THÈSE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS
UFR lettres et langues
Laboratoire Formes et représentations en littérature et linguistique (Poitiers)
(Diplôme National - Arrêté du 7 août 2006)

École doctorale : Cognition, comportements, langage(s) - CCL (Poitiers)
Secteur de recherche : Linguistique

Présentée par :
Elizabeth Villarreal Correcha

Le développement de la compétence écrite : le cas de la dissertation

Directeur(s) de Thèse :
Freiderikos Valetopoulos, Catherine Rannoux

Soutenue le 23 juin 2016 devant le jury

Jury :

Président	**Jean-Louis Rougé**	Professeur - Université d'Orléans
Rapporteur	**Jean-Louis Rougé**	Professeur - Université d'Orléans
Rapporteur	**Aikaterini Vlachou**	Professeure Associée - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Aristotélio Panepistímio Thessaloníkis (Grèce)
Membre	**Freiderikos Valetopoulos**	Professeur - Université de Poitiers
Membre	**Catherine Rannoux**	Professeur - Université de Poitiers
Membre	**Selena Stanković**	Professeure Assistante - Université de Nis (Serbie)

Pour citer cette thèse :
Elizabeth Villarreal Correcha. *Le développement de la compétence écrite : le cas de la dissertation* [En ligne]. Thèse Linguistique. Poitiers : Université de Poitiers, 2016. Disponible sur Internet <http://theses.univ-poitiers.fr>

UNIVERSITÉ DE POITIERS



École doctorale Cognition, Comportement, Langage(s)

Laboratoire FORELL (EA 3816)

THÉSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE POITIERS

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE: LE CAS DE LA DISSERTATION

Présentée par Elizabeth VILLARREAL C

Sous la co-direction

de Catherine RANNOUX et de Freiderikos VALETOPOULOS

MEMBRES DU JURY:

Freiderikos VALETOPOULOS, Professeur, Université de Poitiers
Catherine RANNOUX, Professeure, Université de Poitiers
Jean-Louis ROUGE, Professeur, Université d'Orléans (rapporteur)
Aikaterini VLACHOU, Professeure Associée, Université Aristote de Thessaloniki – Grèce (rapporteur)
Selena STANKOVIC, Professeure Assistante, Université de Nis - Serbie

Juin 2016

TABLE DES MATIERES

Contenu

REMERCIEMENTS xi

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE 9

CHAPITRE I 11

LA PLACE DU FRANÇAIS EN COLOMBIE 11

1. L'évolution de la place du français en Colombie 11

2. Le cadre de la loi en Colombie 13

2.1 La réalité du terrain 15

2.2. L'approche sémantique communicative en Colombie 21

2.3. Les résultats d'autres études sur ce sujet 23

2.4. En guise de conclusion 34

CHAPITRE II 37

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE 37

1. La production théorique dans le cadre de la didactique des langues 38

1.1 L'approche Grammaire - Traduction 38

1.2 La méthodologie directe 39

1.3 L'approche audio-orale 40

1.4 La méthode Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV) 40

1.5 L'approche cognitive 41

1.6 L'approche communicative 42

1.7 L'approche actionnelle 44

2. Les modèles de production écrite 44

2.1 Le modèle linéaire 45

2.2 Les modèles non linéaires 47

2.2.1 Le processus de la production de textes à partir des modèles non linéaires 48

2.2.1.1 Le modèle de Hayes & Flower (1980). 49

2.2.1.2 La théorie de Cassany (1989) 51

2.2.1.3 Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1982) 53

2.2.2 Les activités de production textuelle 61

2.2.3 La mise en œuvre du processus d'écriture 61

2.2.3.1 La planification 62

2.2.3.2 La textualisation 65

2.2.3.3 La révision 66

3. Un cadre d'amélioration pour les scripteurs en langue étrangère: le Cadre européen commun de référence pour les langues 68

3.1 L'importance du plurilinguisme ... *69*
3.2 Approche du CECRL ... *70*
3.2.1 Compétences en communication et évaluation ... *72*
3.2.1.1 La connaissance ... 73
3.2.1.2 Les compétences et les capacités ... 73
3.2.1.3 Savoir-être ... 74
3.2.1.4 La capacité d'apprendre ... 75
3.3 Les composants linguistiques ... *75*
3.4 Niveaux communs de référence ... *76*
3.5 Les activités d'expression écrite ... *79*
3.6 La place du CECRL en Colombie ... *81*

CHAPITRE III ... **85**

L'ANALYSE DE LA DISSERTATION ... **85**

1. La dissertation générale ... **85**
1.1 Les étapes de la dissertation ... *86*
1.1.1 La première phase de la préparation ... *87*
1.1.1.1 L'analyse de l'énoncé ... 87
1.1.1.2 La construction du plan ... 88
1.1.2 La deuxième phase: la rédaction ... 89
1.1.2.1 L'introduction ... 90
Elle correspond à ... 90
1.1.2.2 Le développement ... 90
1.1.2.3 La conclusion. ... 92
1.1.2.4 La relecture et la correction ... 93

2. La dissertation philosophique ... **94**
2.1 Les difficultés philosophiques ... *95*
2.1.1 Le sujet philosophique ... 97
2.1.2 Les classes des sujets ... 97
2.2 Le plan dans le domaine de la philosophie ... *99*
2.3 L'organisation du plan ... *99*
2.4 La rédaction de la dissertation ... *101*
2.4.1 L'introduction ... 101
2.4.2 La conclusion ... 102

3. La dissertation en droit ... **104**
3.1 La forme de la dissertation juridique ... *104*
3.2 La construction du plan ... *104*
3.3 L'introduction ... *107*
3.3.1 Les étapes de l'introduction ... 108

4. Les principales différences entre la dissertation philosophique et la dissertation en droit (juridique) ... **110**
4.1 L'introduction ... *110*

4.2 La forme du plan ... *111*
4.3 La conclusion ... *112*

5. Les points communs des deux dissertations ... **113**
6. La conclusion ... *115*

DEUXIEME PARTIE ... **118**

LE DISPOSITIF D'ENTRAINEMENT ... **118**

Introduction ... **119**

CHAPITRE I ... **121**

LA PRÉPARATION DU DISPOSITIF ... **121**

1. Première étape: les travaux de départ ... **121**
1.1 L'analyse des étapes précédentes à la recherche ... *122*
1.1.1 Le diagnostic du niveau de compétences communicatives en FLE et la relation entre les stratégies d'apprentissage et les niveaux de compétences communicatives. ... 122
1.1.2 PIAF - Programme interactif pour l'apprentissage autonome du français ... 124
1.2 La préparation des outils de récolte de données ... *126*
1.2.1. La première enquête ... 126
1.2.1.1 L'analyse des éléments constitutifs ... 126
1.2.1.2 La définition du type d'enquête ... 127
1.2.1.3. Le choix des éléments qui la composent ... 127
1.2.1.4 L'organisation de l'enquête ... 128
1.2.1.5 Les ressources de validation à utiliser ... 128
1.2.2. La tâche d'écriture avant le dispositif ... 129
1.2.2.1 La mesure des compétences ... 129
1.2.2.2 La mise en œuvre de la première partie du dispositif ... 131
1.3 Conclusion de la première étape ... *132*

2. Deuxième étape: La préparation de l'entrainement ... **132**
2.1. L'analyse des différents matériels pédagogiques ... *133*
2.1.1. Le matériel pédagogique pour la construction de l'entrainement ... 133
2.2. La préparation des étapes de l'entrainement ... *134*
2.2.1. Le parcours de l'entrainement ... 134
2.3. Les stratégies d'apprentissage ... *137*
2.3.1 Le matériel pédagogique ... 140
2.3.1.1 Les aspects généraux du dispositif ... 141
2.3.2. La méthode ... 141
2.3.2.1 Les activités ... 142
2.3.2.2 Les étapes de l'entrainement ... 143
2.3.2.3 La construction du parcours du dispositif ... 144
2.3.3. L'emploi du temps ... 148
2.4 Conclusion de la deuxième étape ... *149*

3. Troisième étape: la vérification du dispositif 150
3.1. Les outils de récolte de données après la mise en place du dispositif 150
3.1.1. La détermination des éléments qui la composent 150
3.1.2. La tâche de production écrite après la mise en place du dispositif 151
3.2. La construction de la grille d'évaluation 151
3.2.1. La sélection des éléments de construction 152
3.2.1.1. La détermination des aspects 153
3.2.1.2. La définition des indicateurs 153
3.2.1.3. Les critères d'analyse et d'évaluation 156
3.2.2. Les résultats de la construction de la grille 160
3.3 Conclusion de la troisième étape 163

CHAPITRE II 165

L'EXPÉRIMENTATION 165

1. Les caractéristiques du public 165

2. La mise en œuvre de l'entrainement 166
2.1. Le début du cours: l'application des outils de mesure avant le dispositif. 166
2.2. Le parcours de l'application de l'entrainement dans la dissertation 167
2.3. La récolte de données après l'entrainement 167

3. Conclusion 168

CHAPITRE III 169

L'ANALYSE DES RÉSULTATS 169

1. L'analyse des résultats de la première enquête 169
1.1. La formation en FLE 170
1.2. Les difficultés d'apprentissage: le français, le processus d'écriture 173
1.3. Maîtrise de la méthodologie de la dissertation 176

2. La première tâche d'écriture 180
2.1 Les aspects de la structure 180
2.1.1. L'analyse de l'énoncé 181
2.1.2. Le plan 183
2.1.3. L'introduction 186
2.1.4. Le développement 190
2.1.4.1. Introduction de chaque partie 191
2.1.4.2. Organisation des sous-parties 191
2.1.4.3. Liaison entre les sous-parties 192
2.1.5. La conclusion 195
2.2. Les aspects du contenu 197
2.2.1. La pertinence du plan 197
2.2.2. L'argumentation 198
2.2.2.1. L'organisation des sous-parties 198
2.2.2.2. La cohésion entre les parties 199

2.2.2.3. La cohérence interne 200
2.2.3. La qualité de l'expression écrite 201

3. La deuxième tâche d'écriture 204
3.1. Les aspects de la structure 204
3.1.1. L'analyse de l'énoncé 205
3.1.2. Le plan 207
3.1.3. L'introduction 211
3.1.4. Le développement 215
3.1.4.1 L'introduction de chaque partie 215
3.1.4.2. Organisation des sous-parties 215
3.1.4.3. La liaison entre les sous-parties 216
3.1.5. La conclusion 219
3.2. Les aspects du contenu 220
3.2.1. La pertinence du plan 221
3.2.2. L'argumentation 223
3.2.3. La qualité de l'expression écrite 227
3.2.3.1. La ponctuation, la conjugaison et l'orthographe 227
3.2.3.2. La construction des phrases 228
3.2.3.3. La pertinence des phrases 229

4. L'analyse de résultats de la deuxième enquête 231
4.1. Information spécifique sur la dissertation 231

5. La détermination du progrès: l'analyse comparative des tâches d'écriture 235
5.1. Les aspects de la structure 236
5.1.1. L'analyse de l'énoncé 236
5.1.2. Le plan 238
5.1.3. L'introduction 240
5.1.4. Le développement 241
5.1.5. La conclusion 243
5.2. Les aspects du contenu 244
5.2.1. La pertinence du plan 245
5.2.2. L'argumentation 245
5.2.2.1. L'organisation des sous-parties 245
5.2.2.2. La cohésion entre les parties 246
5.2.2.3. La cohérence interne 246
5.2.4. La qualité de l'expression 246
5.3 Conclusion 248

CHAPITRE IV 251

CONCLUSIONS 251

1. ..... Bilan des aspects théoriques 251

2. Réflexions sur la construction du dispositif 254

3. Résultats de l'expérimentation 256

4. Les perspectives de formation des étudiants 258

Bibliographie 260

TABLE DES SCHÉMAS

Schéma 1. Structure du programme PIAF (Villarreal, 2009: 61) 4
Schéma 2. Catalogue de ressources 5
Schéma 3. Les ressources pour l'apprentissage du FLE 5
Schéma 4. Les résultats de l'épreuve ICFES "Saber 3º, 5º et 9º": domaine *Langue* 16
Schéma 5. Variation dans la distribution en pourcentage selon les niveaux de la compétence de lecture, 2006 - 2012 19
Schéma 6. Techniques pour faire une dissertation 43
Schéma 7. Les auteurs qui ont contribué aux processus de l'écriture 48
Schéma 8. Schéma du processus de composition écrite à partir de la reconstruction de la structure cognitive 58
Schéma 9. Le plan de la dissertation philosophique 100
Schéma 10. L'organisation de la dissertation juridique 106
Schéma 11: Quelles compétences communicatives ont été améliorées dans une plus grande proportion avec l'utilisation de PIAF? 125
Schéma 12: Stratégies d'apprentissage du dispositif 139
Schéma 13: Les moments pédagogiques, associés aux stratégies proposées pour le développement de l'entrainement 140
Schéma 14: Les étapes de l'entrainement 143
Schéma 15: Le pourcentage d'élèves qui ont étudié le français dans d'autres établissements universitaires 171
Schéma 16: Les heures qu'ils dédient par semaine à l'apprentissage du français 172
Schéma 17: La compétence qu'ils considèrent la plus difficile à réaliser 174
Schéma 18: Types de textes qui sont écrits le plus souvent 175
Schéma 19: Ce que vous faites avant de commencer à écrire un texte 176
Schéma 20: Les exercices de dissertation qui se réalisent sous le cours de français 178
Schéma 21: Connaissance des étapes pour la rédaction d'une dissertation 178
Schéma 22: Étapes connues pour écrire une dissertation 179
Schéma 23: L'analyse de l'énoncé 182
Schéma 24: L'analyse du plan 184
Schéma 25: L'analyse de l'introduction 187
Schéma 26: L'analyse de la conclusion 196
Schéma 27: L'analyse de la pertinence du plan 198
Schéma 28: Qualité de l'expression écrite 203
Schéma 29: L'analyse de l'énoncé de la deuxième tâche d'écriture 207
Schéma 30: L'analyse du plan de la deuxième tâche d'écriture 208
Schéma 31: L'analyse de l'introduction de la deuxième tâche d'écriture 212
Schéma 32: L'analyse de la pertinence du plan de la deuxième tâche d'écriture 223
Schéma 33: L'organisation de sous parties 224
Schéma 34: Qualité de l'expression écrite de la deuxième tâche d'écriture 230
Schéma 35: Ce que vous faites avant de commencer à écrite un texte 232

