recherche d'un modèle pédagogique qui s'adapte aux visions du système éducatif et aux besoins de la société a donc conduit les politiques à adopter plusieurs paradigmes pédagogiques qui sont succéder aussitôt que leurs limites et leurs inadhérences aux visions, aux besoins de la société ont été avérées. Ainsi, le système éducatif Camerounais a donc vu défilé des paradigmes se succédant les uns après les autres. L'on est parti de Main à la patte pour arriver à l'APC.

Cette quête perpétuelle du bien-être de ses citoyens a donc conduit le système éducatif à évoluer d'une approche à une autre dans l'optique de trouver une approche qui s'adapte mieux aux visions et aux attentes de l'éducation. En d'autres termes, le système éducatif Camerounais a donc évolué d'une approche à une autre. Il en est de même des programmes d'enseignement et des méthodes qui évoluent au même rythme que la société. Selon L'arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014 portant révision des programmes d'étude du premier cycle de l'enseignement général Camerounais, l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie est adoptée comme paradigme pédagogique. Ce nouveau paradigme succède ainsi à plusieurs autres qui ont présentés leurs limites.

Ces innovations sont donc entre autre : évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ; évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ; évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable. Ces innovations montrent de manière claire les apports du nouveau paradigme plus précisément dans la salle de classe.

2.1.1 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME.

Selon les nombreuses innovations induites par le paradigme pédagogique qu'est l'APC, le français comme discipline scolaire dispose de plusieurs objectifs selon L'arrêté

n°263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014 portant révision des programmes d'étude. Ainsi, les compétences attendues à la fin du premier cycle sont : **Français et Anglais 1ère langue**
Réception écrite et orale : Lire de façon autonome, différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ; Ecouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie.

Production orale et écrite : produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie. Outils de langue : utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude. Si l'on met un accent sur le deuxième objectif du français comme discipline scolaire qui est celui de « *produire divers types de textes de longueur moyenne* ». Mieux encore, le français comme discipline scolaire concourt à « *utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes* ». Ce qui veut dire en d'autres termes que l'élève doit être capable en suivant les cours de méthodologie de la littérature de produire des écrits qui respectent les normes grammaticales, orthographiques, lexicale etc.

L'exercice de littérature en Français dans le sous système éducatif francophone compte trois exercices notamment la dissertation, le commentaire composé et la contraction de texte. Chacun de ces exercices exige à l'élève la maîtrise non seulement des règles méthodologiques, des règles grammaticales, mais aussi des règles orthographiques et une bonne compréhension de la consigne demandée. Pourtant selon Delforce (1986), il apparaît que 85% des élèves ont des difficultés avec l'exercice de dissertation du fait de la mauvaise interprétation des consignes, soit du fait pour d'autre de la non maîtrise de la méthodologie. L'auteur, soulève une autre cause qui est à l'origine de ces erreurs en dissertation, il s'agit pour l'auteur des représentations erronées des élèves par rapport à un sujet de dissertation donné. C'est dans cette logique que Favre et Reynaud, (2000, p.8), pensent que les conceptions initiales Des élèves seraient susceptibles de constituer un obstacle aux apprentissages.

Il apparaît donc selon Delforce (1986) que le travail dissertatif à partir de tels corpus pose des problèmes d'analyse et de traitement de l'information (repérage, sélection, reformulation, analyse de la valeur, hiérarchisation, etc.). Pour Berrendonner (1981), l'absence de destinataire dans la dissertation rend cet exercice complexe pour les élèves. Selon lui, 50 élèves sur 70, soit 90% des élèves du secondaire ont une difficulté avec la

consigne de travail. Car ces derniers font des confusions dans la consigne ce qui conduit à des hors sujets et des méthodologies mal appliquées.

Fort de tous ces constats, Bachelard (1989), descelle plusieurs types d'obstacle en didactique, il s'agit donc des obstacles épistémologiques, didactiques et ontologiques. Plusieurs obstacles constituent la catégorie des obstacles didactiques. Quant à (Reuter, 2007, p. 154), la liste des obstacles est plus longue, il s'agit des obstacles épistémologiques, psychologiques, affectifs, cognitif, conceptuels Ou encore didactiques. Partant ainsi des constats faits par les auteurs sus présentés, le présent sujet pose le problème de l'impact des obstacles didactiques sur la production par les élèves d'une dissertation littéraire française. Il s'agit dans cette étude, d'une réflexion sur les types d'obstacles didactiques qui apparaissent plus récurrents et qui ont un impact fort sur les productions de dissertation des élèves du secondaire francophone en général.

2.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

Selon Fortin (1996, p.51), la question de recherche est « une interrogation explicite relative à un domaine que l'on désire explorer en vue d'obtenir de nouvelles informations ». Pour Demez (2011), c'est la tension entre le savoir et le non savoir.

2.2.1.1 Question principale de l'étude

Quels sont les obstacles didactiques qui interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire ?

2.2.1.2 Questions secondaires de l'étude.

- *Comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine-t-elle la rédaction d'une dissertation littéraire ?*
- *En quoi les représentations des élèves constituent-elles des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire ?*
- *Comment la non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence-t-elle la rédaction d'une dissertation littéraire ?*

2.2.2 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Larousse (2017) définit l'objectif comme un but, un résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un, d'un groupe. C'est en outre selon Leif (1979, p.192), le but précis d'une action éducative, d'un enseignement.

2.2.2.1 Objectif général de l'étude

Analyser les obstacles didactiques qui interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire.

2.2.2.2 Objectifs spécifiques de l'étude

- *Analyser comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine la rédaction d'une dissertation littéraire.*
- *Examiner en quoi les représentations des élèves constituent des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire.*
- *Etudier comment la non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence la rédaction d'une dissertation littéraire.*

2.2.3 HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

C'est une réponse provisoire à une question posée, c'est encore la réponse présumée à la question qui oriente une recherche. Fonkeng, Chaffi et Bonda (2013) définissent l'hypothèse comme une supposition à partir de laquelle des conséquences sont envisageables. Il s'agit d'un énoncé qui admet un lien entre les variables (dépendante et indépendante), lequel lien ne sera validé ou informé qu'au terme d'une analyse, d'une investigation et d'un test rigoureux et reproductible. (Fonkeng, Chaffi et Bonda, 2013, p.66)

2.2.3.1 Hypothèse générale de l'étude.

Selon Aktouf (1992), une hypothèse est une base avancée de ce que l'on cherche, c'est la formulation de la conclusion que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement. Dans le cas de la présente recherche, l'hypothèse générale est la réponse à la question principale sus posée. Pour ce qui est de cette recherche, l'hypothèse générale de cette étude se formule de la manière suivante : ***De nombreux obstacles didactiques interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire.***

2.2.3.2 Variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale ainsi formulée s'appuie sur deux variables. Selon Grawitz (1997, p. 500), « une variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête ; c'est un facteur qui se modifie en rapport avec les autres. Dépelteau (2015, p. 210) définit la variable comme « un élément d'une hypothèse à laquelle on peut attribuer plusieurs valeurs et

comme son nom l'indique varie ». Une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalités, un système d'expérimentation ou d'observation (Fozing, 2013). Dans l'hypothèse précédemment formulée, nous avons une variable indépendante et une variable dépendante.

La variable dépendante : La variable dépendante est le phénomène que le chercheur tente d'expliquer, encore appelée variable réponse. C'est l'effet dans la relation cause à effet dépendante (Long 2008). D'après Ngo Kopla (2012), la variable dépendante est le facteur que le chercheur essaye ou veut expliquer. Dans l'hypothèse générale précédemment, il s'agit de : « **la rédaction d'une dissertation littéraire** ».

La variable indépendante : Il s'agit de la variable que le chercheur manipule. C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est censée avoir une influence sur une autre dite dépendante (Long 2008). Selon Yao, (2005, p. 89) la variable indépendante : « sert à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable indépendante ». Elle est la cause du phénomène qu'on étudie. C'est elle qui fait subir l'action. Bref, c'est celle que le chercheur veut mesurer et manipuler. Dans l'hypothèse formulée, il s'agit : « **des obstacles didactiques** ».

2.2.3.3 Modalités de chaque variable

D'après Grawitz (2004 p.326), « *la variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche* ». La variable se définit donc comme un phénomène qui peut prendre différentes valeurs avec des fréquences données. Afin de mieux comprendre l'influence de notre VI sur le VD, nous avons éclaté chacune des variables en modalités.

Variable indépendante : Obstacles didactiques

Modalité : La mauvaise interprétation de la consigne
Les représentations des élèves
La non maîtrise des outils méthodologiques

2.2.3.4 Formulation des hypothèses spécifiques de l'étude

Dans un travail scientifique, les hypothèses de recherche découlent de l'hypothèse générale. Il s'agit des hypothèses qui sont mesurables, opérationnelles, et qui mettent les variables dépendantes et celles indépendantes en relation. Elles orientent ainsi la recherche de façon spécifique et précise. Du fait des exigences méthodologiques et pour des besoins de congruence, chacune des hypothèses de recherche formulées répond à une des questions secondaires posées en amont. La première hypothèse sera la tentative de réponse à la première question secondaire et ainsi de suite jusqu'à la troisième hypothèse de recherche.

- *La mauvaise interprétation de la consigne détermine la rédaction d'une dissertation littéraire.*
- *Les représentations des élèves constituent des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire.*
- *La non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence la rédaction d'une dissertation littéraire.*

Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables	Modalités	Indicateurs
Question principale Quels sont les obstacles didactiques qui interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire ?	Objectif général Analyser les obstacles didactiques qui interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire.	Hypothèse générale De nombreux obstacles didactiques interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire.	Variable indépendante Des obstacles didactiques	Modalité 1 La mauvaise interprétation de la consigne	Mauvaise compréhension Mauvaise formulation
				Modalité 2 Les représentations des élèves	Conflit cognitif Surcharge cognitive
				Modalité 3 La non maîtrise des outils méthodologiques	Mauvaise interprétation de la méthodologie Non maîtrise de la méthodologie
Question secondaire N°1 Comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine-t-elle la rédaction d'une dissertation littéraire ?	Objectifs spécifiques N°1 Analyser comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine la rédaction d'une dissertation littéraire.	Hypothèse spécifique N°1 La mauvaise interprétation de la consigne détermine la rédaction d'une dissertation littéraire	Variable indépendante La mauvaise interprétation de la consigne	La mauvaise interprétation de la consigne	Mauvaise compréhension Mauvaise formulation
Question secondaire N°2 En quoi les représentations des élèves constituent-elles des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire ?	Objectifs spécifiques N°2 Examiner en quoi les représentations des élèves constituent des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire.	Hypothèse spécifique N°2 Les représentations des élèves constituent des sources d'erreur dans la rédaction d'une dissertation littéraire.	Variable indépendante Les représentations des élèves	Les représentations des élèves	Conflit cognitif Surcharge cognitive
Question secondaire N°3 Comment la non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence-t-elle la rédaction d'une dissertation littéraire ?	Objectifs spécifiques N°3 Etudier comment la non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence la rédaction d'une dissertation littéraire.	Hypothèse spécifique N°3 La non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves influence la rédaction d'une dissertation littéraire	Variable indépendante La non maîtrise des outils méthodologiques par les élèves	La non maîtrise des outils méthodologiques	Mauvaise interprétation de la méthodologie Non maîtrise de la méthodologie
Question secondaire N°1 Comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine-t-elle la rédaction d'une dissertation littéraire ?	Objectifs spécifiques N°1 Analyser comment la mauvaise interprétation de la consigne détermine la rédaction d'une dissertation littéraire.	Hypothèse spécifique N°1 La mauvaise interprétation de la consigne détermine la rédaction d'une dissertation littéraire	Variable indépendante La mauvaise interprétation de la consigne	La mauvaise interprétation de la consigne	Mauvaise compréhension Mauvaise formulation

Tableau 1: Tableau Synoptique Des Variables

Sujet : Analyse des obstacles didactiques liés à la rédaction d'une dissertation littéraire : le cas de la classe de seconde a4

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir dans la partie précédente de cette recherche, présenté le cadre théorique, il convient dans la présente partie de présenter le cadre méthodologique et opératoire de cette étude. Il convient avant toute chose de rappeler que le cadre théorique qui a fait l'objet de la précédente partie était organisé en deux chapitres dont l'objectif central était d'explicitier le problème posé par notre étude. Cette partie a donc présenté les contours et les pourtours de l'étude en étudiant tour à tour l'état de l'art, en procédant à la clarification des concepts clés de l'étude et l'explicitation des théories qui accompagnent cette étude. Dans la présente partie qui constitue le volet opératoire de cette recherche, il est question de préciser la démarche méthodologique qui servira de base pour la collecte et l'analyse des données, de procéder à cette analyse et faire une interprétation qui mettra en confrontation les données collectées et analysées, les théories explicatives et la revue de la littérature, et enfin nous allons clôturer avec la discussion et les perspectives à envisager tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

De son étymologie grecque antique, méthodologie est un mot structuré en trois vocables entre autres *metà* (après, qui suit), *odos* (chemin, voie, moyen) et *logos* (étude). C'est donc l'ensemble des méthodes de recherche permettant d'arriver à certains objectifs au sein d'une science. C'est en outre C'est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité (Gautier (1992). En recherche, la méthodologie est l'ensemble des techniques et méthodes que le chercheur utilise pour organiser son travail de recherche. Elle exprime en outre, l'ensemble des procédés et des techniques mis en exergue pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre comptes des résultats (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014, p.83).

Pour désigner la méthodologie, Quivy et Campenhoudt (1995), soulignent cet aspect important de toute étude selon lequel « Il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire dans son sens plus large, une méthode de travail ». Rousseau (1996), emboîtera le pas en affirmant qu'une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire qui est en accord avec ce que nous estimons être justes dans les rapports que nous entretenons avec le réel.

3.1. TYPE DE RECHERCHE.

En considérant le cadre théorique et la problématique formulée dans la partie précédente, la démarche choisie dans cette recherche est explicative. Notre étude est donc de type explicatif. En effet, l'étude a pour objectif d'analyser les déterminants didactiques des

obstacles qui impactent la production d'écrit des élèves. Il s'agit donc d'expliquer comment les obstacles didactiques peuvent déterminer la maîtrise de la méthodologie dans la rédaction des dissertations par les élèves. De ce fait, selon Mace et Pretry (1990), le chercheur ne maîtrise pas la variable dépendante, il ne se contente que d'observer ses réactions aux stimuli provoqués par la variable indépendante. C'est-à-dire que le chercheur ne manipule pas toutes les variables en cause. Cette étude s'inscrit de ce fait dans le champ des sciences de l'éducation qui s'intéressent aux situations éducatives (Van Der Maren, 2010) et plus particulièrement celui de la didactique des situations de classe.

Pour Dilthey (1895) en effet, ce qui caractérise les sciences sociales et éducatives en particulier c'est la recherche des significations. Et, pour atteindre le sens, il faut d'après lui s'efforcer de comprendre le contexte présent. Pour lui, seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais, bien plus dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. La recherche se fonde sur des analyses explicatives des données telles que les paroles écrites ou dites, les corpus des élèves et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bodgan, 1984). D'un point de vue pratique, ce type de démarche d'analyse des données est difficilement quantifiable et permet de comprendre les acteurs dans des situations complexes afin de mettre en évidence des lois universelles. Cette recherche s'est orientée vers une étude essentiellement qualitative.