Schéma 36: La dissertation, un moyen pour améliorer la qualité de l'écriture en français 233
Schéma 37: La nécessité d'un cours d'écriture pour les étudiants colombiens 234
Schéma 38: Propositions pour le contenu du cours 235
Schéma 39: L'analyse comparative du plan des deux tâches d'écriture 240
Schéma 40: L'analyse comparative de la conclusion des deux tâches d'écriture 244
Schéma 41: L'analyse comparative de la conclusion des deux tâches d'écriture 248

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les variations annuelles 19
Tableau 2: L'outil d'évaluation de la dimension linguistique 26
Tableau 3: Les étapes du processus selon Cárdenas 28
Tableau 4: Les composants linguistiques 77
Tableau 5: Niveaux communs de référence 78
Tableau 6: Le Cadre de Référence 82
Tableau 7: Les principales différences de la dissertation philosophique et de la dissertation juridique 115
Tableau 8: Le résultat général par compétences, examen DELF-B1 123
Tableau 9: Catégories d'évaluation 130
Tableau 10: Le parcours pédagogique 137
Tableau 11: Les aspects généraux de la construction 141
Tableau 12: Les activités de l'entrainement 142
Tableau 13: Les activités d'apprentissage 148
Tableau 14. Les indicateurs 156
Tableau 15: Les critères d'analyse des indicateurs 159
Tableau 16: La grille d'évaluation 163

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Manuel Alter EGO, leçon D7, Page 102-103 272
Annexe 2: La première enquête 275
Annexe 3: Les exemples de la première enquête 279
Annexe 4: La tabulation des résultats de la première enquête 289
Annexe 5: Les résultats de l'analyse statistique de la première enquête 294
Annexe 6. Les exemples de la première tâche d'écriture 304
Annexe 7. La grille : les résultats de la première tâche d'écriture 306
Annexe 8. Analyse statistique de la première tâche d'écriture 308
Annexe 9. Le matériel pédagogique de l'entrainement 313
Annexe 10. Les exemples de la deuxième tâche d'écriture 334
Annexe 11. La grille: les résultats de la deuxième tâche d'écriture 341
Annexe 12. Analyse statistique de la deuxième tâche d'écriture 344
Annexe 13. La deuxième enquête 349
Annexe 14. Les exemples de la deuxième enquête 352
Annexe 15. La tabulation des résultats de la deuxième enquête 358
Annexe 16. Les résultats de l'analyse statistique de la deuxième enquête 361
Annexe 17. Analyse comparatif de la première et la deuxième tâche d'écriture 367

REMERCIEMENTS

Je veux exprimer mes remerciements à madame Catherine Rannoux d'avoir accepté la direction de cette thèse, et à Monsieur Freiderikos Valetopoulos pour la précieuse aide qu'il m'a apportée au cours de mon travail, par la patience, le soutien, mais sur et surtout pour ses encouragements et ses conseils constants pour m'encourager et me conseiller sans cesser.

J'exprime aussi ma reconnaissance à Mesdames Laurie Dekhisse et Julie Rançon pour leur aide technique et pour leur bienveillance qui m'ont permis de mener à son terme cette recherche.

Je tiens à remercier pour l'aide qu'ils m'ont apportée le bureau des Relations Internationales et les professeurs qui se sont intéressés à mon travail.

Je veux dire ma reconnaissance toute particulière aux institutions qui m'ont apporté leur appui et ont permis cette formation académique, ainsi qu'à l'université Libre qui m'a fait confiance et a soutenu mon travail.

Merci à tous les collègues, amis et membres de ma famille qui m'ont encouragée et accompagnée au cours de ce processus.

INTRODUCTION

Au cours de ces dernières années, l'apprentissage du français a connu un nouvel essor dans l'enseignement supérieur colombien: les différents accords conclus avec des universités étrangères ont permis d'intensifier l'ouverture à l'international des universités colombiennes en fournissant de nouvelles possibilités de formation pour les étudiants et les enseignants. Ces mêmes accords ont également créé de nouveaux besoins de formation en langues pour pouvoir répondre aux exigences linguistiques des universités étrangères.

L'étude du français fournit une alternative réaliste à la formation traditionnelle des étudiants colombiens en leur donnant la possibilité de continuer leurs études en France ou dans un pays francophone. Le gouvernement actuel du président Juan Manuel Santos a signé plusieurs accords avec l'État français dans le domaine de l'enseignement de la langue française. Voici quelques exemples (Mineducación, 2013) [1]:

- le développement de l'enseignement du français dans les établissements scolaires et les universités en Colombie;
- le programme de formation dans les grandes écoles d'ingénieurs français destinés aux étudiants en génie et aux jeunes ingénieurs colombiens;
- l'accord de coopération académique entre l'Association colombienne des universités (ASCUN), du côté colombien, la Conférence des Directeurs des

[1] Mineducación: Ministerio de Educación Nacional – **MEN**.

Écoles françaises d'Ingénieurs (CEDEFI) et la Conférence des Présidents d'Universités, pour le côté français (Mineducación, 2011: 1)

Tous ces accords institutionnels entre la Colombie et la France agissent comme des catalyseurs, suscitant plus de mobilités entre les deux pays, les rendant plus aisées, et ils augmentent ainsi le nombre de possibilités qu'ont les étudiants des universités colombiennes d'intégrer des périodes de mobilités internationales dans leurs cursus.

Dans cette perspective, plusieurs universités colombiennes ont souhaité développer des stratégies qui permettent aux étudiants d'améliorer leurs compétences linguistiques et méthodologiques, afin de répondre plus efficacement aux exigences académiques internationales, en particulier de la formation dans les universités françaises.

L'Université Libre est une université privée faisant partie de ce groupe d'universités souhaitant renforcer la formation linguistique et culturelle des étudiants. À l'heure actuelle, elle a signé deux accords de doubles diplômes avec des établissements français: l'un avec l'université de Poitiers et l'autre avec Arts et Métiers Paris Tech. La mise en œuvre de l'accord avec l'Université de Poitiers en France a suscité le besoin de formation des étudiants des facultés de philosophie et de droit de l'Université Libre dans le domaine de la méthodologie universitaire. Le résultat des tâches de rédaction des étudiants colombiens a révélé certaines difficultés qui concernent principalement le développement de la compétence en expression écrite, et plus précisément la rédaction de la dissertation, un exercice académique qui implique la maîtrise avancée de la langue, mais aussi d'une méthodologie très rigoureuse.

> « Les étudiants de la faculté de Philosophie de l'Université Libre ont dû faire face à de nouveaux défis d'apprentissage pour pouvoir répondre aux exigences de la méthodologie universitaire française. La dissertation est un aspect que les étudiants devront connaître et approfondir avant de commencer leurs études en France » (Roux & Villarreal, 2011: 14).

La démarche suivie dans ce travail

Ce travail de recherche a trouvé sa source dans deux travaux qui ont été effectués à l'Université Libre. Le premier proposait une analyse des conclusions d'une étude antérieure, élaborée par Acuña, Moya & Villarreal (2007) et consacrée

a) au développement d'un diagnostic pour déterminer la compétence communicative des étudiants qui terminent les cours de formation en français de la Faculté d'Éducation de l'Université Libre à Bogotá
b) à la vérification de leur niveau B2 prévu par l'Université.

Nous nous sommes également inspirée du travail de recherche effectuée par deux étudiants du master de Sciences de l'Eduction de l'Université Libre (Mora & Murcia, 2009) dans lequel étaient étudiés le niveau de FLE (français langue étrangère), atteint par les étudiants du dernier semestre du programme d'Humanités et Langues de la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université Libre à Bogotá ainsi que les méthodes de travail qu'ils emploient pour progresser en français. Les résultats de ces deux études a permis d'évaluer le niveau de langue que ces étudiants possèdent quand ils terminent leur formation en FLE et ont mis en évidence leur manque d'autonomie lorsqu'ils éprouvent le besoin de prendre en main leur propre apprentissage, ce qui les empêche d'acquérir une maîtrise de la langue étrangère suffisante pour en devenir des locuteurs indépendants (voir le CECRL pour l'analyse des niveaux).

D'ailleurs, le manque d'organisation dont ces étudiants font preuve par rapport à la façon de gérer leur temps libre a une influence directe sur les résultats de leur apprentissage et sur le niveau de langue qu'ils atteignent. Bien que le public des deux études mentionnées ci-dessus soit des adultes, ils n'ont pas répondu aux conditions nécessaires pour être considérés comme des apprenants autonomes. Ceci a confirmé le besoin de poursuivre ce travail de recherche afin de concevoir une stratégie méthodologique destinée à développer des processus d'apprentissage qui les conduisent à surmonter ces lacunes et à améliorer leurs compétences communicatives.

Dans ce contexte, nous avons continué le travail de mise au point du Programme interactif pour l'Apprentissage autonome du Français – PIAF (Schéma 1) (Villarreal, 2009): il s'agit d'un outil interactif qui permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences communicatives en FLE et de développer le travail autonome, avec l'appui de ressources disponibles sur internet pour l'apprentissage du FLE (Schéma 2 et Schéma 3).



Schéma 1. Structure du programme PIAF (Villarreal, 2009: 61)



Schéma 2. Catalogue de ressources

Source: Université Libre (2015)

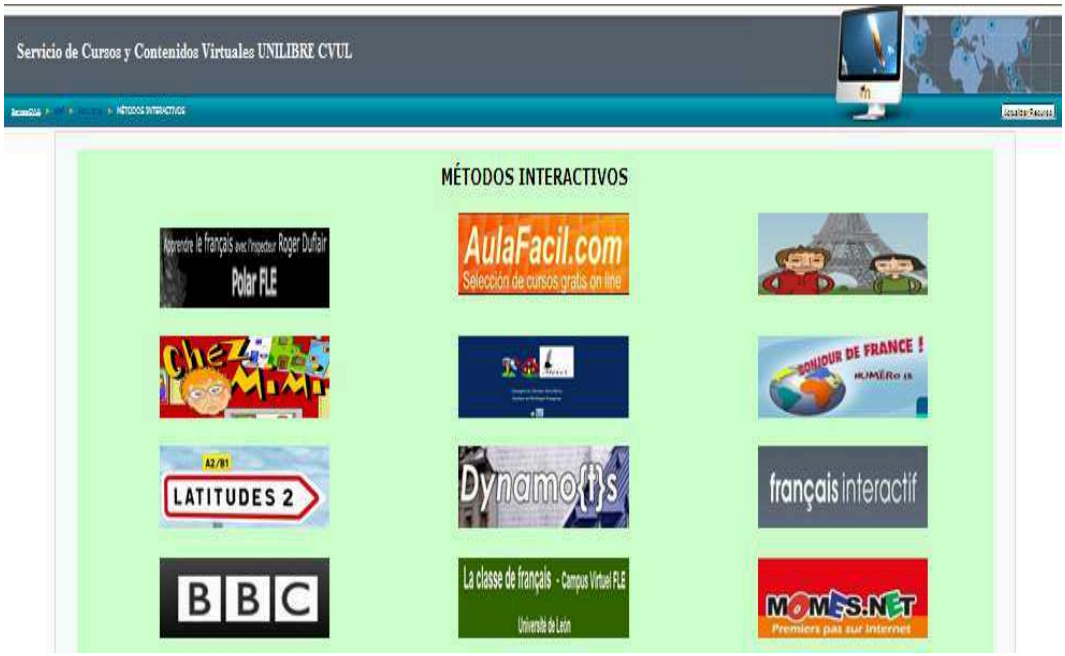


Schéma 3. Les ressources pour l'apprentissage du FLE

Source: Université Libre (2015)

Cet outil a été implémenté sur la plateforme de l'Université Libre et, à partir du premier semestre 2009, une expérience pilote a commencé avec les étudiants de français de la Faculté de philosophie. Ces étudiants sont motivés par le besoin urgent d'apprendre la langue française pour pouvoir bénéficier de l'accord de double diplôme conclu avec l'Université de Poitiers en France, en satisfaisant les exigences linguistiques.

Deux ans après avoir réalisé l'exercice d'application de PIAF avec les étudiants de la faculté de philosophie, et avoir analysé les résultats de son application, nous avons pu conclure que les étudiants ont fait des progrès dans leur capacité à apprendre le français de manière autonome et ont amélioré leur compétence communicative en français. Tout cela est dû, en grande partie, à la motivation que génère de fait la fusion entre l'étude disciplinaire et l'apprentissage de la langue. À cet égard, Valetopoulos et Lamprou (2008: 137) soulignent une situation pareille concernant les étudiants chypriotes. Ils ont pu alors constater un très haut niveau de compétences quand les étudiants travaillent sur leurs domaines de formation, mais ils remarquent à la fois leurs difficultés de s'exprimer quand ils sont face à des sujets qui ne sont pas en rapport direct avec leur domaine d'études.

Cette même étude a mis également en évidence les difficultés que rencontrent les étudiants avec l'appropriation de la langue, la planification des structures des textes académiques et le manque de connaissances grammaticales et lexicales d'éléments qui leurs permettent de construire correctement une argumentation. Ces difficultés sont révélées principalement dans les exercices de production écrite, ce qui justifie en soi que ce travail de recherche se poursuive ainsi que nous l'avons exposé ci-dessus.

Rédiger un article, un mémoire ou une thèse en français — ou même en espagnol — est un travail difficile pour les étudiants colombiens qui commencent leurs études en France sans avoir les connaissances méthodologiques nécessaires et sans avoir acquis complètement les compétences indispensables pour l'expression en français. Depuis trois ans, l'observation du processus d'apprentissage du français par les étudiants de la Faculté de philosophie de

l'Université Libre nous a permis de confirmer l'urgence à travailler au développement d'une méthodologie qui s'adapte à leurs besoins, leur permettant ainsi de satisfaire aux exigences académiques françaises en matière de production écrite.

Partant du postulat précédent, ce travail de recherche vise à déterminer une méthodologie permettant aux étudiants des facultés de philosophie et de droit de l'Université Libre d'apprendre à rédiger correctement une dissertation pour répondre aux exigences académiques des universités françaises et ainsi leur fournir les outils pour s'adapter aux nécessités liées aux études en France.

Ceci nous amène à poser la problématique suivante: *Quels sont les éléments qui doivent être intégrés dans la méthodologie d'apprentissage de la dissertation, afin de permettre aux étudiants des facultés de philosophie et de droit de l'Université Libre de répondre aux exigences des universités en France?*

Une solution au problème pourrait être exprimée par l'objectif suivant: *élaborer une méthodologie permettant aux étudiants l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation, afin de leur fournir les éléments d'apprentissage nécessaires pour répondre aux exigences des universités en France*.

Protocole suivi pour ce travail de recherche

En fonction de l'objectif exposé précédemment, nous avons choisi de nous concentrer sur le développement de certains aspects cruciaux dans l'élaboration de notre stratégie, selon les étapes suivantes:

1. analyser les aspects principaux et les éléments théoriques qui constituent ce travail;
2. construire le dispositif permettant de répondre aux besoins des étudiants;
3. expérimenter ce dispositif;
4. analyser les résultats;
5. tirer des conclusions.

La première partie de ce travail est composée de trois chapitres: Le premier chapitre est entièrement consacré à dresser un panorama de la situation de la langue française en Colombie. En effet, il analyse les différentes questions concernant l'enseignement de la langue française: les aspects théoriques, l'étude des éléments qui composent le cadre juridique et les différentes lois qui ont été adoptées par le ministère de l'éducation. Enfin, ce chapitre permet de présenter les travaux, proches du nôtre, et ceux d'autres chercheurs. Le second chapitre étudie les différents aspects théoriques de la production écrite et les éléments du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) liés au développement de la production écrite; enfin, le troisième chapitre examine les éléments qui forment la méthodologie de la dissertation générale, de la dissertation philosophique et de la dissertation juridique, et qui serviront de référence pour le développement du dispositif.

La deuxième partie de cette thèse comporte quatre chapitres. Le premier se concentre sur la construction des différentes étapes du dispositif. Le deuxième propose une description détaillée du processus de l'expérimentation. Le troisième chapitre décrit l'analyse des résultats de l'application du dispositif, et enfin, le quatrième chapitre expose les conclusions de ce travail de recherche.

Pour mieux comprendre les résultats de cette étude et les difficultés qu'ont les étudiants au moment de développer des travaux d'écriture en français, il est important de connaître l'évolution de la place du français en Colombie, les différents facteurs qui ont une incidence sur l'apprentissage des langues étrangères, que l'on peut analyser dans le modèle éducatif colombien à partir de la loi et des dispositifs mis en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

LA PLACE DU FRANÇAIS EN COLOMBIE

1. L'évolution de la place du français en Colombie

Les règles de l'enseignement du français en Colombie ont évolué à plusieurs reprises en fonction des intérêts et des événements politiques de chaque époque. Pendant de nombreuses années, le français a été enseigné de manière obligatoire dans le secondaire dans toutes les écoles. Néanmoins, après 1994, lorsque le ministère de l'Éducation de Colombie a promulgué la loi 115 (República de Colombia, 1994), qui définit une politique stable et durable de l'enseignement des langues, l'anglais a été adopté par la plupart des établissements, privés ou publics, comme la langue étrangère principale. À ce sujet, Kostina & López (2005) remarquent qu'actuellement le français n'est pas obligatoire, mais il fait partie, en Colombie, des langues étudiées par les jeunes et les adultes, comme une troisième langue. Au cours de ces dernières années, le nombre d'élèves apprenant le français a beaucoup évolué; les statistiques montrent que le nombre d'apprenants de cette langue est en constante augmentation (résultat d'études menées par le bureau de la Coopération éducative de l'Ambassade de France en Colombie), comme on peut le voir dans ce qui suit:

> « En 2001 par exemple il y avait 630 professeurs pour 2550 apprenants à l'école primaire, 18.000 à l'école secondaire, 9.000 au niveau supérieur et 11.829 dans les alliances françaises du pays; en 2005, il y avait 750 professeurs pour 3900 apprenants à l'école primaire, 20.000 à l'école secondaire, 10.200 au niveau supérieur et 12.500 dans les alliances françaises. Les chiffres nous montrent une augmentation qui se maintient» (Ambassade de France, 2015: 1).

Dans l'enseignement supérieur, le français a été relégué dans les programmes des licences de Langues Modernes, en Sciences Humaines ou en Lettres. Il est cependant proposé dans certaines universités comme matière facultative et dans de nombreuses institutions d'éducation comme langue étrangère, en particulier par les différentes Alliances françaises du pays (Kostina & López, 2005: 45).

Le français a repris de l'importance grâce à l'Accord 364 de 2005 (Concejo de Bogotá, 2005) qui a institutionnalisé le programme « Bogotá bilingue en díez años » (Bogotá bilingue en dix ans). Il est inclus dans le Plan de développement 2004-2008 « Bogotá sin indiferencia » (Bogotá sans indifférence) qui est un engagement social contre la pauvreté et l'exclusion. Il dispose, dans son paragraphe 19 concernant le projet « Bogotá bilingue », que:

> « Una gran escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor", dentro del programa "Articulación educativa de Bogotá con la Región Central", se incluyó el proyecto "Fortalecimiento de una segunda lengua (Bilingüismo)", de la siguiente manera: "Se difundirá y fortalecerá, entre los estudiantes y los maestros, el aprendizaje del inglés y otros idiomas. Para ello se actualizarán las metodologías de enseñanza, se crearán centros de recursos especializados y se dotarán los existentes, de manera que se amplíe el porcentaje de población escolar con dominio en una segunda lengua » (Concejo de Bogotá, 2005, Art.28)[2].

[2] Traduit par nous : « Un grand complexe scolaire pour que les enfants et les jeunes apprennent plus efficacement ». Comme part du programme « Articulation éducative de Bogotá avec la région Centrale », il a été inclus le projet « Renforcement d'une deuxième langue (bilinguisme) », comme suit : « se répandra et renforcera, aux étudiants et enseignants,

Ces programmes, « Bogotá bilingue en dix ans » et « Bogotá sans indifférence », sont également visés dans l'article 12 concernant les politiques régionales dans l'axe urbain, dans le troisième point intitulé « L'importance d'avoir accès aux principales sources de connaissance (enseignement bilingue), de technologies de l'information, d'investissements pour la mise en œuvre et le maintien du programme, la souplesse des procédures et la protection de la propriété intellectuelle ». Tout cela est fait dans le but de permettre l'intégration sociale économique, la création d'emplois et de revenus pour la réalisation progressive d'une société plus juste et plus équitable (Concejo de Bogotá, 2005: 1).

Nous pouvons voir que le français a gagné beaucoup d'importance dans la formation des étudiants en Colombie, dans tous les niveaux d'éducation. Mais le principal intérêt des étudiants par l'apprentissage de cette langue est de continuer leurs études en France. Pourtant, il reste encore à vérifier si la loi d'éducation en Colombie est vraiment cohérente avec les besoins d'apprentissages des étudiants et les exigences des universités étrangères.

2. Le cadre de la loi en Colombie

La loi 115 de 1994 d'Éducation générale en Colombie (República de Colombia, 1994) impose l'enseignement de l'espagnol, qui est fondamental. Dans l'article 5, elle établit les objectifs de l'éducation et précise que les étudiants doivent développer la capacité d'apprécier et d'utiliser la langue comme moyen d'expression esthétique. L'article 20 dit que l'objectif principal de l'éducation est de « développer les compétences communicatives pour lire, comprendre, écrire, écouter, parler et s'exprimer correctement ». L'article 92 fait référence à la formation de l'apprenant et l'un des objectifs principaux est que l'étudiant acquière les compétences pour la communication (República de Colombia, 1994).

---

l'apprentissage de l'anglais et d'autres langues. Pour cela, il faudra mettre à jour les méthodologies de l'enseignement, des centres de ressources spécialisés seront créés et ceux qui existent déjà seront équipés à fin d'augmenter le pourcentage de la population scolaire capable de maîtriser une deuxième langue » (Concejo de Bogotá, 2005 : 1).

En 1984, le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie définit le Cadre général des Programmes pour l'Éducation, qui propose une approche sémantique communicative pour l'enseignement de l'espagnol et de la littérature en Colombie. Cette approche a pour objectif l'enseignement actionnel des usages sociaux du langage en situation réelle.

> « Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. » (Mineducación, 1998: 3)

Selon les lignes directrices du Ministère de l'Éducation Nationale, le texte est considéré comme un réseau de significations qui obéit à des règles structurelles sémantiques, syntaxiques et pragmatiques (Mineducación, 1998), tandis que les normes de qualité sont exprimées comme étant le processus par lequel l'individu donne un sens pour exprimer le monde extérieur, la transmission d'informations ou l'interaction avec les autres (Mineducación, 2006).

En ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite, les lignes directrices des programmes proposent un axe de travail qui définit le processus de production de textes. Il établit trois niveaux en fonction de leurs composantes sémantiques et syntaxiques, qui prennent en compte la structure interne et externe du texte, et la pertinence lexicale, et examine également le niveau intertextuel, c'est-à-dire les relations existantes avec les autres textes de différentes cultures et époques. Enfin il traite du niveau extratextuel où le composant principal est l'aspect pragmatique qui est en rapport avec le contexte dans lequel se produit la communication, en conformité avec l'intention du sujet (Mineducación, 1998).

Ainsi, nous pouvons voir que cette proposition vise à trouver la construction du sens et à renforcer les compétences communicatives. Apprendre à

écrire dans une perspective communicative n'est pas conçu seulement comme apprendre une technique, mais également comme apprendre à traduire une réalité existante ou à représenter le monde avec le but d'acquérir la capacité à communiquer avec d'autres personnes, dans d'autres cultures, d'autres civilisations ou d'autres pays.

D'autre part, le MEN (Mineducación, 1998: 7) propose le « Plan National de Lecture et Écriture », qui vise à promouvoir le développement des compétences linguistiques par l'amélioration des niveaux de lecture et d'écriture des élèves à partir de l'enseignement primaire et secondaire, en renforçant le rôle de l'école et de la famille dans la formation des lecteurs et des écrivains. Et les résultats de tests nationaux et internationaux proposés aux étudiants et aux enseignants démontrent la nécessité d'une formation en ce sens.

2.1 La réalité du terrain

Dans le contexte national, les épreuves Saber (le test d'état) appliquées en 2012 ont montré que seulement 16% des élèves de cinquième année (de 9 à 11 ans) et 5% des élèves de neuvième année (de 13 à 16 ans) atteignent le niveau avancé des standards de base en compétences linguistiques en espagnol (Icfes, 2013). En neuvième année, la proportion d'étudiants qui sont au niveau bas (*mínimo*) atteint 39% alors que 14% se trouve au niveau très bas (*insuficiente*). Ces derniers ne vont pas au-delà de la compréhension globale du contenu et démontrent de remarquables difficultés pour l'analyse de la structure de différents types de textes courts.

Ces résultats révèlent qu'un élève sur trois présente des difficultés à trouver l'information dans le texte, et à récupérer l'information explicite. En outre, ils ne reconnaissent pas les structures textuelles et, ils n'identifient pas l'intention communicative en actes de parole simples et d'usage quotidien. Ils présentent aussi des difficultés quand ils tentent d'établir des relations entre les personnages et les actions afin de décrire une situation précise.

D'ailleurs, un élève sur trois ne réussit pas à faire une lecture non fragmentée de textes quotidiens et habituels. Ils ont aussi des difficultés pour reconnaître la structure superficielle du texte et obtenir la compréhension des phrases et des paragraphes.

De même, les résultats mettent en évidence qu'un élève sur quatre ne comprend pas et n'est pas capable d'expliquer les éléments de la structure cohésive, au niveau des phrases et des paragraphes, ce qui l'empêche d'atteindre la compréhension globale du contenu dans les textes informatifs, explicatifs ou narratifs (Schéma 4).