Notre étude a donc opté pour une démarche qualitative. L'analyse qualitative dont il est question dans cette recherche s'inspire de l'approche proposée par Paillé et Mucchielli (2013) pour qui, la recherche qualitative s'apparente à une expérience du monde et des situations d'apprentissage, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent être réduits à des opérations techniques. Selon eux, l'analyse qualitative comporte ceci de mystérieux du fait qu'elle s'inscrit dans la construction d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle de d'un participant à la recherche). Aussi, l'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive.

3.2. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Fonkeng et Chaffi (2012), les données sont des informations ou des faits présentés sous la forme des nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites. Alors la phase de collecte des données est une étape importante dans une recherche qui se veut scientifique. C'est un matériel qui sert de basé à la discussion et à l'inférence. Les

recherches en sciences sociales peuvent être classifiées en trois grandes catégories. Il s'agit notamment des recherches expérimentales qui répondent au principe de vérification des hypothèses et l'établissement des liens causaux ; des recherches exploratoires qui s'articulent sur des concepts et développent des hypothèses ; des recherches descriptives qui établissent les faits et corrélationnelles qui cherchent à établir une relation entre les variables à partir des approximations des plans d'expérience rigoureux.

3.2.1. Technique de collecte des données : l'entretien.

Elle exprime en outre, l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats (Fonkeng et al., 2014, p.83).

Savoie-Zajc (2009) présente l'entretien comme un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit. En ce sens, elle est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareilles relations afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. D'une manière générale, l'entretien peut être entendu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009).

La méthode qui a conduit à la collecte des données de la présente étude est **l'entretien**. L'entretien est défini comme une situation de communication orale entre deux personnes. Dans le cadre d'une enquête, l'entretien est la situation de communication orale entre l'enquêté et l'enquêteur. On distingue donc à ce titre trois (03) types d'entretien. **L'entretien directif** qui s'apparente au questionnaire à la seule différence que l'entretien directif se fait de manière orale alors que le questionnaire est écrit. Ici, l'enquêteur pose des questions selon un protocole préparé minutieusement.

L'entretien semi-directif, lui, porte sur un certain nombre de thème qui sont identifiés dans un guide préparé par l'enquêteur. Les questions sont posées de manière précise en quête d'informations ciblées. Enfin, **l'entretien non-directif**, qui pour sa part repose sur une expression libre de l'enquêté à partir d'un thème proposé. Pour le cas de la présente étude, la méthode d'entretien choisie est **l'entretien semi directif**.

L'entretien semi dirigé vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Aussi, Pour Van der Maren (2010), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à collecter des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité. L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, a permis de saisir au travers de l'interaction entre nous, les enseignants et les élèves, leur point de vue, leur compréhension d'une expérience didactique particulière, leur représentation sur le phénomène étudié, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'est avéré une technique privilégiée pour mettre au jour sa représentation de l'obstacle didactique et de ses effets en situation didactique.

3.2.2. Instrument de collecte des données : guide d'entretien et corpus des élèves.

L'instrument de collecte des données est le support dont se sert le chercheur pour recueillir les données dont il a besoin pour sa recherche. Selon Grawitz (2001), l'enquête en sciences sociales permet d'observer la réalité sociale dans sa complexité. Elle consiste à faire des investigations et des témoignages en vue d'élucider une question douteuse. L'enquête s'élabore à partir des techniques rigoureuses et des paramètres tels que les hypothèses de recherche, le type d'échantillon et les variables d'étude qui permettent d'élaborer facilement l'instrument de collecte des données.

Plusieurs types d'instruments sont utilisés en sciences sociales, particulièrement en sciences de l'éducation pour le recueil des informations. A cet effet, nous pouvons citer entre autres le questionnaire, les guides d'entretien, les grilles d'observation, le focus group discussion, les tests...etc. L'emploi de chacun de ces instruments varie suivant l'objet de la recherche et le type de sujet à examiner. Pour cela, le chercheur doit s'assurer que l'instrument de collecte des données qu'il se propose d'utiliser lui permet de mesurer ce qu'il prétend mesurer (validité). Pour le cas de notre étude, nous allons utiliser comme instrument un guide d'entretien et les corpus (copies) des élèves.

3.2.3. Présentation des instruments.

Pour ce qui est de l'instrument de collecte des données relatifs à la présente étude, l'on a opté pour le guide d'entretien semi directif. Nous avons opté pour le guide d'entretien parce qu'il nous permet de donner la parole aux sujets et de les écouter nous raconter leurs expériences. Comme l'affirme Daunais (1993), choisir le guide d'entretien, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. En réalité, le guide d'entretien est un ensemble de questions et ou de thèmes adressés à des personnes précises. Il permet à l'interlocuteur de s'exprimer largement sur la question posée, ceci à travers le caractère ouvert des questions.

Le guide d'entretien qui a servi à collecter les données qualitatives de cette étude est organisé en trois principales sections. Chacune de ces sections porte sur le recueil des données spécifiques. En effet, la première section de ce guide porte sur la présentation de l'objet de l'étude aux participants. Il s'agit donc d'une section qui explique le sujet de l'étude et les objectifs de cette étude.

La seconde section porte sur les thèmes et sous thème de l'entretien proprement dit. Cette partie est organisée en thèmes qui sont en effet des formulations thématiques des hypothèses de l'étude. Plus précisément des formulations des Variables dépendantes de chaque hypothèse spécifique.

Enfin la dernière section du guide d'entretien. Elle porte sur les informations socio démographiques des participants. Ici, les questions formulées ont pour objectifs de collecter les informations personnelles du participant notamment l'âge et le sexe.

3.3. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données est l'opération qui consiste à rassembler systématiquement des données de diverses sources dans un but particulier y compris les questionnaires, des entrevues, des observations, des enregistrements existants et des dispositifs électroniques. C'est le processus préliminaire à l'interprétation et l'analyse des éléments et informations regroupés que le chercheur jugera utile pour cette étude. Ces données sont principalement de deux natures : secondaires ou primaires.

Les données primaires : Les données primaires constituent l'ensemble d'informations qui n'existent pas encore et qui doivent être collectées ou recueillies sur le terrain par le chercheur pour répondre à la problématique et aux objectifs développés dans le travail. Il s'agit ici de diverses enquêtes de terrain, des entretiens et surtout de l'administration des questionnaires

aux personnes cibles. Pour collecter ces données, nous avons procédé par des descentes sur le terrain en deux phases :

Les pré-enquêtes : Le processus de recherche scientifique en général requiert au chercheur d'effectuer plusieurs descentes sur le terrain afin de prendre plus amples connaissances de la réalité du terrain pour mieux cadrer son travail tant sur le fond que sur la forme, afin d'ajuster les diverses orientations à donner au travail. En effet, nous avons effectué quatre descentes sur notre site d'étude : La première descente faite en février 2023 nous a permis d'obtenir l'autorisation des autorités administratives de l'établissement choisi pour mener notre enquête.

La deuxième descente toujours en février 2023, nous a permis de faire une rencontre avec la cible de notre étude notamment les enseignants et élèves de la classe de 2nd. A la troisième descente, toujours en février 2023, nous avons procédé à un pré-test du guide d'entretien et cela nous a permis de relever les marges d'erreurs, mal formulations et ainsi de mieux les recadrer par rapport au thème d'étude.

Les enquêtes : La phase d'enquête s'est effectuée à partir de la quatrième descente sur le terrain en fin février 2023, période pendant laquelle nous avons recueilli les données proprement dites. Nous avons alors mené des entretiens semi directifs auprès des enseignants et nous avons collecté les copies des élèves de la classe.

3.4. MÉTHODE ET OUTIL D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENUS THÉMATIQUES.

Les traitements de texte passent par une analyse du contenu. Cette analyse consiste à un examen systématique et méthodique des documents textuels et graphiques. Il s'agit pour Berelson (cité par Henri Raymond, 1968, p.96) « d'une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». A cet effet, nous avons utilisé cette méthode pour l'analyse des informations obtenues par les entretiens auprès des personnes ressources, nous avons ainsi monté une grille d'analyse.

3.4.1. Méthode d'analyse des données : analyse thématique de contenus.

L'analyse de contenu est le principal outil d'analyse de données mobilisées dans cette recherche. Elle a permis de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif

des différents énoncés. Bardin (2013) affirme que le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs quantitatifs ou non. L'analyste est comme un archéologue. (...). L'analyste tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer (déduire de manière logique) des connaissances sur l'émetteur du message. (Bardin, 2013, p. 39).

L'analyse thématique est l'une des méthodes les plus anciennes utilisées en science sociale selon (Fonkeng et al., 2013). Elle fonctionne par description puis découpage des propos des répondants par thèmes et/ ou par sous-thèmes. Pour le cas présent, le découpage tourne autour des différents thèmes et sous-thèmes contenus dans le guide d'entretien qui a servi à réaliser les entretiens. En outre, il convient d'analyser les liens entre les expressions des participants de cette étude. La description se fera dans un tableau à plusieurs entrées où l'on retrouvera des informations sur l'enquêté, les thèmes et sous thèmes, les contenus et les rapprochements de ces derniers.

3.4.2. Instrument d'analyse des données : grille d'analyse thématique.

Notre grille d'analyse permet de ressortir les thèmes sur lesquels ont porté l'entretien, mais aussi sur les sous thèmes de ce guide d'entretien.

Tableau 2: grille d'analyse des données d'observation

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	REPERTOIRE COMPORTEMENTAL			
				(0)	(+)	(-)	(+-)
thème 1	A	Sous thème 1	a1				
		Sous thème 2	a2				
thème 2	B	Sous thème 1	b1				
		Sous thème 2	b2				
thème 3	C	Sous thème 1	c1				
		Sous thème 2	c2				

- 0 : absent
- + : très présent
- : contraire au discours des participants
- +_ : confusion ou moyen.

3.4.3. Procédure de collecte des données.

Dans le cadre de cette recherche purement qualitative, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit (transcription). Il était question de s'approprier un texte appelé verbatim qui représente les données brutes de l'entretien. La transcription permettait d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audios, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach et Silverstein, 2003).

Nous avons retranscrit les interviews à la main (Silverman, 1999) puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disait les interviewés, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

Le codage est l'étape la plus sensible de l'analyse des données qualitative. Il consiste à explorer ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE.

Mimché (2017) décrit la population de l'étude comme étant « l'ensemble des éléments possédant les informations désirées pour répondre aux objectifs de l'étude ». Il s'agit ainsi de l'ensemble des individus pouvant entrer dans le champ d'une enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Selon Tsafack (2004), la population d'étude est considérée comme l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance et sur lesquels portent les observations.

La population est en d'autres termes considérés comme un univers auquel l'échantillon de l'étude est constitué, ainsi, d'après Amin (2000, p.14), une population est une collection complète (ou l'univers) de tous les éléments (Unités) dont nous nous sommes intéressés par une investigation particulière. Pour le cas de notre étude, la population est

composée de l'ensemble des enseignants de français et des élèves des classes de seconde du sous-système francophone du système éducatif Camerounais.

3.5.1. Population cible

C'est l'ensemble d'individus répondant aux critères généraux de l'étude, c'est-à-dire des participants concernés par la recherche. Elle réfère selon Tsafack (1998) à « la population souche ou parente qui englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude ». En effet, il s'agit de la population qui est constituée d'un ensemble des sujets ayant les mêmes critères et caractéristiques, et, soumis aux mêmes conditions de vie ou d'apprentissage. On parle ainsi de ceux chez qui la recherche va s'appliquer. Pour ce qui est de la population cible, elle est constituée de l'ensemble des élèves des classes de seconde du sous-système francophone.

3.5.2. Population accessible

Selon TsalaTsala (2007, p.204), c'est la partie de la population cible disponible au chercheur. La population accessible est donc la partie représentative de la population cible à laquelle le chercheur peut facilement accéder. La population accessible est constituée dans le cas présent des élèves de la classe de seconde du Lycée de Ngoa-Ekélé.

3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.

Mimche (2018) présente deux principales méthodes d'échantillonnage notamment les méthodes dites aléatoires ou probabilistes et les méthodes dites non aléatoires ou non probabilistes ou empiriques ou pragmatiques.

3.6.1. Technique d'échantillonnage.

L'échantillonnage est constitué de deux principaux types à savoir l'échantillonnage probabiliste et non probabiliste ou encore aléatoire et non aléatoire (Fonkeng et al., 2013). Pour Amin (2005, p.236), l'échantillonnage est le processus de choix des éléments à partir d'une population de telle manière que, les éléments de l'échantillon choisi représentent celle-ci.

Il s'agit de choisir dans la population accessible les éléments présentant les mêmes caractéristiques.

Pour le cadre de notre étude, nous avons choisi des individus à partir d'un certain nombre de caractéristique appelés critères. Il est important de préciser que notre étude a adopté deux principales méthodes d'échantillonnage. Considérant que notre population d'étude est composée à la fois des enseignants et des élèves, il a fallu choisir de manière différente chaque groupe de participants. Pour le cas des enseignants, nous avons opté pour l'échantillonnage à choix raisonné. Cet échantillonnage s'appuie sur un certain nombre de critères qui chez les enseignants sont :

- *La classe enseignée*
- *Le diplôme professionnel*
- *L'expérience professionnelle*
- *La discipline de formation et d'enseignement.*

Par contre chez les élèves, il convient de rappeler que nous avons appliqué une analyse de contenus des corpus (copies) des élèves. Nous avons été cherché entre l'échantillonnage probabiliste notamment l'échantillonnage systématique. La méthode d'échantillonnage systématique est un type d'échantillonnage probabiliste dont le principe repose sur un calcul mathématique qui débouche sur le choix de l'échantillon. Tous les individus ont le même nombre de chance d'être choisi en fonction de l'échantillon désiré par le chercheur. Pour le cas de notre recherche, la base de sondage a été la liste de la classe.

3.6.2. Echantillon de l'étude.

Mimché (2017) définit l'échantillon de la manière suivante : « l'échantillon est l'ensemble des individus sélectionnés dans la population pour être enquêtés ». Il est représentatif de la population cible, c'est-à-dire présente les mêmes caractéristiques que la population d'où il est tiré. Selon Amin (2005, p. 266), dans la recherche, l'échantillon devrait être une représentation de la population. Ce qui signifie qu'autant que possible, la plupart des caractéristiques de la population devraient être représentées dans l'échantillon choisi. On comprend que l'échantillon est une fraction représentative de la population accessible.

Notre échantillon est ainsi constitué en appliquant la méthode d'échantillonnage systématique choisie constituée de 25 participants. Il s'agit donc des copies des élèves de la

classe de seconde. Ces copies nous permettrons d'analyser à partir de la production d'élèves, les différents obstacles didactiques recensés et leurs origines.

Tableau 3: Tableau de répartition de l'échantillon de l'étude.

Participants par sexe	Effectifs
Masculin	14
Féminin	11
Total	25

Source : Enquête de terrain février 2023.

3.7. SITE DE COLLECTE DES DONNEES : CHOIX DE L'ETABLISSEMENT.

La collecte des données relative à la présente étude s'est faite dans un établissement d'enseignement secondaire général situé dans la région du Centre-Cameroun. De manière plus précise, l'établissement scolaire est situé dans le département du Mfoundi, dans la circonscription communale de Yaoundé 3. L'établissement choisi est le lycée de Ngoa-Ekele.

3.7.1. L'établissement d'accueil et justification du choix

L'on a choisi un établissement situé dans la région du centre, précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement Yaoundé 3. Il s'agit du lycée de Ngoa-ekéle. Le choix de cet établissement a été guidé par plusieurs motivations. Tout d'abord, le choix de cet établissement est un choix raisonné, en raison des affinités avec l'administration du dit établissement. Ces affinités en raison du retard accusé dans les travaux, il a fallu mobiliser les connaissances et les contacts afin d'avoir un accès facile et avoir par la suite accès à la population cible et aux échantillons importants pour mener l'étude. Par ailleurs, certains de camarades de promotion en Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 y sont en service, aussi, le lycée de Ngoa-ekéle est l'établissement scolaire dans lequel nous avons été affectés pour notre stage pratique.

Le choix de cet établissement a également été motivé par d'autres aspects. Tout d'abord, le choix de cet établissement est un choix fait en raison de sa position géographique. Cette position géographique a donné un accès facile à la population cible et aux échantillons importants pour mener notre étude. Par ailleurs, l'ouverture et la disposition de l'administration de cet établissement à nous accorder un accès à l'établissement pour la

collecte des données a davantage aider dans le choix de cet établissement comme site de collecte des données.

3.7.2. Présentation de l'établissement d'accueil.

Le lycée de Ngoa-Ekelle voit le jour en juillet 1975 par décret du premier ministre chef du gouvernement, mais sous le label de CES. Notons au passage qu'avant extension, les locaux qui portent le nom de CES de Ngoa-Ekelle ont été construits sous le label « Collège Technique et commercial des garçons » en 1911. Sous ce statut de CES, le LNE est placé sous la responsabilité d'un directeur. Ledit établissement sous sa posture de CES comptait 26 salles de classes réparties entre les quatre niveaux qui le constituaient, soit 06 classes de sixième, 06 cinquième, 07 quatrième et 07 troisième.

En juillet 2010 par décret N°2010/2047/PM du 12/ 07/2010 signé le premier ministre INONI EPHRAIM, et par décision N°434/10/ MINESEC/ CAB du 28/07/2010 le CES de Ngoa-Ekelle devient Lycée de Ngoa-Ekelle. Ce nouveau statut va être le booster de la construction de nouvelles salles de classes devant abriter le second cycle. Ont été construites, les salles de secondes (A4 allemand et A4 Espagnol, et C), les autres étant venues un peu plus tard.

Le lycée de Ngoa-Ekelle a vu se succéder plusieurs dirigeants depuis sa création. Toutefois, nous retiendrons que l'actuel est monsieur André Fouda l'ancien proviseur du lycée Général néral Leclerc.

Situation géographique. Du point de vue géographique, le lycée de Ngoa-Ekelle est un établissement d'Enseignement Secondaire Général situé dans la région du centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé 3ème. Ce lycée a la particularité d'être entouré de plusieurs institutions qui font de lui un véritable site carrefour.

Aux alentours de ce lycée se trouvent l'université de Yaoundé I, l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS), l'Assemblée Nationale, la gendarmerie mobile, le lycée général Leclerc, l'annexe de l'université de Yaoundé I, la brigade de Melen II et le CETIC de Ngoa-Ekelle.

Présentation infrastructurelle. Du point de vue infrastructurel, le Lycée de Ngoa-Ekele en abrégé **LNE**, est situé sur le sens interdit qui va de la Boulangerie le BEST vers l'Assemblée Nationale. Le Lycée est reparti des deux côtés de la route, il est donc reparti en deux sites. Du côté gauche sont situées les salles de classe du premier cycle. Et du côté droit,

sont situées les salles de classe du second cycle. En ce qui concerne les outils TIC, le LNE dispose de deux salles d'informatique équipées. Une des salles la plus grande dispose d'environ quarante (40) ordinateurs dont une trentaine sont fonctionnels. La petite salle d'informatique moins vaste, dispose d'environ 25 ordinateurs dont une vingtaine est fonctionnel.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSES DES RÉSULTATS INTERPRÉTATION ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

La tâche dans le précédent chapitre a consisté à procéder à une présentation de la démarche qui a orientée la collecte de ces données. A présenter l'échantillon et le terrain de l'étude. Au terme de ce chapitre, la tâche consiste dans le présent chapitre à présenter d'une part les résultats et d'autres part, procéder à l'analyse de ces résultats. Après l'analyse des résultats, il sera question d'interpréter les résultats de cette étude en prenant appui sur le cadre théorique convoqué plus haut. Enfin, le chapitre sera bouclé par les perspectives et les implications de l'étude.

4.1. ANALYSE DES RÉSULTATS ISSUS DE LA CORRECTION DES COPIES

4.2. ANALYSE DES RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS.

L'étude étant qualitative s'est appuyée sur deux méthodes de collecte des données, une méthode de collecte des données faite par le biais des copies des enseignants et une autre méthode faite par le biais des entretiens semi dirigés. Il s'agit donc ici de présenter les résultats de la collecte des données par des entretiens auprès d'un échantillon composé de cinq (05) enseignants de français du secondaire. L'analyse de ces données se fera en deux temps. D'abord, la présentation des participants et après la présentation et l'analyse des entretiens.

4.2.1. Présentation de répondants

Avant d'aborder la présentation et l'analyse des données proprement dit, nous allons tout d'abord présenter les participants de l'étude. Il convient de rappeler que les données ont été collectées auprès des enseignants de français.

4.2.1.1. Données de l'Enseignant 1

- Age: 38 Ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 15 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplôme académique: Licence
- Discipline de formation: Français

Commentaire : Le premier répondant de notre étude est un enseignant de français. L'enseignant totalise une expérience professionnelle de 15 ans. Il est entre autres âgé de 38 ans révolus.

Titulaire d'une licence en Lettres modernes française, l'enseignant est diplômé des écoles normales supérieures du Cameroun. La profession et l'expérience professionnelle de l'enseignant nous ont permis de mieux appréhender l'objet de cette étude.

4.2.1.2. Données de l'Enseignant 2

- Age: 28 Ans
- Sexe: Féminin
- Expérience professionnelle: 5 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplome académique: Master
- Discipline de formation: Français.

Commentaire : Enseignante de français, le répondant N°2 de notre étude est une dame, titulaire d'un Master académique en lettres modernes françaises et d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire de second niveau. L'enseignante totalise par ailleurs une expérience professionnelle de 5 ans années dans l'enseignement/apprentissage du français au secondaire.

4.2.1.3. Données de l'Enseignant 3

- Age: 35 Ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 10 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplome académique: Licence
- Discipline de formation: Français

Commentaire : Tout comme les enseignants 1 et 2, l'enseignant 3 est un professionnel d l'enseignement. Agé de 35 ans, l'enseignant de sexe masculin cumule une expérience de 10 ans dans l'enseignement/apprentissage du français dans le sous système éducatif francophone Camerounais. Il est également titulaire d'une licence académique en lettres modernes français et d'un DIPES en français. Par sa participation aux entretiens de

notre étude, l'enseignant nous a fourni des informations capitales qui nous ont permis de comprendre et de mieux analyser l'objet de notre recherche.

4.2.1.4. Données de l'Enseignant 4

- Age: 24 Ans
- Sexe: Féminin
- Expérience professionnelle: 03 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 1
- Diplome académique: Licence
- Discipline de formation: Français

Commentaire : L'enseignant 4 est une jeune enseignante qui fait ses premiers pas dans le domaine de l'enseignement. Agée de 24 ans, la jeune enseignante totalise une expérience professionnelle de 03 ans seulement dans l'enseignement/apprentissage du français. Elle est titulaire d'une licence et d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire du premier cycle. L'enseignante est donc entrée à l'école normale supérieure au premier cycle. Elle a fait une formation qui a duré 03 ans. Son expérience et ses compétences ont été bénéfique pour notre recherche.

4.2.1.5. Données de l'Enseignant 5

- Age: 31 Ans
- Sexe: Masculin
- Expérience professionnelle: 08 Ans
- Diplôme professionnel: DIPES 2
- Diplome académique: Master
- Discipline de formation: Français

Commentaire : De sexe masculin et âgé de 31 ans, l'enseignant 5 qui a accepté prendre part à notre étude est un enseignant de français masculin. Titulaire d'un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire de deuxième grade, l'enseignant est expérimenté dans l'enseignement/apprentissage du français dans le sous-système francophone Camerounais. Par ailleurs, l'enseignant est titulaire d'un Master recherche en didactique du français.

4.2.2. Présentation et analyse des résultats.

Il s'agit dans cette partie de notre recherche de procéder non seulement à la présentation, mais aussi à l'analyse des données collectées sur le terrain par le biais des entretiens semi dirigés.

4.2.2.1. Avis des participants sur le thème 0 : connaissances sur les obstacles en éducation et leurs impacts (A)

Tableau 4: Avis des participants sur le Thème

Thème	Verbatim des enseignants interrogés
<p>connaissances sur les obstacles en éducation et leurs impacts</p>	<p>Étant donné que nous parlons d'obstacle en éducation lorsque lorsque euh on rencontre en situation de classe les problèmes d'enseignement c'est-à-dire lorsque eu euh on constate des difficultés récurrentes qui se présentent tant aux élèves qu'aux enseignants au cours des situations d'enseignement apprentissage notamment sur une leçon en particulier. Donc on va remarquer dans ces cas-là qu'il y a des difficultés des difficultés d'apprentissage chez les élèves et ces difficultés peuvent enfin être attribuées , peuvent être attribuées a a a peuvent être perçues comme des connaissances inadéquates des élèves des connaissances inappropriés des élèves lorsqu'ils sont emmené à définir par exemple un concept , à résoudre un problème et ces difficultés inadéquates là parfois peuvent provenir de leurs représentations de leurs représentation de leur conception première , de telle sorte que euh quel que soit l'enseignement dispensé qu'ils ne parviennent pas à à faire cette démarcation c'est-à-dire à mettre de côté cette représentation qu'ils avaient du concept étudié donc voilà et du coup dans ce cadre-là on peut avoir , on peut distinguer plusieurs obstacles l'obstacle peut être ontogénique , et l'obstacle est ontogénique lorsque la connaissance qui est mise en situation ici émane des connaissances spontanées c'est-à-dire des connaissances que l'enfant a acquis antérieurement dans un contexte informel par exemple eh auh ces ces obstacles-là apparaissent généralement au cours du développement de l'enfant c'est pour cette raison qu'on va les appeler obstacle ontogénique . on distingue également les obstacles épistémologiques ces obstacles ont leur lieu lorsque la connaissance euh est lorsque la connaissance a on va dire quoi , lorsque la connaissance a qui est étudiée lorsque la connaissance a étudier ou le savoir qui est étudié est en lien ou a un rapport avec un apprentissage ultérieur acquis par l'enfant ça peut être dans les classes antérieures il a appris un concept et au cours de cet apprentissage là il y'a eu des erreurs des erreurs qui ont été introduites et l'enfant a adapté dans sa mémoire a mémorisé cet apprentissage de cette façon et et A à la fin donc on a un autre type d'obstacle qui est l'obstacle didactique l'obstacle oui à ce niveau euh l'obstacle est introduite au cours de l'enseignement lui-même c'est-à-dire que c'est au cours du processus d'enseignement d'une notion bien précise que la difficulté apparait ! Tant que</p>

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

L'erreur est placée au centre de l'activité comme objet d'étude et de réflexion. Le déroulement de l'exercice de dissertation se fait à partir d'erreurs précises réellement commises et suppose plusieurs étapes distinctes. En effet, l'obstacle didactique apparait comme une représentation de la tâche induite par un apprentissage antérieur. Cet apprentissage apparait donc comme la cause d'erreurs systématique et faisant obstacle à l'apprentissage actuel chez l'apprenant.

L'erreur, s'apparente à cet effet à une situation problème qui est indispensable car on n'apprend pas sans obstacle parce qu'apprendre c'est changer de représentation et une représentation n'est mise en cause que s'il y'a un problème. Selon les avis des enseignants consignés dans le tableau ci-dessus, il apparait que les enseignants ont pleinement

connaissance des types d'obstacles et font face à ces obstacles chaque jour dans leurs situations didactiques. Au regard de la formation subie par ces enseignants, il apparaît que non seulement, ils ont une expérience personnelle approfondie, aussi des connaissances théoriques sur les questions d'obstacles dans les apprentissages.

4.2.2.2. Avis des participants sur le thème 1 : impact des obstacles liés à la mauvaise interprétation de la consigne par l'apprenant (B)

L'erreur serait liée à un obstacle repéré, considéré comme dépassable et dont les élèves doivent prendre conscience. C'est aussi une situation complexe qui débouche sur un savoir d'ordre général (Notion, concept, loi, compétence ...) Et elle permet à l'élève de se trouver dans les mêmes positions que le chercheur. C'est-à-dire d'identifier et affronter les difficultés en y apportant des solutions favorables. Le thème 1 de notre recherche porte sur deux sous-thèmes notamment le sous-thème 1 : Impact de la Mauvaise compréhension de la consigne sur la production de la dissertation et le sous-thème 2 : Impact de la mauvaise formulation de la consigne par l'enseignante *Mauvaise formulation*.

Sous-thème 1 : Impact de la Mauvaise compréhension de la consigne sur la production de la dissertation (B1)

Tableau 5: Avis des participants sur le Sous-thème 1.

Sous-Thème 1	Verbatim des enseignants interrogés
Impact de la Mauvaise compréhension de la consigne sur la production de la dissertation	à présent vous parlez de la dissertation et vous étudiez les obstacles en dissertation d'accord qu'est-ce que je peux dire sur l'impact de de la mauvaise compréhension de la consigne sur la qualité de la dissertation , il va de soi que lorsque la consigne est mal appréhendée par l'apprenant euh eui (rire) il lui est difficile d'aborder le sujet il va aborder le sujet certes mais l'orientation qu'il donnera à sa dissertation ne sera pas celle attendue donc si c'était dans le contexte d'enseignement qui obéissait au paradigme de la pédagogie par objectif on dirait que on aurait dit que l'apprenant est hors sujet il serait hors sujet parce que il serait en train d'aborder un autre problème peut être littéraire alors qu'on l'attend euh euh dans la résolution d'un autre bon voilà heuuuuu la mauvais compréhension de la consigne entraînerait le hors sujet hors sujet même si les autres aspects de la méthodologie sont respectés . <i>(Enseignant 1)</i>
	euh bonjour pour ma part je dirais que les obstacles didactiques sont des faits que l'on rencontre partout en éducation et dans toutes les filières pour l'impact de la qualité de la dissertation de la mauvaise compréhension de la consigne sur la dissertation conduit à un hors sujet car l'apprenant dira tout bon tout sauf ce qu'on lui aura demandé. <i>(Enseignant 2)</i>
	bonjour madame je vous remercie pour l'attention que vous m'accordez je je dirais pour ma part que oui les obstacles didactiques euh oui les obstacles sont un frein comment dirai je un frein à la construction des savoirs et je pense que pour cela pour ce qui est de la mauvaise formulation de la consigne que dis-je la compréhension c'est ça la mauvaise compréhension de la consigne chez l'apprenant je dirai que cela conduit inévitablement à un hors sujet car si on venait à vous demander de produire un sujet dialectique et que vous à la place vous cons non vous produisez à la place un sujet analytique je pense que ce ne sera plus pareil donc il faut bien caser bien cerner ce qui est demandé <i>(Enseignant 3)</i>
	bien le bonjour madame Michelle j'espère que vous allez bien bon je ne vais pas être longue vu le temps qui me tient à la gorge bon pour ce qui est de la mauvaise compréhension de la consigne par les apprenants cela cause un hors

	sujet car si l'on vous demande de réaliser un potier et vous allez faire une cuvette cela ne sera pas pareil (<i>Enseignant 4</i>)
	euh en effet la non compréhension de la consigne est un facteur grave dans la production d'un exercice pour l'apprenant (<i>Enseignant 5</i>)

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

Les avis des enseignants interrogés sur le sous-thème 1 : sous-thème 1 : Impact de la Mauvaise compréhension de la consigne sur la qualité de la dissertation, il apparait que les avis des enseignants sont diversifiés. Chaque enseignant, explique son point de vue par ses propos. En effet, la notion d'obstacle est une connaissance, rassemblant les expériences, la pensée, l'inconscient, les connaissances disponibles et déjà là, qui empêchent l'individu d'en construire de nouvelles ; Mais pousse des ramifications au plan affectif, émotif ou symbolique. Par conséquent loin d'être un dysfonctionnement, un blocage ou une simple difficulté, l'obstacle représente le témoin d'une pensée en train de se construire.