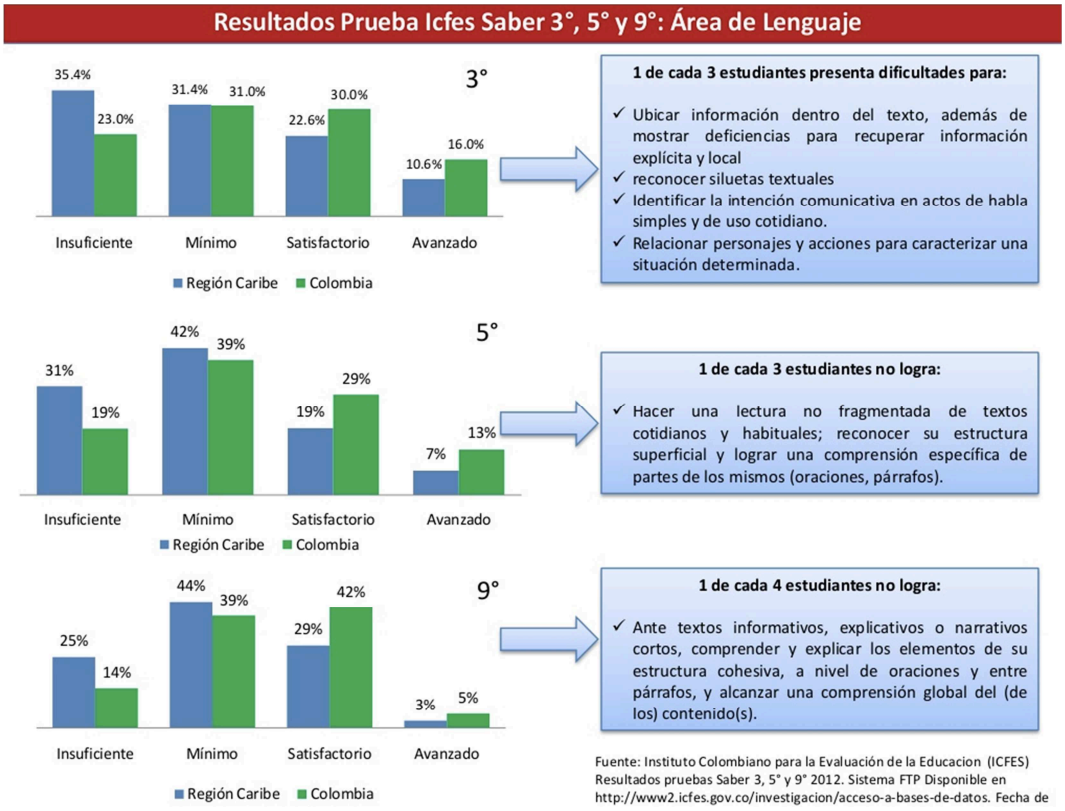


Schéma 4. Les résultats de l'épreuve ICFES "Saber 3º, 5º et 9º"": domaine *Langue*

Source: Icfes (2012)

Dans l'objectif de trouver les raisons de ces résultats, l'ICFES (Institut colombien pour la promotion de l'enseignement supérieur) a effectué en 2008 une enquête — dans le cadre de l'épreuve Saber — auprès des professeurs de cinquième et neuvième année sur les pratiques d'enseignement dans le domaine de la langue. Ils ont alors abordé les questions suivantes: nécessité d'écrire, consultation et gestion de l'information (place du texte dans la salle de classe, utilisation de textes d'entraînement à l'écriture, et études des auteurs, des ouvrages et des références littéraires). Dans cette enquête sont révélés les aspects négatifs et positifs des pratiques pédagogiques des enseignants liées à la manière dont ils proposent le travail d'écriture et de lecture dans la salle de classe, en mettant en évidence la nécessité urgente pour les établissements d'enseignement d'évaluer et de renforcer ces compétences chez les élèves, très tôt dans la formation.

Nous pouvons voir qu'il existe des études qui sont dédiées à mettre en évidence les difficultés d'écriture des étudiants colombiens et le manque de pratiques pédagogiques qui pourraient aider à les résoudre. Mais la solution au problème n'est pas de démontrer que ces problèmes existent, mais de proposer des solutions pratiques qui peuvent aider à les dépasser. Dans ces conditions, il est important de commencer à travailler sur la création de stratégies et/ou de propositions pédagogiques qui permettront de résoudre les difficultés d'écriture qu'ont les étudiants universitaires en Colombie.

Aussi, de même que les autres études qui ont mis en évidence le résultat du travail écrit des élèves, le Mineducación (2011: 5) remarque que le groupe DiLeMa (Didáctica de la lengua materna y la literatura) de l'Université du Quindio en Colombie a travaillé sur une étude pour le Ministère de l'Education Nationale, qui cherchait à définir les compétences d'écriture des étudiants, à travers des pratiques de rédaction d'histoires et de contes (Concours National d'Histoires Gabriel García Márquez). L'objectif de cette étude était d'établir un référentiel des compétences des étudiants par rapport à la construction textuelle, avec le but d'étudier les solutions qu'ils peuvent proposer afin d'améliorer l'apprentissage de la rédaction des étudiants. Cette étude a démontré qu'ils peuvent certes élaborer des phrases simples, mais qu'ils ont de sérieuses

difficultés au niveau de la production de phrases complexes: ils ne parviennent pas à avoir une compréhension globale du texte, ils n'effectuent pas un examen des aspects formels par eux-mêmes, mais avec l'aide d'un ordinateur, et, enfin, ils ne prennent pas en compte le lecteur éventuel de leurs écrits.

De même, en 2010, l'Université Javeriana et le prix pour les enseignants « Compartir » (partager), ont mené une autre étude intitulée « Dix ans d'expérience dans l'enseignement de la langue. Les pratiques remarquables des enseignants colombiens » qui souligne que les enseignants ont commencé un parcours de changements dans leurs pratiques d'enseignement de la langue; les changements les plus remarquables concernent le point suivant: la langue est proposée non seulement comme une fin, mais comme un moyen utilisé pour l'apprentissage dans de nombreux domaines de la connaissance, tout en reconnaissant sa transversalité qui traite également de la diversité textuelle et discursive, qui renforcent la connaissance de la langue elle-même (Universidad Javeriana, 2010: 36).

D'autre part, des études internationales (PIRLS, PISA et Cuore) portant sur les résultats des élèves en lecture et écriture corroborent les résultats déjà obtenus. L'étude internationale de progrès en compréhension écrite (PIRLS) menée tous les cinq ans a montré que la Colombie est en dessous de la moyenne internationale et a révélé que statistiquement il n'existe pas de différences significatives entre les résultats en lecture de textes littéraires ou de textes informatifs. La Colombie a été classée 30ème parmi les 35 pays qui ont participé à cette étude (Tableau 1).

Variaciones anuales

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado
Shanghái	613	**4,2**	570	**4,6**	580	1,8
Singapur	573	**3,8**	542	**5,4**	551	**3,3**
Hong Kong	561	**1,3**	545	**2,3**	555	**2,1**
Taipéi	560	1,7	523	**4,5**	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	**0,9**	538	**2,6**
Finlandia	519	**-2,8**	524	**-1,7**	545	**-3,0**
Canadá	518	**-1,4**	523	**-0,9**	525	**-1,5**
Polonia	518	**2,6**	518	**2,8**	526	**4,6**
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	**1,9**	441	**3,1**	445	1,1
México	413	**3,1**	424	**1,1**	415	0,9
Uruguay	409	**-1,4**	411	**-1,8**	416	**-2,1**
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	**4,1**	410	**1,2**	405	**2,3**
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	**3,0**	399	1,8
Perú	368	1,0	384	**5,2**	373	1,3
Promedio OCDE	494	**-0,3**	496	**0,3**	501	**0,5**

Nota: los valores en negrilla son estadísticamente significativos.

Tableau 1. Les variations annuelles

Source: Icfes 2015

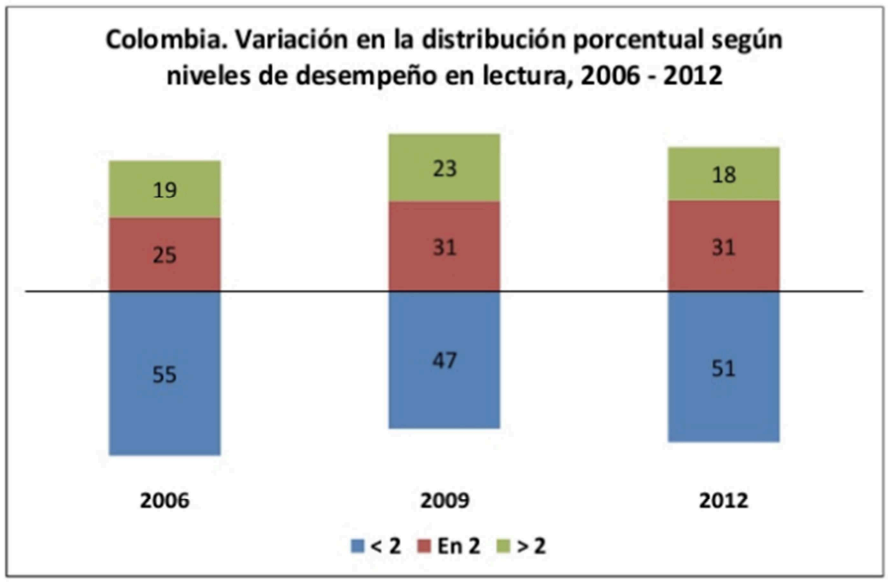


Schéma 5. Variation dans la distribution en pourcentage selon les niveaux de la compétence de lecture, 2006 - 2012

Source: Icfes 2015

En ce qui concerne l'évaluation PISA, programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des étudiants, pendant la période 2006 - 2012, les résultats sur la lecture ont montré qu'en moyenne 51% des étudiants colombiens ne parviennent pas à dépasser le niveau minimum de compétence et seulement 20% ont atteint le niveau supérieur; le même programme, en 2009, a montré que 47% des élèves étaient en dessous du niveau II des compétences inférieures, mais, en 2012, il a montré que ce taux atteignait 51%. Ceci prouve que dans cette période, il n'existe pas une performance stable dans les résultats qui démontre une amélioration au niveau des compétences des étudiants (Consejo Privado de Competitividad, 2014). Il reste encore à connaître les résultats statistiques officiels de 2015 de la part du Ministère de l'Éducation Nationale, afin de déterminer avec plus de précision les variations et les tendances de ces résultats.

Ainsi, les résultats des tests nationaux et internationaux en matière de lecture et d'écriture appliqués aux étudiants en Colombie reflètent le niveau de compétence qu'ils ont quand ils arrivent à l'université, où la grande majorité d'entre eux ont des difficultés dans l'élaboration de leurs écrits à cause du bas niveau atteint après la formation qu'ils reçoivent dès les premières années d'éducation. Cette situation rend difficile la mise en place d'un travail de qualité avec les étudiants dans les universités, une bonne formation de base étant nécessaire pour être capable de mener à bien les travaux d'écriture demandés dans l'enseignement supérieur. Pour ces raisons, il a été indispensable que le MEN analyse et restructure la formation permettant le développement des compétences de lecture et d'écriture, en s'appuyant sur l'approche sémantique communicative définie pour l'enseignement des langues, dès les premières années de l'éducation afin de parvenir à de meilleurs résultats dans la formation universitaire.

2.2. L'approche sémantique communicative en Colombie

La conception de la langue est vue depuis la sémantique des actes de parole, où la parole est considérée comme une réalisation concrète de la langue. Quand une personne dit quelque chose, cette personne réalise un acte de parole, et le sens de ce qu'elle dit est ce qui produit l'acte de la communication (Alamargot & Andriessen, 2002). Selon le MEN cette conception va au-delà de l'approche sémantique communicative. Il propose une réorientation théorique — dans le sens de la recherche de nouveaux concepts, de la sémiotique, de la linguistique textuelle, de la pragmatique et des travaux sur la cognition —, qui suggère que le langage est dirigé vers la construction du sens, par de multiples moyens et de multiples symboles (Mineducación, 1998: 24). Dans la nouvelle vision de l'éducation que vise le MEN, et face au concept de *compétence linguistique*, se pose alors la question de la notion de *compétence communicative* proposée par Hymes (1972): il introduit une vision plus pragmatique du langage, dans laquelle certains aspects socioculturels sont déterminants dans chaque acte de communication.

Par conséquent, cette approche doit aller au-delà des simples déclarations linguistiques, elle doit faire référence à des actes du discours précis qui sont en même temps des actes de communication réelle dans lesquels les aspects sociaux, éthiques et culturels ont une importance indéniable.

Ainsi, le développement des compétences de communication (compréhension écrite et orale, production écrite et orale) est devenu le point commun des différents programmes. Cependant, dans le contexte colombien, le travail sur les compétences de base de la communication a une orientation très instrumentale, où les dimensions culturelles, éthiques et même politiques, proposées par le MEN ont été écartées.

À partir de cette situation, nous pouvons penser que les principes de l'approche sémantique communicative proposée par le MEN s'appliquent à nos jours. Cependant la construction du sens et la reconnaissance des actes de communication constituent un travail difficilement réalisable, car le focus est mis

sur les usages socioculturels de la langue et l'attention aux différents aspects pragmatiques impliqués dans la communication sont des idées incontestables dans la réalité de la salle de classe. Mais, si nous considérons d'autres possibilités en plus de la communication, nous pouvons voir que la proposition de mise au point du processus du sens peut apporter un caractère qui sert pour enrichir considérablement le travail éducatif.

Cette proposition du processus de la signification est vue par Mineducación (1998) comme un apport qui peut aider à améliorer le travail avec les étudiants, parce qu'il est compris comme la dimension qui conduit à donner un sens et une direction à des signes, à partir des trois fonctions attribuées à la langue: « une fonction cognitive d'exposition d'un état des choses, une fonction expressive qui fait référence à l'expérience subjective du locuteur et une fonction appellative en fonction du destinataire » (Buhler, 1950, cité par Mineducación, 1998: 26). Ces fonctions peuvent être comprises comme les différents processus de construction du *sens* et de la *signification* et elles sont liées à la façon dont l'expérience est transformée en savoir.

D'autre part la compétence communicative est le terme le plus général pour décrire la capacité de communication d'un individu; elle couvre à la fois la connaissance de la langue à utiliser et le savoir. L'acquisition de cette compétence est assurée par l'expérience sociale, les besoins et les motivations, et l'action, qui est à la fois une source renouvelée des besoins et des expériences (Hymes, 1972).