L'analyse de la répartition des avis des participants selon leurs avis sur ce sous-thème nous révèle que les avis des participants sont convergents. Tous les enseignants sont d'avis que l'obstacle didactique lié à la mauvaise interprétation et compréhension de la consigne a un impact considérable sur la qualité de la production de l'apprenant en dissertation. Selon les avis des enseignants interrogés, la mauvaise interprétation de la consigne ou la mauvaise compréhension de la consigne peut entraîner chez les apprenants des hors sujets et des mauvaises dissertations qui ne respectent pas non seulement la démarche méthodologique, mais aussi le type de plan correspondant à la consigne.

Sous-thème 2 : Impact de la mauvaise formulation de la consigne par l'enseignant Mauvaise formulation (B2).

Tableau 6: Avis des participants sur le Sous-thème 2.

Sous-Thème 2	Verbatim des enseignants interrogés
Impact de la mauvaise formulation de la consigne par l'enseignant Mauvaise formulation	bon vraiment l'impact de la mauvaise formulation par l'enseignant le est euh le même que par euh eu l'apprenant dans la mesure ou le faite que la consigne soit mal orientée que la consigne soit mal formulée cela entraine l'apprenant à résoudre le problème suivant l'orientation que lui donne le sujet suivant l'orientation que lui donne la consigne qui a pourtant été mal formulée par l'enseignant mais il arrive qu'il y'a des élèves ingénieux qui peuvent se rendre compte de l'erreur dans la consigne et puis abordent le sujet tel que on aurait voulu qu'il l'aborde le sujet tel que l'on voudrait qu'on aborde le sujet bon bon en bref je vais dire que (silence) l'impact de la mauvaise compréhension de la consigne aussi bien que la mauvaise formulation de la consigne est pratiquement le même et peut aboutir au hors sujet sauf si on a à faire à des élèves particuliers . <i>(Enseignant 1)</i>
	Pour ce qui est de l'enseignant qui d'office est celui qui est en charge de pardon il est en charge de diriger l'apprenant s'il formule mal la consigne l'apprenant ne saura que faire ce qui lui a été demandé et l'enseignant n'aura qu'à considérer son erreur. <i>(Enseignant 2)</i>
	cette question ah ce n'est pas évident en fait très compliqué oui compliqué (rire) comment un enseignant pourrait formuler peut -il mal formuler une question la consigne oui ce n'est en aucun cas professionnel pour ma part soit il n'est pas compétent soit il souhaite l'échec de ses élèves vraiment on devrait vérifier ce genre de cas eh oui oui ça existe oui donc c'est à vérifier <i>(Enseignant 3)</i>
	l'enseignant formule mal la consigne comment euh no non non je vois ça impossible c'est impossible vraiment <i>(Enseignant 4)</i>
	Pour ce qui est de la dissertation littéraire cela conduirait à un hors sujet car la production d'un sujet analytique n'est pas la même qu'un sujet dialectique <i>(Enseignant 5)</i>

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

La notion de schème couvre les instruments de connaissance non-conscient dont dispose un sujet pour comprendre et pour interpréter la réalité extérieure. Il faut rappeler aussi une des notions clés, celle de développement, qui suppose une évolution en étapes, allant des schèmes sensori-moteurs jusqu'aux schèmes opératoires les plus déséquilibres que produisent les interactions de l'enfant avec le milieu et surtout aux rééquilibrations qui peuvent s'ensuivre. Ce jeu de déplacement successif d'équilibre aide l'enfant à développer progressivement son équipement cognitif, c'est à dire l'ensemble des schèmes de pensée dont il dispose pour accéder peu à peu à la pensée formelle, qui est l'abstraction la plus élaborée.

En effet, la mauvaise formulation de la consigne peut être un facteur de la mauvaise construction des schèmes et cette mauvaise équilibration des schèmes peut avoir un impact sur la réflexion et l'interprétation du sujet de dissertation par l'apprenant. A cet effet, l'analyse des avis des participants autour du sous-thème 2 : Impact de la mauvaise formulation de la consigne par l'enseignant Mauvaise formulation révèle des points de vue concordants. En effet, selon les enseignants, la mauvaise formulation de la consigne entraine inéluctablement la mauvaise interprétation par l'apprenant, ce qui a donc des effets sur la production de la dissertation littéraire des apprenants. Tous les 5 enseignants interrogés

reconnaissent à l'unanimité que la mauvaise formulation de la consigne va entraîner l'apprenant à traiter l'exercice en suivant la consigne qui lui a été donnée. Ce qui fausse la qualité du traitement de l'exercice auquel il est soumis.

4.2.2.3. Avis des participants sur le thème 2 : Influence des représentations des élèves

Les représentations des élèves (C)

Le thème de notre recherche porte également deux sous thèmes notamment, le sous thème 1 qui est Influence du conflit cognitif sur la production de la dissertation par l'élève et le sous-thème 2 : influence de la surcharge cognitive sur la qualité de la dissertation produite. Il convient donc d'analyser les avis des participants sur ce thème.

Sous-thème 1 : Influence du conflit cognitif sur la production de la dissertation par l'élève (C1)

Tableau 7: Avis des participants sur le Sous-thème 1.

Sous-Thème 1	Verbatim des enseignants interrogés
Influence du conflit cognitif sur la production de la dissertation par l'élève	parler du conflit cognitif en en situation d'enseignement apprentissage de la dissertation revient à uhm à uhm à ce que l'apprenant oppose les connaissances qu'il a de de de la dissertation des problèmes littéraires à // à la situation qui se présente à lui c'est-à-dire il il oppose ce qui'il sait à ce qui est train de lui être appris donc on va parler là de conflit cognitif mais on lui présente un nouveau savoir et il faudrait qu'il interroge ce qu'il sait par rapport à ce qui est présenté à lui et la plus part du temps ça crée des confusions ça peut créer des confusions dans son esprit et il faudrait qu'il puisse avoir bien maîtrisé euh qu'il puisse avoir bien compris le sujet que la consigne elle-même ait été bien élaborée (son de la bouche) du coup le conflit cognitif ici le conflit cognitif ici apparait en même temps comme euh elle peut apparaitre en même temps comme quoi comme euhla capacité de l'apprenant à à (son de la bouche) à mettre en opposition ce qu'il pense savoir ce qu'il sait de de de de de ce qu'il pense savoir comme outils ou de ce que le sujet qui se présente à lui ou de ce que le sujet qui se présente à lui lui demande de faire. <i>(Enseignant 1)</i>
	En effet si l'apprenant n'arrive pas à faire une distinction entre les connaissances antérieures et des nouvelles il y'a un problème on observera toujours des lacunes au niveau de l'entendement de la question posée des réponses si on out si si on prend le cas je dirai le cas de la troisième avec l'argumentation on verra que ce n'est en aucun cas la dissertation et ils pourront avoir d'énormes difficultés bon que dirai je ce n'est pas de l'argumentation comme on trouve en troisième bon vous le savez 'rire) il ya des interventions des auteurs et des œuvres littéraires qui sont des outils essentiels pour la production d'une bonne dissertation si on se retrouve bon s'ils nous produisent une argumentation sur un sujet de Baudelaire je pense que ça créerait un ick un réel problème (soupir) bon voilà. <i>(Enseignant 2)</i>
	le conflit cognitif selon moi en dissertation serait euh ce serait le fait de mélanger les avoires non savoirs euh euh des apprenants de vous parler de quelle classe déjà euh la seconde oui on quitte de l'argumentation à la dissertation et les savoirs sont confus l'initiation qui peut être n'a pas encore été faite les élèves vont encore produire des textes argumentatifs au lieu de la dissertation donc il convient de s'en défaire afin d'en obtenir de nouvelles connaissances qui je pense sont très éloignées de l'argumentation <i>(Enseignant 3)</i>
	le conflit cognitif empêche à l'apprenant de classer son savoir il ne saurait dire si tel est x ou y s'il a plusieurs informations à ce propos <i>(Enseignant 4)</i>
	vous savez quand on demande souvent aux apprenants de jeter leurs anciens cahiers (rire) c'est pour éviter ce genre de confusion oui ne pas mélanger les savoirs <i>(Enseignant 5)</i>

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

L'idée de base qui se dégage sur le fonctionnement cognitif, c'est que nous agissons et réfléchissons avec les moyens que nous disposons déjà, quand l'apprentissage consiste à en construire de mieux adaptés à la situation. Les erreurs qui apparaissent dans ce processus sont des symptômes d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée, si l'on suit la logique de Piaget, la manière particulière avec laquelle, à différents âges, sont organisés leurs schèmes. Bien des réponses erronées sont des productions intellectuelles qui témoignent de stratégies cognitives provisoires que mettent en œuvre les élèves pour construire du neuf.

L'examen des avis des participants sur le sous-thème 1 de la recherche Influence du conflit cognitif sur la production de la dissertation de l'élève, révèle de nombreuses informations. Selon les enseignants interrogés, le conflit cognitif est la manifestations du conflit qui se passe entre ce que l'élève sait et ce que l'élève souhaite savoir. En effet, chacun des cinq (05) enseignants interrogés les conflits cognitifs peuvent avoir plusieurs origines. Mais toujours est-il que chacun de ces obstacles cognitifs a un impact sur la production de l'apprenant. Pour chacun de ces enseignants, l'apprenant oppose les connaissances qu'il a de la dissertation, des problèmes littéraires à la situation qui se présente à lui c'est-à-dire il oppose ce qu'il sait à ce qui est train de lui être appris donc on va parler là de conflit cognitif mais on lui présente un nouveau savoir et il faudrait qu'il interroge ce qu'il sait par rapport à ce qui est présenté à lui et la plupart du temps ça crée des confusions dans son esprit. Les enseignants interrogés établissent de ce fait un lien entre ce que l'élève sait et la difficulté à accepter ce qui lui est présenté.

Sous-thème 2 : influence de la surcharge cognitive sur la production de la dissertation produite.

Tableau 8: Avis des participants sur le Sous-thème 2.(C2)

Sous-Thème 2	Verbatim des enseignants interrogés
Influence de la surcharge cognitive sur la qualité de la dissertation produite	<p>bref je vais essayer d'aller un peu droit au but parce que là là je piétine on peut dire que l'influence du conflit cognitif sur la production de la dissertation euh euh euh de l'élève est que cela lui permet simplement de mobiliser tout ce qu'il a comme ressource euh et faire revenir en surface tout ce qu'il a acquis notamment sur euh les problèmes littéraires sur ses lectures euh des textes littéraires sur la méthodologie de la dissertation sur les lectures ses lecture euhn des textes littéraires sur la méthodologie de l'exercice sur la nature du sujet de dissertation sur le type de plan qu'il va adopter et tout le reste donc en confrontant ainsi ce qu'il a appris ultérieurement ce qu'il a appris en salle de classe et ce qui se pose donc à lui il est possible de dénouer le problème qui se présente et de le résoudre. <i>(Enseignant 1)</i></p>
	<p>Je pense que l'influence du conflit euh cognitif c'est ça bah voyons c'est la même chose qui se produit autant sur l'élève que sur la qualité de la dissertation madame je pense que vous pouvez comprendre car c'est l'élève qui produit euih oui c'est lui qui produit et on voit un hors sujet final. <i>(Enseignant 2)</i></p>
	<p>je pense qu'il s'agit des mêmes éléments la confusion occasionnerait un hors sujet donc il est très important pour l'apprenant d'entrer en relation directe avec les connaissances idéales à la production d'une dissertation littéraire conforme <i>(Enseignant 3)</i></p>
	<p>Pour ce qui est du conflit cognitif de de euh de l'impact du conflit cognitif en dissertation moi par exemple depuis depuis plus de bon depuis que je suis enseignante je rencontre énormément ce genre de problème oui en fait je fais face des fois à des sujets à questions réponses l'enfant te produit une dissertation en disant par exemple à l'introduction (tous) pardon tu vas trouver un par exemple un oui l'auteur a raison ou bien non ce n'est pas vrai car il a coutume de faire ce genre de chose en dissertation non pardon en argumentation donner son point de vue <i>(Enseignant 4)</i></p>
	<p>En dissertation je pense qu'il y'aura risque de production d'une argumentation au lieu de la dissertation de la confusion aussi oui parce qu'il y'a confusion entre le sujet de discussion en contraction et celui de la dissertation ils peuvent confondre se disant qu'il s'agit tout simplement de dissertation <i>(Enseignant 5)</i></p>

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

L'obstacle renvoie donc à des conceptions fausses ou incomplètes élaborées qui empêchent l'apprenant d'avancer dans la construction d'un savoir. Il peut être lié également à un manque de compétences ou d'outils qui ne permettent pas d'entrer dans un problème. L'important c'est de ne pas laisser les obstacles passer inaperçues dans la mesure où notre culture pédagogique nous incite souvent à poser des questions et à ne retentir que les bonnes réponses. En effet, selon l'analyse des avis des participants, la surcharge cognitive est différente du conflit cognitif. Selon Piaget (1964), l'individu apprend soit par accommodation, soit par assimilation. Dans le deuxième cas, il s'agit d'un simple empilement de connaissances les unes après les autres, sans tri préalable de la part de l'apprenant. Cet empilement peut donc être la cause principale de cette surcharge cognitive. Selon les enseignants interrogés, les avis sont concordants et convergent sur le fait que la surcharge cognitive impact négativement sur la production en dissertation littéraire des apprenants.

4.2.2.4. Avis des participants sur le thème 3 : les effets de la non maîtrise des outils méthodologiques sur la production de la dissertation chez les élèves. (D)

La non-maîtrise de la méthodologie peut avoir plusieurs origines. Les effets de la non-maîtrise de cette méthodologie a un effet sur la qualité de la dissertation produite par les élèves. La non-maîtrise de la méthodologie s'appuie sur deux facteurs notamment la non-maîtrise de la méthodologie ou des types de plan et la mauvaise interprétation, application du plan choisi.

Sous-thème 1 : effet de la non-maîtrise (méconnaissance des outils méthodologiques sur la qualité de la dissertation (D1)

Tableau 9: Avis des participants sur le Sous-thème 1.

Sous-Thème 1	Verbatim des enseignants interrogés
effet de la non-maîtrise (méconnaissance) de la méthodologie sur la qualité de la dissertation	(rire) euh ne pas maîtriser la méthodologie de la dissertation (rire) ça ça euh ça conduit forcément à l'échec de l'exercice si l'apprenant n'a pas maîtrisé la méthodologie il va appliquer une méthodologie autre euh euh j'ai pu observer dans certaines copies de mes élèves l'y'en a qui appliquaient euh je crois euh c'était au cours du premier trimestre de la première séquence donc il y'a des élèves qui appliquaient donc je vais commencer par le commentaire composé en occurrence euh il y'en a qui appliquaient à la méthodologie du commentaire composé à la dissertation ils rédigeaient le commentaire du commentaire composé comme s'ils étaient en train de rédiger un paragraphe argumentatif en dissertation donc vous voyez euh qu'il y'a eu maîtrise il y'a eu confusion il y'a eu des obstacles qui se sont formés développés au cours de leurs apprentissage il y'a ce mélange d'information et ils ne parviennent pas à faire la part des choses eueu aussi dans la même lancée j'ai pu observer dans les mêmes copies un élève qui rédigeait la dissertation comme s'il rédigeait la discussion et on sait que la discussion c'est en contraction de texte la discussion qui elle porte sur un sujet d'actualité un sujet de culture général tandis que la dissertation se réfère à un sujet littéraire c'est un sujet la dissertation traite d'un problème littéraire (soupir) alors le ueh le su euh l'apprenant il se comportait au cours de sa rédaction déjà il n'a pas conformé du texte la structure de la dissertation et il rédigeait toute une partie en un seul bloc toute une partie en un seul bloc au lieu de le rédiger en euh en sous parties c'est-à-dire en sous idées et et et et développer en faisant appel à ses connaissances littéraires notamment les citations d'auteurs et les exemples tirés des œuvres littéraires donc il se comportait exactement comme s'il était en discussion donc vous voyez la maîtrise la non maîtrise de la méthodologie altère fortement la qualité de la dissertation. <i>(Enseignant 1)</i>
	Vous convenez avec moi que si l'élève n'a pas une maîtrise de la méthodologie de l'exercice rien ne se fera nor eh bien c'est en effet la raison pour laquelle nous commençons par ces aspects. <i>(Enseignant 2)</i>
	l'impact de la non maîtrise de la méthodologie en dissertation mais bon je dirai que c'est d'abord la première chose que l'on apprend à un apprenant en salle d'initiation de la dissertation donc compte tenu du fait que tout soit complexe je dirais que que je dirai que la dissertation est d'abord caractérisée par sa méthode oui car la dissertation n'est en aucun cas un devoir de question réponses ce n'est pas non plus un récit donc on doit obligatoirement avoir une introduction , un développement et une conclusion sans cela je pense qu'il y'a un grand un énorme souci au niveau de la correction <i>(Enseignant 3)</i>
	parlant de la non maîtrise de la méthodologie ça ne peut se on ne peut pas faire un exercice méthodique en ayant pas une connaissance de la méthodologie c'est je dirai c'est quasi impossible <i>Enseignant 4)</i>
	parler de méthode la non maîtrise de l'outils méthodologique mènerait l'enfant nulle part oui en effet comment vous pouvez aller en bataille sans armes c'est la mort directe donc un hors sujet direct <i>(Enseignant 5)</i>

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

Les conceptions sur l'erreur constituent un indice de références psychologiques et linguistiques. Dans l'approche traditionnelle, L'entraînement à la traduction exige le recours de l'apprenant aux règles grammaticales qu'il doit connaître ; en quelques sorte, on s'attend à ce que les erreurs se produisent, mais elles sont connotées négativement car liées à l'ignorance et à la faiblesse du « fautif » qui les a commises. Elle notera que la production audio-orale ou audiovisuelle tend à éviter le plus possible le risque d'erreur de la part de l'élève. Ces orientations répondent aux principes behavioristes qui conçoivent l'apprentissage d'une langue comme un processus mécanique des formations d'automatismes et l'erreur comme une source d'échec, à éliminer ou à réduire. On peut distinguer deux écoles de pensées reflétant la conception behavioriste de l'erreur.

L'apparition d'erreurs est l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. Il n'y aurait jamais d'erreurs si on réussissait à mettre au point une méthode parfaite. C'est pourquoi il est important d'éviter les erreurs pour inculquer de bonnes habitudes, compte tenu du fait que le langage ne s'acquiert pas en commettant des erreurs. La seconde conception admet le caractère inévitable des erreurs malgré tous nos efforts et se concentre sur les techniques de traitement après qu'elles se sont produites, il serait donc important de les corriger immédiatement, de donner ou recevoir un feed-back positif (renforcement).

Selon les avis des enseignants sur le sous-thème 2, effet de la non-maitrise (méconnaissance) des outils méthodologiques sur la qualité de la dissertation. Il apparait que la non-maitrise des contours méthodologiques est très souvent la principale cause de la mauvaise qualité de la production des dissertations chez les apprenants. Ainsi, les enseignants interrogés affirment que d'une part cette non-maitrise de la méthodologie peut avoir pour impact le choix de la mauvaise dissertation et du mauvais type de plan. Et d'autres part, les problèmes méthodologiques peuvent entraîner les confusions méthodologiques. Lorsque l'apprenant ne maîtrise pas les règles propres à l'élaboration de l'exercice ; il produira une toute autre chose que celle attendue. Ce qui cause inévitablement un hors sujet.

Sous-thème 2 : effet de la mauvaise interprétation (confusion) de la méthodologie sur la qualité de la dissertation. (D2)

Tableau 10: Avis des participants sur le Sous-thème 2.

Sous-Thème 2	Verbatim des enseignants interrogés
Effet de la mauvaise interprétation (confusion) de la méthodologie sur la qualité de la dissertation.	Effectivement je pense avoir répondu à cette question en donnant les effets de la mauvaise interprétation de la consigne chez l'apprenant qui en effet (toux) la méthodologie du commentaire composé ne s'applique pas à la dissertation et ainsi de suite si même on rapproche souvent la méthodologie de la dissertation à celle de la discussion en contraction de texte il faut dire qu'il y'a des nuances qu'il faut forcément lever en dissertation on a plusieurs types d sujets il y'a plusieurs types de plan qu'on peut appliquer il y'a le plan analytique dialectique et thématique alors qu'en discussion on ne parle que de plan dialectique il faudrait que l'enseignant puisse bien faire comprendre cela aux élèves que les élèves comprennent même si les deux exercices dissertation et discussion se rapprochent qu'il y'a de fortes nuances à observer le problème n'est pas le la nature du problème n'est pas le même-là le une la dissertation traite des questions de littérature et la discussion des question d'ordre générale de culture littéraire d'actualité donc la manière dont on aborde le problème ne peut pas être la même il y'a donc que la confusion de méthodologie altère forcément fortement la qualité de la dissertation il y'a dont les erreurs il y'a donc des erreurs que l'on doit faire pour que les élèves évitent et s'ils commettent ces erreurs-là se servir d'elles pour reconstruire et leur permettre de construire un nouveau savoir ! voilà c'est moi qui vous remercie de m'avoir permis d'intervenir dans votre étude qui d'ailleurs est très intéressante . <i>(Enseignant 1)</i>
	sans méthodologie on risque d'avoir un brique à braque un sens dessus dessous quoique la maîtrise du sujet soit on ne pourra pas bien corriger que dire ce sera des points en moins moi par exemple je ne regarde presque pas des sujets faits en paragraphe ou des questions réponses ou même des sous titrages oui non madame on en voit vous ne pouvez imaginer ce que nous rencontrons dans les salles de classe bien énorme oui en effet terrible mais bon on fait l'effort d'y remédier <i>(Enseignant 2)</i>
	S'il n'y a pas maîtrise comme je le disais plus haut il n'y aura jamais une bonne dissertation quoique le sujet compris. <i>(Enseignant 3)</i>
	une dissertation sans maîtrise de la méthodologie ne pourrait se faire on aurait à faire à un hors sujet bien évidemment si l'apprenant vient résoudre un sujet en paragraphe en un bloc ce n'est plus la dissertation ça c'est autre chose qui n'est pas la dissertation. <i>(Enseignant 4)</i>
	En dissertation aussi comme les autres on aura un hors sujet oui voilà un peu ce que je peux apporter comme plus dans votre recherche merci et bonne journée madame <i>(Enseignant 5)</i>

Sources : Enquête de terrain Février 2023.

Il existe ainsi trois modèles possibles qui décrivent la façon dont l'enseignant peut se situer face aux conceptions des élèves ; le premier faire se rattache à la démarche pédagogique classique où l'enseignant choisit le contenu à enseigner, définit les objectifs, établit une progression et une série d'activités, évalue : Cela exclut complètement les élèves, de sorte que ce qui est enseigné n'a pas de sens pour eux. Le deuxième modèle cependant n'est pas plus efficace face à un véritable obstacle épistémique, qui correspond en fait à un modèle explicatif construit ; l'enseignant détermine où sont les erreurs et les rectifie directement, en remplaçant la vérité de l'élève par sa vérité et en lui montrant qu'il se trompe.

Les obstacles didactiques liés à la confusion de la consigne constituent très souvent les principaux facteurs et les causes premières des mauvaises qualités de dissertation produites par les élèves. Une analyse des avis des participants renseigne suffisamment sur la pensée des enseignants. Selon tous les cinq (05) enseignants interrogés, les confusions de méthodologie

cause le choix de la mauvaise méthodologie. Notamment du mauvais plan. En dissertation littéraire française, on peut distinguer plusieurs types de plan allant du plan dialectique au plan analytique passant par le plan explicatif, comparatif etc. La confusion de la méthodologie peut donc du point de vue des enseignants interrogés pousser l'élève dans l'erreur et ce dernier choisira un type de plan plutôt qu'un autre. L'impact sera ainsi ressenti dans la dissertation qu'il va produire.

4.3. INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Il s'agit dans cette partie de procéder à la vérification des résultats de notre étude à la lumière du cadre théorique de notre recherche. La problématique de notre étude a donné lieu à trois hypothèses spécifiques. Nous allons donc nous atteler à vérifier en s'appuyant sur la revue et les théories chacune des hypothèses émises.

4.3.1. Impact des obstacles liés à la mauvaise interprétation de la consigne par l'apprenant

Partant de l'intervention éducative, Lenoir (2004, p.61), définit une intervention comme « *un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié* ». Cette théorie permet de comprendre à travers la médiation cognitive l'ensemble des processus d'acquisition des savoirs développés par l'apprenant et les obstacles qui peuvent en constituer un frein.

La théorie de l'intervention telle que vue par Lenoir (2004), permet de mettre en lumière le concept de médiation cognitive. En effet, selon Lenoir (2004), la médiation est un moyen de négociation, de conciliation, d'arbitrage ou de résolution de conflits permettant d'atteindre les objectifs déterminés. C'est également la conciliation entre l'apprenant et le savoir faite par l'apprenant lui-même ou par l'enseignant. Nous distinguons donc deux types de médiations ; la médiation cognitive, qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir et la médiation pédagogique-didactique, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive. De cette médiation peut donc naître plusieurs obstacles.

Les élèves lorsqu'il s'agit d'interpréter les textes, les corpus font face à de nombreux obstacles qui peuvent être liés soit aux représentations, soit au conflit cognitif. Ces obstacles ont pour effet la mauvaise interprétation de la consigne dans un exercice. Et cette confusion et

mauvaise interprétation de la consigne aboutit donc à la production par l'élève d'un corpus et d'un énoncé ou d'un travail qui ne respecte pas la consigne donnée. La mauvaise interprétation de la consigne par l'élève a inéluctablement un impact considérable sur la qualité du travail que va produire l'apprenant. D'ailleurs, un des enseignants interrogés va dire à ce niveau que :

Il va de soi que lorsque la consigne est mal appréhendée par l'apprenant euh eui (rire) il lui est difficile d'aborder le sujet il va aborder le sujet certes mais l'orientation qu'il donnera à sa dissertation ne sera pas celle attendue donc si c'était dans le contexte d'enseignement qui obéissait au paradigme de la pédagogie par objectif on dirait que on aurait dit que l'apprenant est hors sujet il serait hors sujet parce que il serait en train d'aborder un autre problème peut être littéraire alors qu'on l'attend dans la résolution d'un autre bon voilà la mauvais compréhension de la consigne entrainerait le hors sujet hors sujet même si les autres aspects de la méthodologie sont respectés . (Enseignant 1)

Dans la médiation cognitive encore appelée médiation interne, l'apprenant établit un rapport d'apprentissage direct avec le savoir prescrit par le curriculum en faisant recours à des processus cognitifs médiateurs (les schèmes mentaux) (Lenoir 2004). En d'autres termes, l'apprenant lorsque la médiation cognitive est mal opérée plonge directement dans les conflits cognitifs qui brouillent sa capacité à clairement comprendre ou clairement interpréter la consigne qui lui ai donné. En effet, les erreurs dues ou provenant de la mauvaise interprétation de la consigne peuvent avoir pour origine la complexité liée à la nature des contenus. En effet Les deux pôles de la communication didactique -les enseignants et les apprenants ne disposent pas du même cadre de référence, ne partagent pas la même logique, n'emploient pas les mêmes concepts, d'où l'écart entre les contenus (plus conformes à l'état actuel des disciplines) que cherchent à diffuser les enseignants et ceux que mobilisent en acte les élèves.

Si dans un certain contexte, l'élève a mal perçu la consigne du fait de la complexité des contenus, des mots et expression utilisés, l'impact sera perceptible sur l'exercice qu'il a à produire en l'occurrence la dissertation littéraire. Il en est de même de la mauvaise formulation de consigne. Un autre enseignant interrogé confirme ce point de vue lorsqu'il déclare :

Je dirais que les obstacles didactiques sont des faits que l'on rencontre partout en éducation et dans toutes les filières

pour l'impact de la qualité de la dissertation de la mauvaise compréhension de la consigne sur la dissertation conduit à un hors sujet car l'apprenant dira tout bon tout sauf ce qu'on lui aura demandé. (Enseignant 2).

L'enseignant 5 dans le même sens déclare : « *Pour ce qui est de la dissertation littéraire cela conduirait à un hors sujet car la production d'un sujet analytique n'est pas la même qu'un sujet dialectique* ». Selon Sivan (2011 p.398), la dissertation « *est un exercice de réflexion et d'argumentation à partir d'un sujet donné* ». C'est en outre selon Presselin et Valérie, (2011 p .520) « *un exercice argumentatif* ». La dissertation doit de ce fait convaincre car étant un écrit argumentatif qui demande à l'élève une réflexion littéraire. L'élève doit de ce fait proposer des hypothèses qui amènent à une prise de position personnelle, voire originale, à laquelle le lecteur-correcteur pourra adhérer. Il faut défendre une proposition acceptable et argumentée, solide tout en étant nuancée (Ibid, p.520). Ainsi, ce sont les notions d'argumentation » et de « réflexion » qui reviennent principalement. Il s'agit d'inviter les élèves à réfléchir sur un sujet donné et à argumenter. Cette invitation passe donc par une consigne formulée qui indique à l'élève ce qui lui est demandée de faire. Ce qu'on attend de lui. La mauvaise interprétation ou mauvaise formulation de celle-ci peut entraîner non seulement l'utilisation d'une méthodologie non adoptée, mais aussi la production d'un travail qui ne respecte pas ce qui est demandée. C'est l'avis d'un des enseignants qui affirme :

Je dirais pour ma part que oui les obstacles didactiques euh oui les obstacles sont un frein comment dirai je un frein à la construction des savoirs et je pense que pour cela pour ce qui est de la mauvaise formulation de la consigne que dis-je la compréhension c'est ça la mauvaise compréhension de la consigne chez l'apprenant je dirai que cela conduit inévitablement à un hors sujet car si on venait à vous demander de produire un sujet dialectique et que vous à la place vous ne produisez à la place un sujet analytique je pense que ce ne sera plus pareil donc il faut bien caser bien cerner ce qui est demandé.