Selon la conception de l'écrit, de Canale et Swain (1980), quelque chose de semblable se produit: l'écrit n'est pas seulement un encodage par des règles linguistiques, mais c'est un processus qui est à la fois individuel et social, où se rencontrent des connaissances qui combinent les compétences et les intérêts déterminés par le contexte socioculturel et pragmatique qui définit l'acte d'écrire:

> « la compétence grammaticale — qui fait référence à la maîtrise des règles régissant la production d'énoncés linguistiques —, la compétence textuelle — qui assure la cohérence et la cohésion des énoncés —, la compétence sémantique — liée à la capacité de reconnaître et d'utiliser correctement les significations selon le contexte de la communication — et la

> compétence pragmatique socioculturelle — qui facilite l'utilisation des règles contextuelles de la communication » (Canale & Swain, 1980: 21).

Il existe même, en référence à l'acte d'écrire, d'autres compétences qu'expose Eco (1992), comme la compétence littéraire et la compétence encyclopédique — qui mettent en jeu les connaissances acquises à l'école —, et les connaissances qui découlent de l'expérience de la lecture et de l'analyse des œuvres, ou encore de la culture familiale.

A partir du moment où nous avons soulevé les idées proposées par le Mineducación (1998) pour souligner les éléments de compréhension dans les processus de la langue qui feront partie des orientations pédagogiques et des curricula des établissements d'enseignement dans le pays, l'accent devra être mis sur l'approfondissement de l'analyse des notions de la langue maternelle et de la langue étrangère, car elles constituent un élément important dans le cadre des langues en contact.

2.3. Les résultats d'autres études sur ce sujet

Afin d'avoir une référence garantissant le soutien du travail en cours d'élaboration, il est nécessaire d'étudier les antécédents des autres recherches se rapportant au thème et en relation avec l'analyse du développement des compétences communicatives dans le contexte universitaire.

Dans ce sens, Ulloa, Gómez, Patiño & Carvajal (2003) ont réalisé une étude préliminaire sur les transformations des manières d'apprendre des jeunes universitaires, manifestées dans la lecture, l'écriture et l'utilisation des technologies audiovisuelles. Cette étude a eu pour but de réaliser un diagnostic sur les conditions dans lesquelles se trouvent les étudiants de première année des programmes académiques des universités de Santiago de Cali, ICESI et du Valle, en rapport avec les aspects précisés.

À partir de cette idée a été construit un outil d'évaluation et de mesure quantitative des erreurs, les plus courantes, qui révèle les problèmes d'écriture des

étudiants. Il consiste, en premier lieu, en une enquête qui cherchait à obtenir des informations sur les modes de sociabilité qui ont favorisé les pratiques de l'écriture.

En second lieu, il propose un examen d'écriture qui implique l'analyse de deux dimensions: la dimension linguistique, qui analyse la rédaction de base, à savoir l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe et le lexique (tableau 2), et la dimension discursive qui a comme fin de déterminer si les étudiants ont les compétences qui leur permettent de reconnaitre les différents énonciateurs et leurs points de vue respectifs, d'identifier la thèse du texte et les arguments qui la soutiennent; d'un autre côté il prétend établir leur capacité d'argumentation, de synthèse et d'expression d'un point de vue personnel, et aussi la compétence qu'ils ont pour établir des associations entre différents textes écrits et/ou audiovisuels, ou entre situations de cas en rapport avec le thème.

Si l'on se tourne vers notre recherche, il est indispensable alors de commencer par un diagnostic qui permet de réaliser une étude préliminaire afin de mettre en évidence tous les points qui posent problème au niveau de la production écrite avant la création du dispositif d'entrainement à la méthodologie de la dissertation.

D'ailleurs, le travail de recherche réalisé par Carvajal & Ulloa (2004), de l'Université du Valle à Cali, en Colombie, se rapporte au même thème. Ils se concentrent sur la description des pratiques de lecture et d'écriture réalisées par les étudiants du second semestre de cette Université, avant et après leur entrée dans celle-ci. Pour avoir des données précises, a été conçue une enquête de 53 questions, divisée en cinq chapitres. Deux d'entre eux se rapportent aux pratiques scolaires de lecture et d'écriture, et aux modes de sociabilité aussi bien en lecture qu'en écriture. Ceci a permis d'identifier que des activités pédagogiques telles que l'étude de la littérature, les groupes d'étude et de conversations sont très efficaces pour encourager les étudiants à réaliser des exercices de rédaction et à développer des aptitudes favorables à cet apprentissage.

À partir de ce changement, les activités d'écriture ont acquis plus d'importance dans le comportement des jeunes face à l'évaluation de leur

formation. Avant de commencer à se concentrer sur ces activités, ils ne présentaient qu'un faible intérêt face aux processus de lecture d'écriture, ce qui se reflétait dans le temps qu'ils devaient dédier à la réalisation de ces activités. Ceci était peut-être dû au fait que, lors de leur formation scolaire, l'accent était centré plus sur la théorie que la pratique, les matières qui se rapportaient à l'espagnol ne faisaient pas partie d'un travail transversal dans les autres domaines. Cette étude confirme le peu d'intérêt des étudiants concernant les activités d'écriture réalisées de manière autonome. Également, il confirme le besoin de trouver de nouvelles stratégies d'apprentissage qui les motiveraient à développer des activités d'écriture leur procurant de nouveaux outils et de nouvelles possibilités pour progresser de manière efficace dans l'apprentissage de celles-ci.

VARIABLES	**DESCRIPTION DE LA PERFORMANCE**
Nombre de cas	
Quantité de mots	
1. Erreurs d'orthographe	
2. Erreurs de ponctuation	
3. Erreurs dans l'usage des prépositions et des articles définis et indéfinis	
4. Erreurs dans l'usage de connecteurs	
5. Erreurs dans l'usage de pronoms relatifs	
6. Erreurs de concordance	
7. Subordination syntaxique abusive	
8. Erreurs lexicales	

9. Problèmes de cohérence interne	
10. Marqueurs d'oralité	
11. Usage de symboles tachygraphiques, abréviations ou symboles propres à l'étudiant	

Tableau 2: L'outil d'évaluation de la dimension linguistique [3]

Source: Ulloa, Gómez, Patiño & Carvajal (2003)

D'autre part, Cárdenas (2006) a mené sa recherche sur la description des stratégies métacognitives appliquées par les enseignants de trois universités colombiennes qui ont conçu et mis en place une approche de l'écriture partant de la perspective théorique de la Linguistique Textuelle, dans le but de dynamiser le processus d'écriture dans les universités publiques. Pour développer ce travail, ils proposent différentes questions:

- Le fait d'écrire est-il seulement une question de méthode de la part de l'enseignant ou il doit être une attitude de vie de l'étudiant universitaire ?
- Comment l'enseignant universitaire enseigne-t-il à écrire ?

Aussi bien lors de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieure, un grand nombre d'élèves échouent dans diverses matières, pas toujours par suite des difficultés de celles-ci, mais plutôt par suite, généralement, de leur incapacité d'interpréter et de produire des discours écrits de manière adéquate. Les causes de ce problème se trouvent, parfois, dans les stratégies utilisées pour l'enseignement de la langue maternelle. En effet, celles-ci sont orientées principalement vers la description du fonctionnement du système linguistique et cherchent très peu à expliquer ce à quoi la langue sert et comment elle s'utilise dans les domaines interdisciplinaires et interinstitutionnels.

[3] Il faut reporter dans ce tableau les erreurs trouvées dans les textes rédigés par les étudiants de cette recherche pour chacune des variables. Il est aussi indiqué le nombre de mots écrits par les étudiants, afin de calculer le nombre d'erreurs.

De cette manière, le travail de Cárdenas (2006) permet, dans le cadre de la présente recherche, de comprendre l'influence des stratégies appliquées par l'enseignant dans la salle de classe, un élément de plus qui peut causer des difficultés au niveau de la production écrite chez les étudiants universitaires colombiens. Cette étude nous permet par ailleurs de constater à nouveau que l'écriture est un problème généralisé dans le contexte académique du pays.

Dans ce même sens, Cárdenas (2009) a continué son travail de recherche avec son ouvrage « Rôle des méthodes d'enseignement du processus de lecture-écriture dans l'éducation supérieure ». Cet ouvrage fait une analyse des différentes stratégies d'enseignement mises en scène par des professeurs d'éducation supérieure pour enseigner le processus de lecture et d'écriture, il étudie celles d'entre elles qui fonctionnent le mieux, afin de les partager et faire de ce travail un outil pédagogique et didactique. Sur cette base, il a établi une série d'étapes à suivre et à prendre en compte comme méthode, pour venir en aide aux étudiants, afin de développer chez eux l'aptitude et le goût de la production écrite (Tableau **3**)

1	Essayez par tous les moyens de favoriser la lecture d'œuvres ou de livres complets, en évitant des lectures fragmentées
2	Avant de commencer un exercice de lecture, enseignez avec des exemples les pratiques de *souligner*, de *gloser* et de *résumer*
3	Incluez dans les pratiques l'emploi de schémas
4	Utilisez la stratégie de *documents par des versions*
5	Concevez les stratégies de compter comme a été la première approche avec l'exercice de la lecture
6	Utilisez les stratégies des grilles de métacognition
7	Expliquez bien le processus d'argumentation et ses exigences

8	Favorisez la lecture de textes et la rédaction de courts documents
9	Soulignez l'importance de la recherche de sources bibliographiques, et son apport à la construction du document

Tableau 3: Les étapes du processus selon Cárdenas

Source: Cárdenas (2009)

De cette manière, le travail de Cárdenas (2009) permet de concrétiser l'un des premiers efforts pour proposer une méthode pratique, au niveau universitaire, afin de promouvoir le développement des capacités d'écriture.

D'autres auteurs tels que Camargo, Uribe, Caro & Castrillón (2008) montrent leur intérêt pour ce thème à partir de l'ouvrage intitulé « Le statut de l'art des conceptions relatives aux pratiques de lecture et d'écriture dans l'université colombienne ». Ils y analysent un ensemble de 35 articles dans lesquels on constate l'identification du problème lié aux difficultés de la production écrite dans les universités colombiennes, dans le but de décrire, de caractériser, d'analyser et d'interpréter les pratiques en ce qui concerne la production écrite. Ils cherchent à répondre à la question: pourquoi lit-on et écrit-on dans l'université colombienne? De cette manière on remarque et on trace des voies sur le besoin de rendre conscients les enseignants et les étudiants quant à l'importance de la lecture et de l'écriture en tant que moyen d'accès à la connaissance. Toutefois, il est nécessaire de déterminer la façon dont le contexte académique assume les processus de lecture et d'écriture, du point de vue d'une fonction sociale et en tant que partie intégrale de l'apprentissage et de la construction de la connaissance. Les recherches décrites dans le travail de Camargo *et al.* (2008) se réfèrent aux paramètres sur lesquels celles-ci ont été ciblées, et dans ce sens, ils soulignent entre autres l'aspect suivant. La majorité des chercheurs se concentrent sur les groupes de recherche qui appartiennent aussi bien aux universités publiques qu'aux universités privées qui ont encouragé ces

processus dans leurs institutions respectives[4]. L'Université du Valle est à la tête de la recherche, mais on constate un profond intérêt général de toutes les institutions éducatives ci-dessus concernant la consolidation d'une politique institutionnelle en rapport avec les pratiques académiques.

Finalement, concernant les aspects ponctuels de la recherche, on cite les préoccupations suivantes:

• Les recherches qui essaient de comprendre les facteurs pédagogiques et didactiques qui expliquent les façons de lire et d'écrire des étudiants universitaires ne sont pas nombreuses, comme le démontrent cette étude et d'autres travaux de recherche exposés plus haut.

• L'attention est attirée sur le peu de questions en lien avec la réussite académique et de travaux en relation avec la motivation.

• L'étude du développement des compétences cognitives et métacognitives occupe une place très discrète.

• L'absence d'études concernant d'autres aspects (perception, attention, rôle de la connaissance préalable, utilisation de codes de récupération, codification, schémas) qui ont une incidence sur le développement des compétences de lecture et d'écriture.

• L'écriture académique universitaire est exigée, mais n'est pas enseignée parce que probablement elle est supposée être une aptitude générale apprise au cours des niveaux éducatifs précédents et qui peut être transférée dans n'importe quelle situation; toutefois, l'écriture, dans ce contexte, se concentre sur la préoccupation pour la formation de l'étudiant en tant que membre d'une communauté disciplinaire.

• Les chercheurs trouvent que, face à une consigne d'écriture détaillée, l'enseignant et les élèves interprètent systématiquement la tâche de manière différente, ce qui démontre que les orientations, fournies par le professeur, au

[4] Valle, Antioquia, Cauca, Quindío, technologique de Pereira, Atlantique, Magdalena, Javeriana, du Nord, Ibagué, EAFIT, Autonome d'Occident, Libre, Centrale, Sergio Arboleda, autonome de Manizales, Corporation Universitaire Remington.

sujet de ce qu'ils doivent écrire et comment ils doivent le faire, ne sont pas suffisamment claires pour les étudiants.

En résumé, l'analyse réalisée a permis de rendre objectives des perceptions subjectives, de définir des lacunes, des possibilités, des défis, indiquant des voies d'action et provoquant une série de questions qui se rapportent au devoir être des pratiques académiques: l'écriture académique, objet de l'enseignement à l'université, doit-elle être à la charge d'ateliers, en début de la formation, ou constituer une composante du programme d'études de toutes les chaires tout au long des études supérieures ? Donc, est-il possible d'affirmer que la manière dont les étudiants lisent et écrivent, ne repose pas seulement sur leurs capacités, mais aussi sur les genres de pratiques configurées à l'université, sur les genres de scénarios d'interaction, où les activités de lecture et écriture sont des éléments fondamentaux, et sur le genre d'exigences et de supports que les pratiques d'enseignements configurent?