Au-delà des avis des enseignants, l'analyse des corpus des élèves révèle entre autres de nombreux obstacles dus à la mauvaise interprétation de la consigne. Ces obstacles se matérialisent dans leurs copies par des confusions de types de plans, des travaux analytiques en lieu et place des travaux dialectiques. Ceci du fait de la mauvaise lecture et interprétation, voir la mauvaise formulation de la consigne. En l'occurrence de l'analyse des copies des élèves on perçoit par exemple « *Elève 5 : on retrouve un devoir analytique or le sujet invite à la discussion* ».

Au terme de ces analyses, il apparaît que la mauvaise interprétation de la consigne entraîne inéluctablement un problème sur la qualité du travail qui peut se manifester par une confusion de la méthodologie ou encore par un mauvais choix de plan de rédaction. En outre, la mauvaise interprétation de la consigne ou la mauvaise formulation de la consigne peut pousser l'élève à produire le travail en respectant le plan mais en produisant un argumentaire non adapté. En somme, il est clair que les obstacles didactiques liés à la mauvaise interprétation ou formulation de la consigne ont un impact négatif sur la production de l'apprenant.

4.3.2. Influence des représentations des élèves sur la qualité de la dissertation

Selon la théorie du triangle didactique de Chevallard (1998), l'enseignant doit procéder à une transposition des savoirs afin de les rendre plus accessibles à l'apprenant. Pour ce faire, ce dernier doit s'appuyer sur les représentations des élèves, leurs conceptions initiales. L'enseignant doit les transformer afin d'en faire des avantages pour les apprenantes. Les représentations représentent donc un impact considérable pour les élèves dans la construction d'une dissertation. En effet les mauvaises représentations des élèves peuvent entraîner des confusions tant sur la méthodologie que sur le type de plan à choisir. Les mauvaises représentations de l'élève peuvent conduire à des mauvais choix méthodologiques. C'est la confirmation qu'apportent les déclarations des enseignants interrogés. Selon l'enseignant 2 : « *En effet si l'apprenant n'arrive pas à faire une distinction entre les connaissances antérieures et des nouvelles il y'a un problème on observera toujours des lacunes au niveau de l'entendement de la question posée des réponses* ». Selon l'enseignant 4, le problème de conflit cognitif dû aux mauvaises représentations est récurrent chez les apprenants. Il déclare pour cela que :

Pour ce qui est du conflit cognitif de de euh de l'impact du conflit cognitif en dissertation moi par exemple depuis que je suis enseignante je rencontre énormément ce genre de problème oui en fait je fais face des fois à des sujets à questions réponses l'enfant te produit une dissertation en disant par exemple à l'introduction (tous) pardon tu vas trouver un par exemple un oui l'auteur a raison ou bien non ce n'est pas vrai car il a coutume de faire ce genre de chose en dissertation non pardon en argumentation donner son point de vue. (Enseignant 4)

Pour l'enseignant 3, l'impact des représentations d'élève est de nature à causer des confusions. Il déclare pour cela : « *je pense qu'il s'agit des éléments qui causent chez l'élève la confusion et occasionnerait un hors sujet* » (Enseignant 3). Du point de vue de Paun

(2006), les représentations des apprenants représentent l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. On l'appelle interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. Dans ce sens, certains auteurs considèrent que l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico-sociale et individuelle (Borbalan, 2001).

L'exercice littéraire et argumentatif se fonde sur plusieurs exigences fondamentales qui permettent de réussir. Souvent les sujets invitent parfois à s'interroger sur les genres, leur fonctionnement ou leurs effets sur les lecteurs, pour cela, il faudrait avoir une expérience de lecteur, mais aussi de façon globale sur le pouvoir et les enjeux de la littérature. Il s'agit donc d'avoir une expérience de lecteur, mais aussi de savoir convaincre son correcteur. Le corpus d'exemples utilisé pour l'exercice ne saurait se limiter aux seuls textes du sujet (Ibid, 2011). Cet exercice nécessite de la part de l'apprenant qu'il soit précis et concis. Seulement, les représentations des élèves arrivent souvent à brouiller leurs raisonnements. L'enseignant 5 affirme ainsi

En dissertation je pense qu'il y'aura risque de production d'une argumentation au lieu de la dissertation de la confusion aussi oui parce qu'il y'a confusion entre le sujet de discussion en contraction et celui de la dissertation ils peuvent confondre se disant qu'il s'agit tout simplement de dissertation. (*Enseignant 5*)

Il est donc essentiel pour l'élève de maîtriser l'argumentation. Par ailleurs, les représentations des élèves doivent concourir à l'aider à développer un argumentaire solide et convainquant. Il s'agit de « *convaincre son correcteur* ». Le candidat présente une réflexion construite et pertinente en s'appuyant sur des références littéraires et culturelles solides et variées. Les représentations occupent une place importante non seulement dans la construction de l'argumentaire mais aussi dans la mise en exergue d'une méthodologie adaptée aux résultats attendus. Cependant, les représentations n'apparaissent comme un frein à la qualité de la production de l'élève en dissertation. Selon les déclarations des enseignants interrogés, les représentations ont un impact sur la production des élèves :

parler du conflit cognitif en situation d'enseignement apprentissage de la dissertation revient à ce que l'apprenant oppose les connaissances qu'il a de la dissertation des problèmes littéraires à la situation qui se présente à lui c'est-à-dire il oppose ce qu'il sait à ce qui est train de lui être appris donc on va parler là de conflit cognitif mais on lui présent un nouveau savoir et il faudrait qu'il interroge ce qu'il sait par rapport à ce qui est présenté à lui et la plus part du temps ça crée des confusions ça peut créer des confusions dans son esprit et il faudrait qu'il puisse avoir bien maîtrisé euh qu'il puisse avoir bien compris le sujet. (Enseignant 1).

Les obstacles et les représentations sont intimement liés d'un point de vue pédagogique, cependant, leur nature est très différente. L'obstacle est un outil conceptuel, alors que les représentations concourent à l'édification de l'individu. Elles ne sont pas un outil, mais une réalité (mesurable par exemple en en tenant compte lors d'une évaluation diagnostique), Meirieu parle d'acquis et postule que les enfants apprennent ce qu'ils savent déjà (Minder, 2007, pp. 45-46), c'est-à-dire que les représentations dressent une carte mentale (qui inclut autant les savoirs que les savoir-faire) dont on ne peut faire l'abstraction. Minder (2007), évoque les « déjà-là ». Les représentations (et savoirs) et qui représentent les matrices dont dépendent les observations et déductions potentielles.

4.3.3. Les effets de la non-maîtrise des outils méthodologiques sur la qualité de la dissertation chez les élèves.

Selon la théorie de la transposition didactique (1998), l'ensemble des transformations dictées par la transposition didactique interne peut être mieux compris dans le cadre des analyses concernant le contrat didactique qui décrit l'action et la relation réciproque, dans le plan cognitif et socio affectif, entre le professeur et son élève. Le contrat didactique s'objective dans un système d'attentes réciproques, ayant une double dimension, normative et interprétative personnelle. L'enseignant doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive. En d'autres termes, la transposition didactique oblige l'enseignant à transmettre aux apprenants des savoirs procéduraux liés à la maîtrise de la méthodologie pour affronter les exercices de dissertation littéraire. Seulement, les problèmes de mauvaise maîtrise et non maîtrise des outils méthodologiques engendrent clairement de mauvais résultats dans la production des travaux chez les apprenants. Selon un des enseignants, l'impact de la non-maîtrise des outils

méthodologiques a des conséquences négatives sur le travail de l'apprenant. Il déclare à cet effet que

Ne pas maîtriser la méthodologie de la dissertation ça conduit forcément à l'échec de l'exercice. Si l'apprenant n'a pas maîtrisé la méthodologie, il va appliquer une méthodologie autre. J'ai pu observer dans certaines copies de mes élèves. Il y'en a qui appliquaient une mauvaise méthodologie. c'était au cours du premier trimestre de la première séquence donc il y'a des élèves qui appliquaient donc je vais commencer par le commentaire composé en occurrence euh il y'en a qui appliquaient à la méthodologie du commentaire composé à la dissertation ils rédigeaient le commentaire du commentaire composé comme s'ils étaient en train de rédiger un paragraphe argumentatif en dissertation donc vous voyez euh qu'il y'a eu maîtrise il y'a eu confusion il y'a eu des obstacles qui se sont formés développés au cours de leurs apprentissage.
(Enseignant 1)

Selon Buret (2007), la dissertation est toujours apparue comme un exercice intéressant, simple et passionnant, elle doit s'appuyer sur des exemples précis permettant ainsi d'argumenter. Le recours aux exemples s'avère être nécessaire car ils viennent à l'appui d'une affirmation. Chaque exemple est personnel et témoigne de la liberté, une fois encore proposée par la dissertation. Il est à noter que plusieurs manuels de français et de méthode consacrent toujours plusieurs pages à la méthodologie de la dissertation (introduction, corps du devoir, conclusion) très peu nous parlent de la problématique des exemples et de leur insertion dans un tissu argumentatif. Il est en effet difficile de trouver des leçons ainsi que des exercices sur les exemples. Ainsi, la maîtrise de la méthodologie est une arme importante pour l'apprenant s'il veut affronter correctement les exercices de dissertation. Selon l'analyse faite des copies des apprenants, la non-maîtrise des outils méthodologique entraîne la production d'une mauvaise dissertation. Les difficultés méthodologiques se matérialisent par : « *une introduction faite en deux lignes* » ; « *Absence du problème du sujet* », « *Absence de l'annonce du plan* ».

Au-delà de ces manquements repérés à l'introduction, l'analyse des copies des apprenants a aussi révélé de nombreux problèmes liés à la non-maîtrise des outils méthodologiques qui conduisent la production de mauvaises dissertations par les apprenants. C'est-à-dire des dissertations qui ne respectent pas la méthodologie Il s'agit entre autres de : « *Parties du devoir non repérables* », « *Absence des transitions après les différents paragraphes* », « *Conclusion non spécialisée* ». Selon les analyses des copies des apprenants

il ressort que 80% des apprenants ont d'énormes difficultés à insérer les citations et les exemples. Ce qui traduit la production de mauvais énoncés. En effet, lorsqu'on considère tous ces éléments présents dans une copie de dissertation, on arrive à la conclusion selon laquelle, la non-maitrise des outils méthodologiques impacte sur la qualité de production littéraire des élèves. Au-delà des copies des élèves, les avis des enseignants interrogés permettent de constater cet impact de la non-maitrise des outils méthodologiques sur la qualité de la dissertation. Selon l'enseignant 2 :

Sans méthodologie on risque d'avoir un brique à braque un sens dessus dessous quoique la maitrise du sujet soit on ne pourra pas bien corriger que dire ce sera des points en moins moi par exemple je ne regarde presque pas des sujets faits en paragraphe ou des questions réponses ou même des sous titrages. (Enseignant 2)

Ce point de vue est partagé par les enseignants 3 et 4 qui affirment respectivement que : « s'il n'y a pas maîtrise comme je le disais plus haut il n'y aura jamais une bonne dissertation quoique le sujet compris » ; « une dissertation sans maîtrise de la méthodologie ne pourrait se faire on aurait à faire à un hors sujet bien évidemment si l'apprenant vient résoudre un sujet en paragraphe en un bloc ce n'est plus la dissertation ça c'est autre chose qui n'est pas la dissertation ». Selon Matthieu (2013, p.14), la dissertation est exercice littéraire qui s'appuie sur trois plans possibles. Chacun de ces plans adopte une méthodologie particulière.

Un apprenant se doit donc de maîtriser non seulement les consignes qui correspondent à chacun de ces plans, mais aussi, les outils méthodologiques correspondant à chaque type de plan. C'est donc à ce moment qu'entre en jeu le travail de l'enseignant qui en sa qualité de guide et de facilitateur doit mettre à la disposition de l'élève tous les outils méthodologiques dont il a besoin pour mieux affronter les exercices de dissertation. Dans la théorie de l'étayage, Vygotsky (1978) et Bruner (1998), donnent clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves. En outre, la maîtrise et la manipulation des outils méthodologiques est importantes pour l'apprenant.

Au terme de cette interprétation, il ressort que la non-maitrise des outils méthodologiques par l'apprenant a un impact négatif sur la qualité de sa dissertation. Cette non-maitrise des outils méthodologiques peut avoir des effets sur la dissertation des élèves à plusieurs niveaux. Tout d'abord, cette non-maitrise peut entraîner des confusions au niveau du

type de plan à choisir. Mais aussi au niveau de la structuration du travail et même de son contenu. *L'enseignant 4* déclare à cet effet : « *la confusion de la méthodologie altère forcément fortement la qualité de la dissertation* ». La non-maitrise des outils méthodologique impacte considérablement sur la qualité de la dissertation des apprenants.

4.4. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE ET SUGGESTIONS.

Au terme de cette étude, l'on peut donc envisager plusieurs perspectives. Notamment sur le plan théorique et sur le plan didactique. Il s'agit d'envisager les nombreux manquements de notre recherche et d'en proposer les pistes de réflexion.

4.4.1. Perspectives théoriques

Nos travaux s'appuient sur trois principales théories notamment la théorie de l'échafaudage de Bruner (1998), la théorie du triangle didactique de Chevalard (1998) et la théorie de l'intervention éducative de Lenoir (2004). Au-delà de ces théories d'autres théories auraient pu être envisagées. C'est le cas notamment de la théorie du constructivisme selon Piaget (1964). Selon Piaget (1964), les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. L'individu est donc l'agent actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget (1964), celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais aussi il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie qui sont l'assimilation et l'accommodation. Au-delà de la théorie du constructivisme selon Piaget (1964), la dissertation littéraire étant un exercice de production d'écrit, les processus

d'écriture selon le modèle de Hayes et Flowers (1980-1982), est une théorie qui aurait pu être envisagée.

Selon le processus d'écriture, basé sur les modèles de Hayes et Flowers (1980-1982), la production d'écrit est une activité complexe qui nécessite une certaine organisation de la part du scripteur. A cet effet, Hayes et Flowers présente trois étapes importantes de l'acte d'écrire notamment : la planification, la mise en texte, et la révision. -La planification : Elle comporte le recouvrement des informations dans la mémoire à long terme, l'arrangement de ces informations et la planification des finalités inhérentes avec le choix des informations adéquates à la rédaction (le sujet de texte). Cette procédure d'écriture aide le scripteur à prendre des informations de l'environnement de l'activité voire de la mémoire à long terme pour établir un plan permettant d'atteindre son objectif. Ce plan par lequel le scripteur peut écrire des phrases qui correspondent aux informations qui existent dans la mémoire à long terme. : il s'agit là de la mise en texte. La mise en texte : Elle constitue la mise en mots du texte par le scripteur. Ici, le scripteur matérialise tout simplement les éléments de sa planification à travers la rédaction proprement dite.

La révision C'est le second processus important car donne au scripteur la possibilité d'améliorer la qualité de son texte (écrit hors de la mise en texte) jointe aux buts désignés. La révision est une activité itérative c'est-à-dire qu'elle survient à n'importe quel moment de la rédaction. Elle est scindée en deux fonctions : d'une part la lecture c'est-à-dire le moment où le rédacteur peut détecter les lacunes de la langue écrite et les imprécisions sémantique. D'autre part, la phase de correction qui permet aux rédacteurs de repérer et de corriger les fautes linguistiques.

Il s'agit là de la tâche complexe fondée sur une récurrence indéterminée entre planification, rédaction et révision, étapes dont l'apprenant peut manier selon un libre enchaînement « quand la reproduction d'une figure sera possible, l'apprentissage, la répétition permettront à des schémas cérébraux de se constituer et aussi au geste de s'automatiser ». Puisque cette théorie s'intéresse d'avantage au processus d'écriture, elle nous permettra de comprendre comment les élèves du primaire s'y prennent pour produisent leurs textes. Afin d'analyser les différentes activités d'apprentissage propre au projet, à la collaboration et aux situations problèmes. Ainsi cela nous permettra également de comprendre le processus de développement des compétences chez les élèves.

4.4.2. Perspectives didactiques

Les didacticiens ont mis en évidence différents types d'obstacles à savoir : des obstacles épistémologiques, psychologiques, affectifs, cognitif, conceptuels ou encore didactiques (Reuter, 2007, p. 154). La multiplicité des obstacles est donc un défi permanent pour l'enseignant et les apprentissages, en ce sens que chaque situation d'apprentissage et chaque individu sont susceptibles de proposer des obstacles. Ce modèle, de type constructiviste, considère, en quelque sorte, qu'il existe une constante : l'obstacle et les deux possibilités indiquées auparavant, c'est-à-dire de le surpasser ou pas. Il importe de noter ici que l'obstacle n'est pas conçu dans un sens purement négatif, puisqu'il fait partie du fonctionnement intellectuel et que son franchissement est nécessaire pour acquérir de nouvelles connaissances (Reuter, 1997, p. 154-155).

Les différents obstacles didactiques analysés lors de nos recherches appellent à des traitements régulateurs spécifiques. En effet, pour chacun d'eux, il existe des éléments techniques pouvant servir à leur remédiation.

➤ **Mauvaise interprétation des consignes**

Dans ce cas, il est indispensable de reprendre les consignes, en utilisant un vocabulaire accessible en les rédigeant.

➤ **La non-maîtrise des outils méthodologiques**

Pour ce type d'obstacle, l'enseignant devrait procéder à une vérification fréquente des savoir-faire utilisés par les élèves et mise au point concomitante. Ensuite entraîner à gérer le temps et l'espace à organiser le travail, à prendre du recul par rapport à la tâche.

➤ **les représentations comme source d'erreurs**

Il est question pour l'enseignant de recourir à des représentations différentes et simples pour une même notion avant de se fixer sur une représentation conventionnelle.

Voici en quelques sortes les différentes dispositions techniques que doivent suivre les enseignants. Aussi, ils doivent définir les procédures de nature à traduire concrètement les activités régulatrices.

4.4.3. Quelques suggestions

Au terme de notre étude, nous formulons les suggestions suivantes :

- **Une évaluation et une prise en compte des différents obstacles par les enseignants** : L'enseignant devra procéder à une évaluation en début de cours afin de pouvoir déterminer les difficultés des apprenants. On pourra procéder à une évaluation orale pour ce qui est de la classe de seconde et une évaluation écrite pour les classes de Première et Terminale afin de savoir si les objectifs attendus lors des enseignements précédents ont été acquis, une fois l'évaluation faite, on doit prendre en compte les différentes erreurs des apprenants et y travailler.
- **Au-delà de la prise en compte des obstacles, les enseignants doivent mettre la lumière sur les obstacles liés à la non-maitrise de la méthodologie par les apprenants.** Cela suppose pour l'enseignant de multiplier les exercices autour des travaux de dissertation. Cette multiplication des exercices permettra aux apprenants non seulement de maîtriser la consigne et établir une adéquation entre la consigne et le type de plan à choisir. Mais aussi, cette multiplication des travaux dirigés sur la dissertation permettra à l'apprenant de mieux maîtriser la méthodologie.
- **L'élaboration d'un dispositif didactique** pouvant permettre aux apprenants d'enseigner la dissertation de manière stratégique. De telle sorte que les apprenants soient en mesure de déceler les énigmes qui se trouvent dans tout exercice de dissertation.
- **Le Ministère et les inspections doivent davantage travailler sur les documents qui peuvent aider les apprenants à combattre ces nombreux obstacles auxquels ils font face.** En effet le problème des obstacles aux méthodes et pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants part aussi de l'absence et de la rareté des ouvrages et livres traitant des exercices littéraires.
- **Les contenus didactiques** : ces contenus doivent aider l'apprenant à maîtriser non seulement de la méthodologie mais aussi des types de plan afin de limiter l'impact des représentations des élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail, nous nous sommes interrogés sur l'ensemble des obstacles didactiques rencontrés au sein de l'enseignement secondaire de langue française lors de la rédaction d'une dissertation littéraire, cette dernière représente un enjeu important et incontournable, elle implique la mobilisation de plusieurs compétences, pour mettre en lumière les difficultés qui émergent lors de la pratique rédactionnelle d'une dissertation littéraire et ce qui rend cette tâche difficile pour les apprenants

Nous avons formulé une problématique et pour y répondre nous avons émis des hypothèses qui étaient confirmées à l'issue de cette recherche. Ladite recherche s'inscrit dans une optique didactique à laquelle nous avons opté pour les deux parties de notre travail, nous avons fait appel au paysage qui incorpore les notions qui concernent la didactique et la dissertation en générale et les obstacles didactiques en particulier qui faisaient l'objet de notre étude. Enfin nous avons évoqué quelques perspectives relatives à la résolution du problème rencontré lors de la recherche (théorique et didactique) à la suite de laquelle nous avons apporté certaines suggestions.

Relativement à la deuxième partie, nous avons adopté une méthode descriptive, à ce propos nous avons effectué une enquête sur terrain auprès d'un groupe d'élève et enseignant, l'outil d'investigation mis en œuvre dans notre étude révèle les obstacles didactiques rencontrés par les apprenants, puis une méthode analytique en s'appuyant sur l'analyse des copies et en suivant une grille d'évaluation, ensuite, nous avons consacré une partie importante pour l'interprétation des résultats pour montrer le niveau où elles résident. Nous avons compris, finalement que les obstacles didactiques liés à la rédaction d'une dissertation chez les apprenants de seconde sont de plusieurs nature ; la mauvaise compréhension de la consigne, les représentations comme source d'erreur et la non maîtrise des outils méthodologiques sont chacun un mobile essentiel de la rédaction non conforme de la dissertation littéraire. Il nous a été donné de constater que chacun au même niveau était d'un impact négatif chez l'apprenant, ce qui ne permet pas qu'il produise une bonne dissertation littéraire. Notre travail de recherche constitue un préliminaire envers d'autres recherches qui ouvrent la voie et donnent l'occasion à de nouvelles perspectives qui ont pour but d'améliorer la qualité des méthodes d'enseignement/apprentissage de l'écrit à savoir :

Comment peut-on réussir une dissertation ?

Existe-t-il d'autres facteurs qui entravent la pratique rédactionnelle ?

Ce sont les questions auxquelles nous espérons trouver une réponse prochainement.

Nous avons été dans une aventure scientifique très agréable dans laquelle nous avons ouvert une brèche quant à notre sujet, d'autres pistes seront exploitables pour les futurs jeunes chercheurs afin de réduire la phobie ressentie par les étudiants à l'égard de la dissertation littéraire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M., (1989). Pour une pragmatique linguistique et textuelle. in Reichler C. (Ed.) *L'interprétation des textes*. Paris, Les Éditions de Minuit, 183-222.
- Adam, J.-M., (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège, Mardaga.
- Adam, J.M., Petitjean, A., (1989). *Le texte descriptif*. Paris, Nathan.
- Anscombe, J.-C., et Ducrot, O., (1983, rééd. 1988). *L'argumentation dans la langue*. Liège, Mardaga.
- Apothéloz, D., Miéville, D., (1989). *Cohérence et discours argumenté*. in M. Charolles (Ed.) *The Resolution of Discourse*, Hamburg, Buske Verlag.
- Arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e/5^e et Form I/Form II.
- Astolfi., J- P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°5, 1992*.pp. 103-116 ;
- Barth, B.-M., (1993). *Le savoir en construction*. Retz
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... ponctuation ? *Pratiques, no 70, metz, cresef, 9-44*.
- Bessonnat, D., Coltier, D., (1989). Apprendre à rédiger des paroles de personnages. *Pratiques, no 64, Metz, cresef, 5-38*
- Bikoï., F.,N., et Al. (1998). *Le français en seconde*. Edicef .
- Borel, M.-J., (1985). Plans du discours. À propos de l'enseignement de la dissertation de philosophie. *Revue internationale de philosophie, no 155,401-412*.
- Bourdieu, P et Passeron, J-P. (1970). *Le Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970.
- Bourdieu, P, et Passeron, J.-C., (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Brassart, D.-G., (1991 a). Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits. *Recherches, no 15, Lille, afef, 69-86*.

- Brassart, D.-G., (1991 c). *Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2*. Effets de l'âge et de Grize (Ed.) Sémiologie du, INRP, 93-110.
- Brassart, D.-G., (1993). Remarque sur un exercice de lecture-écriture : la note de synthèse ou synthèse de documents. *Pratiques, no 79, Metz, cresef, 95-113*.
- Brassart, D.-G., (1996). Didactique de l'argumentation écrite. Approches psycho-cognitives, *Argumentation, vol. 10, no 1, 69-87..*
- Brassart, D.-G., et Veevaert, A., (1992). *Enseigner/Apprendre le texte argumentatif au CE2*, Lille, crdp.
- Briend, N., (1988). L'illustration et son marquage. *Pratiques, no 57, Metz, cresef, 45-56*
- Caron, J., (1983). *Les régulations du discours*. Paris, PUF.
- Caron, J., (1987). *Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation*. in Pieraut-Le Bonniec, G., Connaître et le dire, Liège, Mardaga.
- Charolles, M., (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques, no 49, Metz, cresef, 3-21*.
- Charolles, M., (1988). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques, no 57, Metz, cresef, 3-13*.
- Charolles, M., (1990). La dissertation quand même. *Pratiques, no 68, Metz, cresef, 5-16*.
- Charolles, M., (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques, no 72, Metz, cresef, 7-32*.
- Charolles, M., Coltier, D., (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : l'exemple des reformulations paraphrastiques, *Pratiques, no 49, Metz, cresef, 51-66*.
- Chassang, A., et Senninger, Ch., (1955). *La dissertation littéraire générale*. Paris, Hachette.
- Chassang, Arsène et Senninger, Ch. (1972). *La Dissertation littéraire générale : structuration dialectique de l'essai littéraire*. Hachette Université, 1972, c1955.
- Chevallard, Y., (1986). *Vers une analyse didactique de faits d'évaluation*. in De Ketele J.-M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 31-59.

- Coenen, H.G., (1992). La classification des exemples d'après Aristote (Rhétorique, 20, 2) *.Argumentation, vol. 6, no 3, 321-336.*
- Coltier, D., (1988). Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse. *Pratiques, no 58. Metz, cresef, 23-41.*
- Combettes, B., (1995). Le statut de la séquence celui + expansion : aspects syntaxiques et textuels. *Pratiques, no 87, cresef, Metz, 93-106.*
- Cornulier, B., de (1985). *Effets de sens*. Paris, Minit.
- Culioli, A., (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*. Opérations et représentations, Tome 1, Paris, ophrys.
- Danon-Boileau, L., (1989). La détermination du sujet. *Langages, no 94, 39-72.*
- Durkheim (1922). Éducation et sociologie. Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Durkheim. E, (1922). Education et sociologie. Paris: les presses universitaires de France, 1968, 121 pp. Première édition: 1922. Collection "le sociologue", sociologie-ethnologie-anthropologie sociale.
- Durkheim. E. (1998), Naissance d'une science sociale, Genève, Droz,
- Fonkeng Epah, G. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Yaoundé : inédit.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : graphicam.
- Grand Larousse du XIXe siècle, articles Mémoire et thèse.
- Grand Dictionnaire Larousse, article Dissertation.
- Grand Larousse universel, article Mémoire.
- Grawitz (2004). Lexique des sciences sociales 8è ed. Paris: Dalloz. p. 326.
- Grawitz, M. (1993). Méthodes des sciences sociales. Dalloz. Page 351, page 352.

- LeBoterf, G. (2010). Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec les compétences (5ème ed). Paris : Cedex.
- Legendre, M. (1993). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, pp.35-38.
- Mvesso, A. (1998). L'école malgré tout. Yaoundé : PUY.
- Nkeck, R.S. (2013). Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant. *Journal of Educational Research in Africa*, 7, pp. 125- 143.
- Paquette, G. (2002). L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau. PUQ.
- Quivy, R., Van campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales, paris : dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), Introduction à la recherche en éducation (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Toulmin, S. E., (1958, trad. frçse 1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris, puf, L'Interrogation Philosophique.
- Tsafack, G. (2004). Méthodologie générale de recherche en éducation. Yaoundé: CUSEAC.
- Tsafak, G. (1969). Expérimentation des programmes et plans d'expériences en éducation.
- Tsafak, G. (2001). Comprendre les sciences de l'éducation. Paris, l'harmattan.
- Tsala Tsala, J-P. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. *Annales de la facultés des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1, 121- 158.
- Tsala-Tsala, J.P. (1991-1992). Introduction à la psychologie générale. Yaoundé: doc.ind.
- Turco, G., Coltier, D., (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire. *Pratiques, no 57, Metz, cresef, 57-79*.
- Veck, B., et al., (1990). *Trois savoirs pour une discipline*. Histoire littéraire, Rhétorique, Argumentation, Paris, inrp.
- Vezin, L., (1970). *Rôle de diverses formes de l'exemple sur l'acquisition d'une connaissance*. Enseignement programmé, 9-10, 37-47.

- Veizin, L., (1972a). Analyse de l'information contenue dans l'exemple. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1972-1, 29-38.
- Veizin, L., (1972b). *Rôle de l'exemple dans l'identification de concepts et l'acquisition de connaissances*. L'Année psychologique, 1972-2, 463-486.
- Veizin, L., (1977). Rôle des exemples et des paraphrases sur l'activité d'étude et la rétention. *Le Travail humain*, T. 40, no 1, 55-62.
- Veizin, L., (1979b). Compréhension d'énoncés et indices contextuels. *Bulletin de Psychologie*, T. 32, no 341, 845-854.
- Veizin, L., Radiguet, C., (1972). Rôle des exemples concrets dans l'assimilation d'une connaissance scientifique. *Psychologie française*, T. 17, no 1-2, 61-70.
- Viala, A., Chervel, A., Sarrasin, B., Rohou, J., (1990). Table ronde. La dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire. *Pratiques*, no 68, Metz, cresef, 107-118.
- Vigner, G., (1990). Argumenter et dissertar : parcours d'une écriture. *Pratiques* no 68, Metz, cresef, 17-55.