De cette manière, Camargo *et al.* (2008) font une importante référence à la situation de la production écrite dans le contexte de 16 universités colombiennes, qui précède et établit la nécessité de développer des mécanismes et des dispositifs dans le milieu universitaire, thème central de cette recherche, visant à améliorer la production écrite des personnes qui se forment au niveau professionnel, pratiquement dans n'importe quel domaine de connaissance.

À ce propos, Andrade (2009), dans l'article « L'écriture et les universitaires », rend compte d'une recherche qui se base sur l'identification des attitudes et des capacités que les étudiants ont au moment d'écrire, ce qui permet d'évaluer leur compétence d'écriture et leur production écrite. L'objectif est de présenter une proposition académique qui contribue au renforcement de cette attitude chez les élèves de l'université du Colegio Mayor de Cundinamarca. Cette institution a identifié quatre tendances de recherche qui abordent d'une manière profonde la problématique de la lecture et de l'écriture au niveau de l'éducation supérieure.

a) La première et la plus courante est celle des études sur la didactique, les pratiques et les interventions pédagogiques chez les étudiants, afin d'améliorer les

processus de lecture et d'écriture. Le désir des chercheurs de trouver des solutions méthodologiques au problème est évident. Il en ressort qu'il y a plus de recherches sur la lecture que sur l'écriture.

b) La seconde se rapporte aux études portant sur l'évaluation de la réussite des étudiants dans le domaine de l'écriture et de la compréhension en lecture. Cette recherche d'un diagnostic met en évidence le besoin d'implémenter des programmes ou des propositions permettant d'apporter une solution au problème.

c) La troisième fait référence à l'état émotionnel du lecteur, ses habitudes et ses aptitudes au moment de lire et écrire.

d) La dernière, considérée de moindre importance, fait référence aux thématiques qui concernent les recherches qui se rapportent aux propositions de possibles politiques académiques dans les universités; aux ambiances virtuelles, technologiques et culturelles autour de la lecture et de l'écriture.

Sur la base de ce qui précède, Andrade (2009: 303) affirme qu'au niveau national, plusieurs chercheurs ont travaillé sur ce thème, surtout depuis les années quatre-vingt-dix, et que plusieurs universités ont développé des travaux de recherche en relation avec celui-ci. Ainsi, il souligne que la lecture et l'écriture ne sont pas uniquement des facteurs qui permettent de transmettre la connaissance, mais peuvent également être considérés comme des outils dans l'élaboration cognitive. Par conséquent, les activités de compréhension et de production de textes ont implicitement un défi discursif et un autre cognitif.

De ce fait, dans la pratique, une telle idée requiert des enseignants universitaires convaincus que l'écriture n'est pas quelque chose de facultatif mais une compétence nécessaire pour le développement de la communication de la pensée. Ceci implique que l'étudiant universitaire, producteur de textes, doit être traité avec de nouvelles stratégies didactiques et méthodologiques qui facilitent la rédaction des textes académiques écrits et qui réussissent à surmonter une culture qui se trouve absorbée par la superficialité et les moyens audiovisuels, estimant que l'image prime sur la profondeur de l'écriture. Mais pour contribuer à la formation de ce genre d'universitaires, il est nécessaire de reformuler les programmes d'études, d'utiliser des méthodes nouvelles et adéquates, de faciliter l'accès à de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques actives, qui

encouragent et favorisent l'acquisition de connaissances pratiques, permettant de développer des compétences et des aptitudes pour la communication, compte tenu des nouvelles technologies et des exigences académiques qui stimulent différentes logiques et manières d'aborder un texte.

Ce qui précède confirme, une fois de plus, la validité de la présente recherche concernant les difficultés présentées par les étudiants lors du développement de la production écrite et la nécessité de trouver un mécanisme, qui renforce leurs habiletés et permette d'implanter une méthode qui fournisse la formation dont les étudiants ont besoin, afin de pouvoir répondre aux exigences des Universités en France.

À partir de l'étude précédente, Ortiz (2011), dans son article « L'écriture académique universitaire: état de l'art », présente une analyse générale de l'état de l'art des études réalisées, dans le contexte international et national colombien, au sujet de l'écriture académique universitaire. Il a pour objectif d'établir l'état actuel du domaine intellectuel et de proposer de nouvelles voies de recherche qui permettent d'expliquer, de mettre en contexte et de mieux comprendre les problèmes présentés par les étudiants en ce qui concerne l'écriture académique universitaire. Les documents répertoriés (mémoires et thèses) ont été examinés et analysés à partir des approches, des méthodologies et des cadres théoriques qu'ils contiennent. Les résultats du travail indiquent que, en général, la tendance de recherche dans l'écriture académique, en particulier universitaire, a été plus tournée vers la stratégie, « la régulation et la discipline des pratiques d'écriture » (De Certeau, 1996), que vers l'identification et l'analyse des propres tactiques et pratiques du savoir-faire académique d'écriture des étudiants et enseignants. Ce travail constitue une référence quant à la nécessité de proposer un dispositif permettant d'optimiser la formation dans la production écrite des jeunes universitaires, partant d'un changement de leurs structures mentales.

De son côté Carlino (2003: 410) indique son concept *d'alphabétisation académique*, en argumentant que bien que l'étudiant, lorsqu'il entre à l'université, soit supposé « savoir déjà » lire et écrire, dans le contexte réel de la discipline particulière dans laquelle il prétend s'insérer, il n'en est pas ainsi. Dans ce

contexte, cette alphabétisation académique se définit comme « l'ensemble des notions et des stratégies nécessaires pour participer dans la culture discursive des disciplines, ainsi que des activités de production et d'analyse de textes requis pour apprendre à l'université ».

Ce concept va de pair avec l'approche réalisée dans cette recherche puisque, de même, les étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère, au moment d'arriver dans les universités européennes, sont supposés savoir « écrire », non pas comme une représentation graphique d'une idée, mais bien dans le sens de pouvoir élaborer et argumenter des pensées en rapport avec un thème dans leur domaine de discipline. Ce n'est bien entendu pas le cas, en partie en raison de leur formation socioculturelle obtenue dans leur pays de provenance et, en partie, parce qu'ils n'ont pas assimilé les méthodologies d'enseignement d'apprentissage de la communauté européenne. À cela s'ajoutent bien sûr les difficultés de la maîtrise de la langue.

À ce sujet, López (2013) propose pour combler cette lacune de créer des ateliers d'écriture. Il argumente sa solution en posant la question: pourquoi les cours de rédaction sont-ils souvent inefficaces ? En réponse, il affirme que ces espaces (les cours) sont d'une part trop généraux et ne tiennent pas compte de la singularité de chaque discipline. D'autre part, parce qu'ils sont perçus comme obligatoires, et ne sont généralement pas motivants, ni pour le professeur ni pour les étudiants. Enfin, l'idée sous-entendue que l'apprentissage de l'écriture se fait une fois pour toutes est fausse, puisque cette compétence peut s'améliorer en permanence au fil du temps.

González (2007) dans son travail « Les échanges linguistiques: effets de l'appropriation du français comme langue étrangère » présente une expérience pédagogique réalisée entre les étudiants colombiens, apprenants du français de la Licence de Langues modernes à l'Université Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombie), et les étudiants français qui réalisent des études en Langues étrangères appliquées (LEA), option espagnole, à l'Université de Franche-Comté (France). L'analyse portait sur l'apprentissage du français par les étudiants colombiens, qui à la fin de leurs études en français avaient réalisé 1.116 heures,

une intensité horaire qui n'est pas insignifiante pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, les seules possibilités que les étudiants ont eues pour pratiquer la langue ont été réduites aux interventions didactiques en salle de classe, étant donné que cet apprentissage a eu lieu uniquement dans des contextes formels. L'étudiant colombien se trouve donc dans un contexte dans lequel il a difficilement la possibilité de se confronter à une situation de communication avec un interlocuteur natif; il se trouve dans une situation d'apprentissage dans laquelle il peut sentir qu'il apprend beaucoup, mais qu'il a peu d'acquis, vu le peu de possibilités qu'il a de pratiquer la langue. L'analyse montre que la production discursive en français des étudiants colombiens se caractérise par une présence importante d'interférences. L'échange, lorsque l'on est bilingue, donne lieu à une situation de contact de langues. En effet les étudiants colombiens recourent à leur répertoire en espagnol pour surmonter les obstacles linguistiques en français, ce qui peut les empêcher de communiquer correctement. Ce recours à la langue maternelle se manifeste dans la fusion qu'ils font de certains éléments discursifs des deux langues.

2.4. En guise de conclusion

Le français est aujourd'hui la deuxième langue étrangère enseignée en Colombie, après l'anglais. Cette langue est apprise par tous ces étudiants qui souhaitent poursuivre leur formation dans les universités françaises. Ces dix dernières années, le nombre des personnes intéressées par son apprentissage a augmenté, grâce aux changements qui ont eu lieu dans la politique des deux derniers gouvernements, des changements qui concernaient surtout les accords signés entre les deux pays, la France et la Colombie, et la nouvelle politique mise en place portant sur le bilinguisme, sans négliger l'intérêt des universités pour soutenir ces processus.

Cependant, la politique d'éducation bilingue établie par le Ministère de l'Éducation n'est toujours pas claire, car il n'y a pas de cohérence entre ses propositions et les pratiques de formation menées dans les établissements

scolaires, ce qui empêche d'atteindre le niveau de langue requis pour devenir bilingue, en limitant ainsi les possibilités de surmonter le fossé de formation qui existe entre les écoles publiques et les privées, plus avancées dans ce domaine.

D'autre part, si nous nous concentrons sur la compétence de production écrite des étudiants, nous pouvons constater que, bien qu'il existe des travaux de recherche qui révèlent que les universités souhaitent aider les étudiants à résoudre leurs difficultés de rédaction de textes académiques, ces travaux ne proposent aucune solution précise qui vise à aider les étudiants à améliorer leur apprentissage à cet égard. Ainsi, les exigences des universités étrangères deviennent un défi pour les étudiants colombiens, et poussent les universités colombiennes à continuer à travailler dans la recherche de propositions concrètes visant à faciliter l'apprentissage des étudiants.

Compte tenu de ce qui précède, le chapitre suivant est consacré à l'étude du développement de la production écrite, sur la base des contributions des experts dans le processus d'écriture, partant des approches et des modèles. Tout cela, afin d'identifier les aspects qui contribuent à l'amélioration de la production écrite des étudiants, en fonction de leurs besoins de formation.

CHAPITRE II
LE DÉVELOPPEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Le développement de la production écrite au sein de l'apprentissage du FLE est très important. Selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), la production écrite fait partie des compétences linguistiques acquises lors de l'apprentissage d'une langue et doit être prise en compte pour évaluer la maîtrise de la langue d'un étudiant (Germain *et al.*, 2004; Cornaire & Raymond, 1994).

La rédaction de textes académiques tant dans la langue maternelle que dans une seconde langue est une tâche difficile et complexe, comme l'indique Cyr (1998: 37), car cela « implique des compétences **linguistiques** (morphosyntaxiques, sémantiques, orthographiques, lexicales etc.), **cognitives** (la lecture, la réflexion, la compréhension, l'élaboration d'hypothèses, l'écriture, la relecture etc.), **métacognitives** (la planification, l'analyse, la sélection de l'information, la synthèse etc.) et **socioculturelles** (la connaissance et la contextualisation des questions sur lesquels nous écrivons) ». Aussi, il est nécessaire d'étudier les approches et les méthodes d'apprentissage de la langue (Diaz & Zavala, 2013), puisque nous pouvons voir que l'enseignement de l'écriture dans une production en langue étrangère a évolué au fil du temps et en fonction des différentes méthodes dans ce domaine.

1. La production théorique dans le cadre de la didactique des langues

Les principales approches qui ont guidé l'enseignement des langues et qui ont contribué, de manière différente et à un degré très variable, au développement de la production écrite sont concentrées sur l'approche grammaire-traduction, la méthodologie directe, l'approche audio-orale, la méthode SGAV, l'approche cognitive, l'approche communicative et l'approche actionnelle (Deschênes, 1995; Hidden, 2013). L'évolution de ces approches a produit des changements dans l'enseignement de l'écriture des langues étrangères en fonction des différents courants théoriques et méthodologiques.

De cette manière, l'analyse des approches de l'enseignement des langues permet de distinguer la contribution que chacune d'elles a apportée au développement de la compétence écrite.

1.1 L'approche Grammaire - Traduction

Cornaire & Raymond (1999) affirment que les premières méthodes d'enseignement de langues modernes ont été créées à partir de méthodes traditionnelles utilisées pour l'enseignement des langues classiques. Cette approche, également connue sous le nom d'approche traditionnelle, privilégie la mémorisation des règles de grammaire et la pratique d'exercices basiques. Cela permet de renforcer la pratique de la lecture, la compréhension et la traduction de textes classiques ainsi que l'apprentissage du vocabulaire à partir de listes de mots (Cornaire & Raymond, 1994). L'enseignement - apprentissage de l'écriture, pose aussi quelques difficultés à l'étudiant qui doit travailler sur une matière rigide et stricte (la grammaire) parce qu'il doit se concentrer sur la transcription et l'apprentissage de longues listes de mots.

Dans cette approche l'étudiant effectue essentiellement des tâches de traduction, alors que les tâches de composition écrite passent au second plan. Par conséquent, cela ne consiste pas en un véritable apprentissage de l'expression

écrite et ne permet pas de développer de manière significative cette compétence dans la seconde langue (Lazharsalhi, 2013).

1.2 La méthodologie directe

Cette approche présente une rupture avec la tradition qui a prévalu pendant plus de trois siècles dans le domaine de l'enseignement des langues. Elle privilégie l'apprentissage de l'expression orale, du vocabulaire, des éléments culturels des pays représentatifs et l'intérêt pour l'étude de leurs langues. Un parfait exemple de cette approche est le premier livre de français ou *La famille Dupont* (voir pour plus de renseignements Besse, 2010; Puren, 1988), connue plutôt par le nom de son auteur, la « Méthode Marchand » que par son label originel: « La méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe ».