ANNEXES



Guide d'entretien

Mesdames et Messieurs,

Cet entretien entre dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Éducation. Cette dernière cherche à analyser les déterminants des obstacles didactiques qui interfèrent dans la rédaction d'une dissertation littéraire. Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La recherche assure que le respect de la confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

0- Informations sociodémographiques

Date de l'entretien :.....
Lieu de l'entretien :.....
Heure de début :.....
Heure de fin :.....
Nom de l'enquêteur :.....
Âge du répondant :.....
Sexe :.....
Dernier diplôme et école de formation:.....
Domaine d'activité :.....
Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement.....

Pendant cet entretien, je voudrais aborder avec vous certains nombres de thèmes et sous thèmes en rapport avec les obstacles didactiques qui affectent la qualité de la dissertation des élèves. Ainsi, nous allons autant que faire se peut, parcourir un ensemble de thèmes que je vais vous proposer. Mais en attendant, parlez-moi un peu de ce que vous savez sur les types d'obstacles en éducation.

Thème 0 : connaissances sur les obstacles et éducation et leurs impacts

.....
.....
.....
.....
.....

Je voudrais maintenant que nous abordions les thèmes que je vous propose. À chaque fois, je vous donnerai le thème et je vous inviterai à me dire ce que vous en pensez. Il s’agit donc pour vous, de développer vos opinions sur chacun des thèmes qui vous seront proposés après celui-ci.

Thème 1 : impact des obstacles lié à la mauvaise interprétation de la consigne par l’apprenant

Sous-thème 1 : Impact de la Mauvaise compréhension de la consigne sur la qualité de la dissertation

.....
.....
.....
.....
.....

Sous-thème 2 : Impact de la mauvaise formulation de la consigne par l’enseignant Mauvaise formulation

.....
.....
.....
.....
.....

Thème 2 : Influence des représentations des élèves Les représentations des élèves

Sous-thème 1 : Influence du conflit cognitif sur la production de la dissertation par l'élève

.....
.....
.....
.....
.....

Sous-thème 2 : influence de la surcharge cognitive sur la qualité de la dissertation produite

.....
.....
.....
.....
.....

Thème 3 : les effets de la non maitrise de la méthodologie sur la qualité de la dissertation chez les élèves.

Sous-thème 1 : effet de la non maitrise (méconnaissance) de la méthodologie sur la qualité de la dissertation

.....
.....
.....
.....
.....

Sous-thème 2 : effet de la mauvaise interprétation (confusion) de la méthodologie sur la qualité de la dissertation.

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

EVALUATION DE LA 4^E SEQUENCE : CLASSE DE SECONDE

EPREUVE DE LITTÉRATURE

Sujet : « Aujourd'hui les gens ne préfèrent pas seulement le film à la réalité , ils ajustent la réalité au cinéma » affirma le cinéaste allemand Win Wenders

L'image au cinéma et à la télévision n'a-t-elle pas un grand pouvoir sur les spectateurs ? Vous répondrez à cette question dans un développement structuré, illustré d'exemples précis.

Essai de correction

- I- Définition et explication des mots clés
 - Aujourd'hui : l'actualité
 - Les gens : la société , la masse
- II- Thème : le cinéma et la société
- III- Auteur de la citation : WIN WENDERS
- IV- Thèse de l'auteur : Le cinéma n'est pas qu'un simple divertissement, mais un phénomène vécu dans (par) la société
- V- Problème posé : L'impact du cinéma sur la société
- VI- Problématique : Le cinéma n'est-il pas qu'un simple divertissement ? N'est – il pas vécu entièrement par la société,
- VII- Type de plan : Dialectique (THESE – ANTITHESE – SYNTHESE)

PLAN DU DEVOIR

Thèse : Le cinéma comme simple divertissement

*création , invention

*Le film une histoire inventée , une pratique artistique et personnelle

Antithèse : Cinéma comme réalité vécue ou intégrée par la société

Le cinéma est un produit de consommation (une entreprise , une industrie)

Un média pouvant être utilisé à des fins multiples , publicitaires , de propagande , de pédagogie , de recherche scientifique ...

Synthèse : Le cinéma comme un art populaire qui influence notre vision de la réalité

Conclusion : Bilan

« *le spectateur de cinéma est à la fois attentif et distrait* » Benjamin Kracauer

Critère de correction

- ❖ Compréhension des sujets (CS) / 6
- ❖ Organisation des idées (OI) / 6
- ❖ Langue et style (Ls) / 6
- ❖ Présentation / 2

Évaluation de la 4^e séquence

Épreuve de littérature

Sujet : « *Aujourd'hui les gens ne préfèrent pas seulement le film à la réalité ils ajustent la réalité au cinéma* » affirma le cinéaste allemand Wim Wenders .

L'image au cinéma et à la télévision n'a-t-elle pas un grand pouvoir sur les spectateurs ? Vous répondrez à cette question dans un développement structuré, illustré d'exemples précis.

GRILLE D'ANALYSE DES COPIES DES ELEVES

THEME	UNITE D'INTERET	CODE					EXEMPLE
		1	2	3	4	5	
THEME 1: mauvaise interprétation de la consigne							
-LA MAUVAISE INTERPRÉTATION DE LA CONSIGNE	Confusion au niveau du type de plan du devoir				80		Elève 5 : on retrouve un devoir analytique or le sujet invite à la discussion
Mauvaise compréhension de la consigne	Non respect des parties du devoir			60			La plupart des élèves nous proposent des devoirs à un seul paragraphe On observe les primitifs de la dissertation sur la copie (reformulation du sujet, analyse...) on observe aussi les entêtes en début de chaque paragraphe (introduction, développement , conclusion)
Mauvaise compréhension de la consigne							
Thème 2 : les représentations des élèves							
LES REPRESENTATIONS DES ELEVES	-Prise de position des élèves				80		Elève 2 : - « De mon point de vue » « Je pense que ... » Elève 9 ; « je ne peux pas dire que le cinéma soit mauvais pour les jeunes » Elève 22 : « Bien sur que oui, les êtres humains sont différents » « Dans mon quartier les parents refusent certaines chaînes »

						<p>Elève 30 : « Mes parents m'interdisaient la télé à leur absence »</p> <p>« Du point de vue négatif »</p> <p>Elève 18 : « Du point de vue positif »</p> <p>« ...mon entourage démontre que l'auteur a raison »</p>
Les représentations des élèves	- Habitude de rédaction des élèves				80	<p>« oui l'auteur a raison »</p> <p>« Dire si oui ou non l'auteur a raison sera l'objet de notre devoir »</p> <p>« A la suite de notre devoir , nous vous donnerons le pour et le contre du sujet »</p> <p>« il sera question pour nous de donner le point de vue négatif et positif de l'auteur »</p> <p>« Dans une première partie on donner le point de vue positif , ensuite le négatif »</p>
	- Présentation de la copie (forme , structure , façon de parler)				80	Les devoirs présentés en plusieurs petits blocs
	- Identification de la consigne du sujet					Les élèves ne savent pas quoi faire face au sujet

Thème 3 : Non maîtrise des outils méthodologiques							
-Non respect de la méthodologie de la dissertation				80			-introduction faite en deux lignes -Absence du problème du sujet -Absence de l'annonce du plan -Parties du devoir non repérables -Absence des transitions après les différents paragraphes -Conclusion non spécialisée
-Difficultés à insérer les citations dans les paragraphes			60				Elève 25 : Plusieurs auteurs le pensent comme celui qui affirme : « l'homme est un loup pour l'homme » ce qui est vrai.... -« la vraie poésie n'est pas le contraire du réel...voici ce qu'affirme François Mauriac pour parler de la poésie. » Elève 12 : un contemporain affirme que la valeur du roman se mesure à ce qu'il contient, et on remarque plusieurs autres auteurs ont la même pensée .

Légende : 20% = jamais ; 40%= parfois ; 60%=souvent ; 80%= très souvent ;100%= Récurrent

Image : photo de l'entrée principale du lycée de Ngoa Ekelé



Source : enquête de terrain 2023.

MANJIA

GILADYS

AUDRE

2nd CA

L.N.E.

Lundi 13 février 2023

évaluation NDL

Épreuve de Situations.

Sujet: « Aujourd'hui les gens ne préfèrent plus seulement le film à la télévision, ils aiment la vidéo au cinéma, c'est comme ça que nous allemands Wén Winderb.

D'autre part que de nos jours plusieurs personnes ne préfèrent^{pas} seulement le film à la télévision il combine le cinéma et la vidéo au cinéma.

1. Analyse du sujet

1. les avantages du cinéma

bien que l'image du cinéma et à la télévision a des grands pouvoirs sur les spectateurs elle a des avantages: Comme nous le savons la télévision a joué un grand rôle pour nos spectacles. Exemple: la diffusion des informations importantes du pays que nous que pourrions les chaînes de télévision. Com "Vidéo L" canal 2 etc.

ORINE
NTAT
ANGIE
SERDANNA
NDELE
SNEC/
LNE

Jeudi, 13 Février 2023

Évaluation N° 4

Examen de Littérature

Sujet: « Aujourd'hui les gens ne préfèrent pas seulement le film à la réalité, ils préfèrent la réalité au cinéma ».

Production:

En effet l'image au cinéma et à la télévision a un grand pouvoir sur les spectateurs car le cinéma n'est pas seulement un loisir non mais aussi une distraction. La réalité d'un film est une histoire virtuelle que l'on voit et que l'on apprécie

ONDOU
SÉRIALISÉ

Lundi 13 février 2018

12nd CI

EVALUATION DE LA 1^{ère} SÉQUENCE

ÉPREUVE DE LITTÉRATURE

« L'image au cinéma et à la télévision n'a-t-elle pas un grand pouvoir sur les spectateurs ?
Or si sur 100% des habitants vivant sur terre 99% d'entre eux sont des fans de la télévision »

Développement

En effet le cinéma est l'un des moyens les plus influents dans le monde et développe le culte humain et pense comme une machine à vouloir faire des choses incroyables.
Comme par exemple le téléphone il est l'un des moyens les plus rapides dans le monde tout

Lundi 13 février 2023

NGONO
MARIE
LYNE

Évaluation Harmonisée N°4

Grade CA
L.N.E

É
Épreuve de LITTÉRATURE

* Thème: le film et la réalité
et la réactivité au cinéma

* Thèse: L'auteur pense que
les gens ne préfèrent pas tou-
jours le film à la réalité

* Mots clés

- film
- réalité
- cinéma
- ajustent

* Explication des mots clés

- film: est un contenu multimé-
di qui permet au spectateur
de se divertir.

L'ATLANTIQUE
D'APRÈS
RICHARD
Eudes
L'ATLANTIQUE

Le monde, les Français

EVALUATION DE LA 1^{re} SEQUENCE L'ÉPREUVE DE LITTÉRATURE

Introduction

Le cinéma et la télévision ont une grande influence sur les jeunes, car ils agissent la réalité au cinéma (comme l'affirma le cinéaste allemand de Weimar)

Cours du sujet

Le cinéma affecte beaucoup plus les jeunes, comme quand on voit en bas de l'écran « Délivrance aux moyens de - 10 ans, - 16 ans ou - 18 ans » C'est pour vous protéger de mal qui peut diffuser les images

1.2.	INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	32
1.2.1.	La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1998).	32
1.2.2.	L'intervention éducative (Lenoir, 2004).	37
1.2.3.	La théorie de l'étayage (Bruner).	40
1.3	ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLES DE L'ÉTUDE.....	43
1.3.1.	Analyse critique du concept <i>Obstacle didactique</i>	43
1.3.1.1	La notion d'Obstacle	43
1.2.3.1.	La notion de <i>didactique</i>	45
1.2.3.2.	L'obstacle didactique.	47
1.2.3.3.	Dissertation littéraire.....	48
CHAPITRE 2 :	PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	52
2.1.	PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	52
2.1.1	POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME.....	53
2.2	QUESTIONS DE RECHERCHE.....	55
2.2.1.1	Question principale de l'étude	55
2.2.1.2	Questions secondaires de l'étude.....	55
2.2.2	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	55
2.2.2.1	Objectif général de l'étude	56
2.2.2.2	Objectifs spécifiques de l'étude.....	56
2.2.3	HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	56
2.2.3.1	Hypothèse générale de l'étude.....	56
2.2.3.2	Variables de l'hypothèse générale.....	56
2.2.3.3	Modalités de chaque variable	57
2.2.3.4	Formulation des hypothèses spécifiques de l'étude	57
DEUXIÈME PARTIE :	CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE LA	
RECHERCHE		61
CHAPITRE 3 :	MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	62

3.1. TYPE DE RECHERCHE	63
3.2. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	64
3.2.1. Technique de collecte des données : l'entretien.	65
3.2.2. Instrument de collecte des données : guide d'entretien et corpus des élèves.	66
3.2.3. Présentation des instruments.	66
3.3. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	67
3.4. MÉTHODE ET OUTIL D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENUS THÉMATIQUES.	68
3.4.1. Méthode d'analyse des données : analyse thématique de contenus.....	68
3.4.2. Instrument d'analyse des données : grille d'analyse thématique.	69
3.4.3. Procédure de collecte des données.....	70
3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	70
3.5.1. Population cible	71
3.5.2. Population accessible	71
3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	71
3.6.1. Technique d'échantillonnage.	71
3.6.2. Echantillon de l'étude.	72
3.7. SITE DE COLLECTE DES DONNEES : CHOIX DE L'ETABLISSEMENT.....	73
3.7.1. L'établissement d'accueil et justification du choix	73
3.7.2. Présentation de l'établissement d'accueil.	74
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSES DES RÉSULTATS INTERPRETATION ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	76
4.1. ANALYSE DES RÉSULTATS ISSUS DE LA CORRECTION DES COPIES.....	77
4.2. ANALYSE DES RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS.....	77
4.2.1. Présentation de répondants	77
4.2.1.1. Données de l'Enseignant 1	77
4.2.1.2. Données de l'Enseignant 2	78

4.2.1.3. Données de l'Enseignant 3	78
4.2.1.4. Données de l'Enseignant 4	79
4.2.1.5. Données de l'Enseignant 5	79
4.2.2. Présentation et analyse des résultats.	80
4.2.2.1. Avis des participants sur le thème 0 : connaissances sur les obstacles en éducation et leurs impacts (A).....	80
4.2.2.2. Avis des participants sur le thème 1 : impact des obstacles liés à la mauvaise interprétation de la consigne par l'apprenant (B).....	81
4.2.2.3. Avis des participants sur le thème 2 : Influence des représentations des élèves <i>Les représentations des élèves</i> (C).....	84
4.2.2.4. Avis des participants sur le thème 3 : les effets de la non maîtrise des outils méthodologiques sur la production de la dissertation chez les élèves. (D).....	87
4.3. INTERPRETATION DES RÉSULTATS	90
4.3.1. Impact des obstacles liés à la mauvaise interprétation de la consigne par l'apprenant	90
4.3.2. Influence des représentations des élèves sur la qualité de la dissertation	93
4.3.3. Les effets de la non-maitrise des outils méthodologiques sur la qualité de la dissertation chez les élèves	95
4.4. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE ET SUGGESTIONS.....	98
4.4.1. Perspectives théoriques	98
4.4.2. Perspectives didactiques	99
4.4.3. Quelques suggestions.....	100
CONCLUSION GÉNÉRALE	102
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXES	111
TABLE DES MATIÈRES	127