La blouse de René est blanche. la blouse (f.).
La blouse d'Alice est verte.

La jupe d'Alice est verte. la jupe (f.).

La robe de Suzanne est bleue. la robe (f.).
Le crayon n'est pas gros **mais** mince. mais
La corbeille n'est pas carrée mais ronde.
Le livre n'est pas mince mais épais.

Grand est **le contraire** de petit.
Gros est le contraire de mince. le contraire de.
Épais est aussi le contraire de mince.
Blanc est le contraire de noir.

La famille Dupont, 6ème leçon

Source *Bibliotheca Augustana*

Sans vouloir entrer dans les détails, nous pouvons tout simplement souligner que cette méthodologie propose plutôt un travail qui vise au

développement de la compétence orale par la répétition et la production orale. Le développement de la compétence écrite n'est pas considéré comme essentiel, et celle-ci n'a été enseignée à des niveaux avancés que de façon secondaire (Díaz et Zavala, 2013).

1.3 L'approche audio-orale

Elle a été développée aux États-Unis. Elle est inspirée de la théorie psychologique comportementaliste de Skinner (1974) dans laquelle les étudiants peuvent apprendre rapidement les structures linguistiques par la répétition et l'automatisation. La priorité est donnée à l'apprentissage de l'expression orale. L'écriture est secondaire, elle ne se sert qu'à la transformation de phrases et au remplacement de mots, en permettant l'apprentissage de structures sans aucune réflexion. Dans le cadre de cette approche, il n'existe pas vraiment d'apprentissage de l'écriture. Par conséquent, les résultats des travaux de productions écrites sont très superficiels et réservés exclusivement aux questions d'ordre syntaxique, lexical et de grammaire (Cornaire & Raymond, 1994).

1.4 La méthode Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

Cette approche, qui est aussi connue comme la méthode Saint-Claud-Zagreb, a émergé en France au début des années 50 — 60 et est considérée comme précurseur de l'approche communicative. La production orale est privilégiée au détriment de l'écrit. Les enseignants consacrent leur temps à l'étude de la prononciation, en particulier au rythme et à l'intonation, afin de renforcer les exercices de production orale. L'intégration de la phonétique permettant la lecture des sons, du rythme et de l'intonation renforce l'importance de l'utilisation d'enregistrements de dialogues sur des supports magnétiques (Cornaire & Raymond, 1994).

1.5 L'approche cognitive

Pendant les années soixante-dix, Carroll (1971) ouvre une autre possibilité de réflexion des processus mentaux avec l'approche cognitive, où l'individu gagne beaucoup d'importance parce que l'enseignement d'une langue n'est pas seulement concentré sur l'acquisition de mécanismes de répétition. La compréhension est considérée comme un facteur fondamental. Elle apporte de la créativité dans le processus et permet un travail mieux équilibré entre l'oral et l'écrit. Bien que cette approche offre plus de possibilités de développement pour la production écrite avec une variété d'activités, il reste encore limité pour les stratégies d'apprentissage permettant de résoudre les difficultés d'écriture des étudiants. Cela explique pourquoi l'apparition de l'approche communicative est perçue comme un apport majeur dans le champ de l'apprentissage de langues.

Dans les domaines de la psychologie et de l'éducation, cette approche apparaît comme un adversaire de l'approche comportementaliste. À cette époque, il y a eu une grande influence des orientations méthodologiques et pédagogiques de l'approche communicative développée au cours des années 70 et 80. Elle visait à éviter l'automatisation. Elle prônait que l'apprentissage d'une langue doit être créatif et réfléchi, faisant de la compréhension un élément fondamental. Bien que centrés sur la grammaire, le vocabulaire, la prononciation et l'écriture ont une grande importance. Cette approche a permis un équilibre entre l'expression orale et écrite dans l'enseignement des langues. Dans ce contexte, l'étudiant acquiert un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage parce que l'occasion lui est donnée de faire ses propres hypothèses concernant les règles de la langue étrangère, de les mettre en œuvre et d'apprendre de ses erreurs (Cornaire & Raymond, 1994).

1.6 L'approche communicative

L'approche communicative est fondée sur les principes théoriques de l'approche cognitive dans le cadre de la psychologie. Développée dans les années 70, c'est le résultat de l'évolution de théories structuralistes proposées par Saussure (1916, cité dans: Santos, 2005: 218), Skynner (1974) et Chomsky (1971, cités dans: Santos, 2005: 220) sur l'acquisition du langage - qui est finalement défini pour le Conseil de l'Europe (Threshold Level English – Niveau Seuil, 1976). Cette approche va donner une nouvelle conception didactique qui comprend la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale où les contenus à enseigner doivent être intégrés par les besoins de communication des étudiants et non à partir d'éléments linguistiques définis. L'écrit prend sa place dans un processus qui apporte de bonnes stratégies pour renforcer la compétence de lecture permettant d'avancer de manière progressive vers la production écrite en seconde langue, idée qui est renforcée par Moirand (1979) qui affirme qu'« enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (Moirand, 1979: 97).

À partir de cette approche, l'écriture devient plus importante. Dès lors, la réflexion et la recherche sur le développement de ce processus en langue étrangère ont été abondantes, contribuant de manière significative à la connaissance et à la création de matériels pédagogiques par l'apprentissage de l'écriture. Considérant que la communication est un processus qui se déroule dans des situations spécifiques, selon Cornaire & Raymond (1994), il ne suffit pas que les élèves assimilent une multitude de données, mais il est essentiel qu'ils apprennent à utiliser leurs connaissances. Pour cette raison, ils doivent être impliqués dans des tâches réelles où la langue est un moyen pour une fin (Le Bris, 2008). Dans ce sens, les manuels d'apprentissage du FLE, y contribuent avec la mise en œuvre d'activités pour renforcer l'apprentissage. Ils incluent dans les leçons des exercices de production écrite pour entrainer les étudiants; ces exercices peuvent être utilisés pour les enseignants comme moyen pour améliorer leurs compétences. Mais, si nous examinons des manuels qui présentent des exercices pour renforcer l'entrainement dans la dissertation, le manuel Alter EGO 5,

propose dans la leçon D7 (Annexe 1) des techniques pour faire une dissertation (Schéma 6)



D7 TECHNIQUES POUR...

faire une dissertation

La dissertation est un exercice (scolaire et universitaire) de réflexion et d'argumentation, à partir d'un sujet donné. Elle est organisée selon un plan logique et précis. Le sujet peut se présenter sous différentes formes : opinion à discuter, citation à commenter, notion à expliquer...

Sujet : *C'est la langue qui, dans les sociétés humaines, permet de véhiculer une culture.* Que pensez-vous de cette affirmation ?

Pour préparer cette dissertation, référez-vous aux textes suivants du dossier 7 :

1. HISTOIRE DE LA PENSÉE EUROPÉENNE par Norman Hampson ..... p. 94
2. CONFÉRENCE du professeur François Pitti Ferrandi ..... p. 95
3. DISCOURS de M. Abdou Diouf ..... p. 96

PRÉPARATION

1. Comprendre le sujet
- Examiner attentivement le sujet. Souligner les mots-clés et les définir.

C'est la langue qui, dans les sociétés humaines, permet de véhiculer une culture.

Langue = moyen de communication commun à un groupe social

Véhiculer = transporter, transmettre

Culture = ensemble des aspects intellectuels, artistiques et comportementaux d'une société humaine

- Reformuler le sujet avec ses propres mots, en posant la problématique.

La langue est-elle le seul vecteur de diffusion d'une culture ?

2. Définir un plan (cf. encadré p. 103)

Ici, c'est le plan dialectique thèse/antithèse/synthèse qui convient.

3. Réfléchir
- Noter les faits, les arguments et les exemples qui viennent à l'esprit.

Thèse :
- *La langue est le moyen le plus universel pour transmettre le même message au plus grand nombre au même moment. Ce qui fait une culture, c'est donc d'abord la langue.*
- *Le développement de la culture française grâce à la langue*
- *La francophonie et la protection de la langue française*
- *La langue anglaise devenue langue véhiculaire ; le langage technique, informatique*
- *Les liens culturels se développent grâce à l'espagnol entre l'Espagne et l'Amérique du Sud*

› *Quelle sorte de « culture » véhiculent ces langues ?*

Antithèse :

Autres moyens de véhiculer une culture : représentations artistiques (peintures, sculptures, images, photos, monuments, musique...) qui ont aidé à transmettre les cultures disparues ou en train de disparaître. Ce sont des langages, une multiplicité de signes.

- Déterminer la position qui sera défendue dans la synthèse.

La culture est le fruit d'une langue et de langages.

4. Faire un plan détaillé

Organiser ses notes afin de construire trois parties contenant deux ou trois sous-parties.

1) Thèse : La langue permet de véhiculer une culture.
- *Qu'est-ce qu'une langue ? Pourquoi assure-t-elle la cohésion d'une culture ? › le français, l'anglais, l'espagnol...*
- *Quelles cultures véhiculent ces langues ?*

2) Antithèse : Mais ça n'est pas le seul moyen de transmission.
- *Quels sont les autres moyens ?*
- *Quelles sortes de cultures véhiculent-ils ?*

3) Synthèse : La langue et les langages servent à véhiculer et à consolider une culture commune.
- *Différences entre langue et langage*
- *Pourquoi les signes culturels restent-ils même si la langue disparaît ?*

102 ! cent deux ! Dossier 7

RÉDACTION

Introduction

1) Rédiger une phrase générale en lien avec le sujet

Chaque mois, dans le monde, une langue disparaît. Or on dit souvent que lorsqu'une langue disparaît, c'est toute une culture qui meurt avec elle...

2) Présenter le sujet

Le sujet étant court, le citer tel quel.

Le sujet que nous allons traiter .../ Le sujet que nous aborderons.../ Nous nous intéresserons à/interrogerons sur l'affirmation suivante...

Si le sujet est long, conserver les termes-clés et le reformuler.

3) Annoncer le plan

Si, au premier abord, cette affirmation semble incontestable, il faut pourtant s'interroger sur l'existence d'autres facteurs d'expansion d'une culture et sur leur efficacité.

Éviter les énoncés lourds comme « dans une première partie, nous nous intéresserons à... puis, dans une deuxième partie, nous analyserons... ».

Développement

Première partie : thèse

Développer les sous-parties. Chaque sous-partie doit comporter un argument et son explication, puis s'achever par une phrase conclusive. Ménager les transitions entre les sous-parties.

Grâce à la langue, les idées des Lumières venues de France ont pu se faire connaître et se répandre dans toute l'Europe occidentale. Dans ce cas, c'est le support écrit qui a contribué à leur propagation : on lisait Voltaire à la cour de Russie ou de Pologne. Les idées nouvelles ont d'abord touché un public alphabétisé et lettré, qui les a vulgarisées...

À présent, l'anglais se répand par « commodité », pour une compréhension plus rapide par le plus grand nombre. Mais l'anglais, dont on nous dit qu'il finira par s'imposer mondialement comme langue de travail et d'échanges, véhicule-t-il, aujourd'hui, une culture ? Et de quelle culture s'agit-il ?...

Deuxième partie : antithèse

Cette partie doit avoir à peu près la même longueur que la première et se nourrir d'exemples du monde d'aujourd'hui.

Il y a néanmoins d'autres moyens de véhiculer une culture, sinon comment les cultures aujourd'hui disparues nous seraient-elles accessibles, voire compréhensibles ?

La peinture (les peintures rupestres, par exemple) nous apprend beaucoup sur des modes de vie et des modes de pensée du passé.

La sculpture, les objets rituels, les outils sont d'autres témoignages, artistiques, religieux et quotidiens, d'une façon de vivre et de concevoir le monde ou la société.

[...]

D'autre part, pour les cultures contemporaines dont la langue est minoritaire ou non écrite, les contes, la tradition orale, la musique, la mode sont autant de signes culturels spécifiques d'une façon de vivre ; d'ailleurs, les cultures (et les langues) dites dominantes ont souvent intégré ces signes (façon d'être, mode vestimentaire, habitat...). Ces signes culturels sont des langages...

Troisième partie : synthèse

La culture est le fruit d'une langue et de langages.

La langue est explicite et partagée par un grand nombre, tandis que le langage est plus implicite et n'est pas perçu de la même façon par tous.

Conclusion

Répondre clairement et précisément, en accord avec le développement, à la problématique posée en introduction.

Éventuellement, élargir le débat.

POUR...

choisir son plan

› **Le plan dialectique : pour examiner un jugement et en peser le pour et le contre**
1. Thèse : défense d'un certain point de vue
2. Antithèse : apport d'arguments opposés à la thèse défendue précédemment
3. Synthèse : établissement d'une vérité moyenne plus nuancée ou dépassement de la contradiction apparente par l'apport d'éléments nouveaux

› **Le plan thématique : pour étayer un jugement ou répondre à une question ouverte** *(Ex : Qu'est-ce qu'une langue ?)*. S'apparente à l'exposé.

› **Le plan analytique : analyse une notion ou un phénomène**
1. Caractéristiques du phénomène
2. Causes du phénomène
3. Conséquences du phénomène et solutions éventuelles

› **Le plan comparatif : confrontation de deux textes, notions, mouvements...**
1. Les ressemblances
2. Les différences
3. Synthèse personnelle

Dossier 7 ! cent trois ! 103

Schéma 6. Techniques pour faire une dissertation

Source: Manuel Alter EGO 5, leçon D7

Ce manuel met en application de nombreux éléments comme les encadrés qui offrent des outils complémentaires, où la tâche inclut un ensemble d'activités qui ont comme objectif de faciliter la préparation d'une dissertation pour l'étudiant, à travers des interactions des compétences, comme la compréhension et la production écrite, qui demandent des tâches plus complexes pour améliorer l'apprentissage. Cet exercice est un exemple de l'évolution des méthodologies pour l'apprentissage des langues; il présente des activités qui combinent des relations entre eux, pour donner une nouvelle cohérence qui part de ce qui propose l'approche communicative, permettant l'avancée vers la perspective actionnelle (Riquois, 2010: 141).

1.7 L'approche actionnelle

La perspective actionnelle ou approche basée sur les tâches constitue la poursuite de l'approche communicative. Elle est conçue comme la méthode de référence actuelle dans le contexte de la didactique des langues. Ce point de vue favorise l'apprentissage de la production écrite, qui doit être développé dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, en parallèle avec les autres compétences. Les fondements théoriques et méthodologiques de l'approche actionnelle sont résumés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprentissage, enseignement et évaluation (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). En ce sens, le cadre européen met l'accent sur l'action, dans la mesure où il considère les utilisateurs et les étudiants qui apprennent une langue, comme des acteurs sociaux. Autrement dit, en tant que membres de la société qui ont des tâches (pas seulement liées à la langue) qui doivent être effectuées dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001).

Nous constatons que ces approches didactiques ont apporté des éléments significatifs pour faire avancer le travail de production écrit avec les apprenants. Dans la suite ce chapitre, nous nous concentrerons sur des approches qui s'inscrivent dans un domaine autre que la didactique des langues, celui de la psycholinguistique.

2. Les modèles de production écrite

Il est clair que toute activité d'écriture qui se développe d'une manière consciente doit être fondée sur la théorie; pour cette raison, nous allons étudier les aspects théoriques qui composent les modèles linéaires et non linéaires en langue maternelle et en seconde langue, afin d'avoir une vision plus précise de leurs contributions au processus de la production écrite.

2.1 Le modèle linéaire

Pour mieux comprendre l'analyse des modèles non linéaires, il est nécessaire d'examiner d'abord le modèle linéaire, commençant par les apports de Rohman & Wlecke (1964) et Rohman (1965), dont les études ont été les plus influentes dans l'enseignement de l'écriture. Ce modèle est aussi connu comme un modèle par étapes, car il a établi un processus en trois étapes, qui comprend la *pré-écriture*, qui correspond à l'étape de la découverte d'idées (invention); l'*écriture*, qui est centrée sur l'étape dans laquelle la production effective du texte a lieu; et finalement la *réécriture*, dans laquelle le premier produit est traité à nouveau afin d'obtenir l'écriture finale. Ce modèle a été largement accepté dans l'éducation, car il donne au scripteur la possibilité d'avancer de manière ordonnée et programmée dans le processus de production linéaire (Camps, 1990; Neira & Ferreira, 2011).

Chacune de ces étapes est différente parce que toutes exigent une opération indépendante et par conséquent conduisent à différents résultats. La *pré-écriture* est centrée sur la planification et la recherche des idées qui finalement vont aider à développer tout le travail de rédaction du texte; elle va amener à concrétiser la deuxième étape qui concerne l'*écriture*. La troisième étape, la *réécriture*, concède l'espace de relecture pour retourner sur le texte et faire le travail de corrections de forme et de fond.

Ce modèle à une forme unidirectionnelle qui doit être respectée de manière stricte, ce qui rend difficile le travail d'aller et retour sur les idées et sur le texte pendant l'écriture. Il peut bien fonctionner avec des scripteurs qui n'ont pas de l'expérience parce qu'il demande des opérations mentales basiques et n'exige pas de rapports très compliqués (Dewaele & Wourm, 2002).

Si nous analysons les besoins du modèle linéaire, ils concernent précisément les opérations mentales qu'il exige, à l'origine des difficultés, qui limitent le développement des processus qui amène à la transformation de la connaissance, parce que l'axe de ce modèle est centré vers le produit « le texte »

(Camps, 1990). Ce qui empêche de mettre l'attention nécessaire sur les procès métacognitifs du scripteur, où il peut prendre le temps pour réaliser les travaux d'analyse, de planification et de correction; des étapes qui sont indispensables pour atteindre la transformation de la connaissance. Néanmoins, en ce qui concerne ce sujet, Sommers (1978), souligne que les résultats des recherches montrent que le scripteur est fréquemment dans la tâche de planification (pré-écriture), de correction (réécriture) et d'écriture, et bien qu'il ne suive pas toujours l'ordre des étapes définies pour ce travail, au final il les réalise.

Comme nous pouvons le voir, le modèle linéaire est le point de départ qui a entrainé de nombreuses théories qui ont contribué à l'évolution du processus d'écriture. Mais, de même il a été un obstacle qui a interféré avec les avancées de ce processus dans quelques pays. Selon Caldera (2003), l'enseignement de l'écriture a été une des tâches principales missionnées à l'école. Au cours des dernières décennies les efforts des pays d'Amérique latine comme le Pérou, la Bolivie, l'Équateur et la Colombie ont été remarquables pour atteindre de meilleurs résultats dans les recherches des disciplines comme la linguistique, la psychologie et la pédagogie, entre autres, qui proposent des principes clés pour le processus d'écriture, la pratique de l'éducation, et le concept de l'enseignement et l'apprentissage. Malgré ces efforts, les résultats de l'apprentissage des élèves dans ces pays, démontrent que la plupart des établissements d'enseignement ne parviennent pas à abandonner la pratique du modèle linéaire: facteur qui peut avoir une influence significative dans les difficultés présentées par les étudiants colombiens, face aux exigences d'écriture académique des universités colombiennes. Cela peut expliquer les faibles résultats des élèves dans cette compétence.

D'ailleurs, Martínez et Zabala (2015) remarquent qu'il est entendu que les étudiants de niveau supérieur de formation (de licence, de master et de doctorat) maitrisent les étapes de ce processus, parce qu'ils viennent d'une formation qui leur permet de répondre aux exigences de rédaction des universités. Malheureusement, la réalité est contraire à cette idée, parce que les étudiants qui commencent des études universitaires, présentent de difficultés liées aux processus d'écriture et de lecture, qui les empêchent de refléter avec la clarté

suffisante les connaissances qu'ils ont des sujets liés à leur discipline, ce qui conduit à l'échec d'un grand nombre d'étudiants et parfois à l'abandon de leurs études-universitaires.

Mais, il reste encore à évaluer les apports des modèles non linéaires, afin de déterminer quels sont les aspects qui peuvent contribuer à améliorer les processus de production écrite des étudiants colombiens.

2.2 Les modèles non linéaires

Dans cette perspective, les modèles non linéaires sont venus offrir de nouvelles possibilités dans le processus d'écriture. Hayes & Flower (1980) et Bereiter & Scardamalia (1987) ont élaboré des modèles qui respectent les étapes proposées par Rohman. Cependant ils proposent une manière différente de faire l'analyse, où les interrelations cognitives appuient l'écriture à partir d'un processus récursif intégré en trois étapes: la *planification*, la *traduction* et la *révision*. Par ailleurs Cassany (1989), propose une autre théorie récursive très proche des modèles précédents. Elle comprend la *planification*, la *textualisation* et la *révision* qui décrivent un ensemble d'étapes qui permettent de mieux comprendre le processus. Van Dijk & Kintsch (1983) proposent la *planification*, l'*organisation* et la *réalisation* et Salazar (2007) parle de *conception*, *production* et *évaluation*. Bien que chaque auteur propose les étapes du processus de manière différente, ils ont tous des idées similaires au moment de présenter les approches qui conduisent à développer ce travail. Ces théories sont représentées dans le Schéma 7.

Comme nous pouvons le voir, les auteurs qui ont contribué au processus d'écriture sont nombreux, mais en tenant compte les besoins de la recherche, nous allons reprendre cette étude à partir de trois théories: les deux premières travaillent sur les besoins du public adulte; la troisième analyse le processus de production écrite du point de vue du scripteur entrainé et sans entrainement. Celles-ci nous apportent des éléments indispensables pour le travail à développer avec le public de notre recherche, considérant qu'ils ne sont pas dans un niveau

d'écriture de scripteurs novices. En revanche ils ont la maturité des adultes pour arriver à être des scripteurs experts.

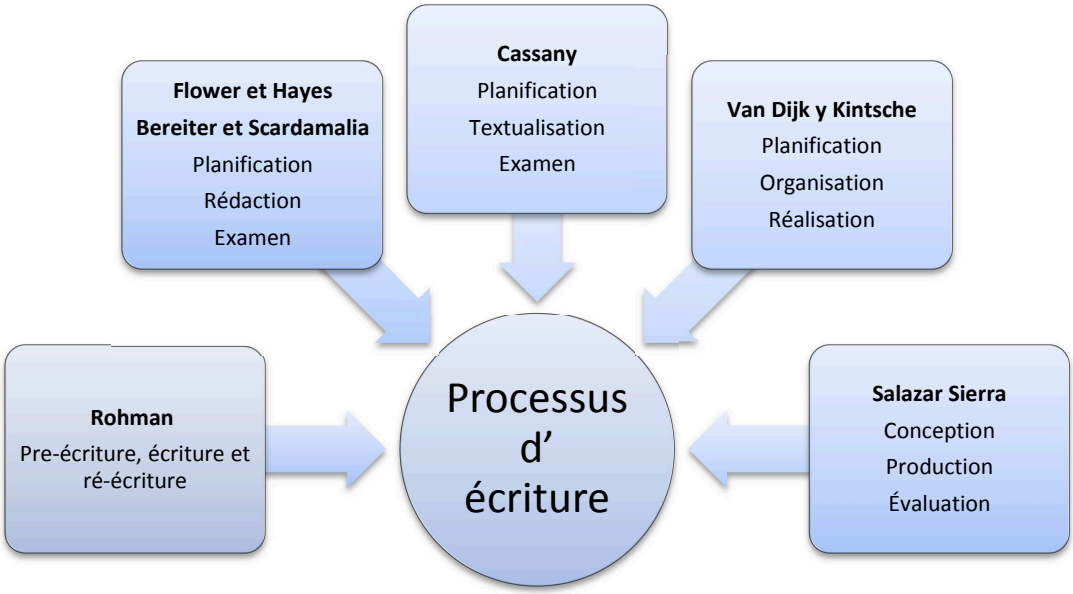


Schéma 7. Les auteurs qui ont contribué aux processus de l'écriture

D'ailleurs, il est important de prendre en compte que pour bien construire une dissertation, il ne suffit pas de rédiger une introduction, un développement et une conclusion. Ce processus demande l'élaboration des étapes préalables qui sont indispensables pour avoir un bon résultat. Ceci nous amène à nous concentrer sur l'analyse des étapes de la rédaction du texte et les critères des modèles non linéaires retenus par quelques auteurs cités qui apportent des éléments indispensables pour la construction du dispositif d'entrainement de la dissertation.

2.2.1 Le processus de la production de textes à partir des modèles non linéaires

Pour mieux comprendre le processus de la rédaction, nous allons reprendre les modèles de la production écrite, en commençant d'abord par le modèle de Hayes & Flower (1980) et la théorie de Cassany (1989), ce qui permettra de

préciser la rédaction des adultes. Ensuite, nous expliquerons le modèle de Bereiter & Scardamalia (1987) à partir de textes élaborés par des scripteurs novices et experts, afin de mieux comprendre les différences entre les deux, et les difficultés qu'ils ont quand ils sont confrontés à la tâche de production écrite en FLE.

2.2.1.1 Le modèle de Hayes & Flower (1980).

Ainsi, dans le modèle de Hayes & Flower (1980), l'écriture est caractérisée non seulement par la portée, les stratégies, les plans et les objectifs, mais aussi par les ressources discursives (rhétoriques) de la langue écrite (Álvarez & Ramírez, 2006).

Hayes & Flower (1980) proposent un modèle qui comprend trois composantes essentielles: 1) le contexte de la tâche qui intègre les différents facteurs (l'environnement, le sujet, les lecteurs) pouvant influencer l'exercice d'écriture et son résultat. 2) La mémoire à long terme qui contient les connaissances relatives aux différents sujets, aux lecteurs et aux plans précis des textes. 3) Le processus cognitif de rédaction qui est proposé sur la base des processus de la planification (planning), la traduction (translating) et la révision (reviewing). Leur utilisation sera nécessaire au moment de la production et ils seront fréquemment actualisés dans les processus cognitifs de l'écriture.

Ce modèle souligne l'importance de la réflexion et/ou le développement de nouvelles représentations qui partent des modèles existants, car il rend possible I) la solution de problèmes ou le développement mental d'une séquence pour atteindre l'objectif; II) la prise de décision ou l'évaluation et le choix du chemin; et III) les conclusions ou le développement de nouvelles informations en tenant compte des modèles existants. La réflexion comme processus cognitif acquiert une dimension complexe, car elle est incorporée dans les opérations cognitives, telles que: la *planification* (*planning)*, intégrée à trois sous-processus qui sont la récupération, l'évaluation et l'organisation des idées; *le processus de traduction* (*translating)* qui permet la sélection des éléments linguistiques de la mémoire à long terme sous la supervision du plan de rédaction afin d'apporter aux idées une

forme linguistique; la *révision* (*reviewing)* elle permet d'améliorer le texte, de changer les idées, de les compléter et de corriger les erreurs, pour en améliorer la qualité (Álvarez & Ramírez, 2006).

La principale caractéristique de ce modèle est qu'il n'oblige pas à avoir une organisation définie; il fonctionne d'une manière récursive en accord avec les exigences de présentation du texte pendant le processus de rédaction. Cela permet un travail permanent d'aller et de retour sur les différentes étapes du processus, facilitant la correction sur la pratique de la tâche de l'écriture. Malgré les avantages de ce modèle, le niveau d'écriture qu'il demande concerne plus spécifiquement des rédacteurs experts.

En ce sens, il est souligné que le modèle de Hayes & Flower (1980) a été créé pour les rédacteurs experts, capables de mettre en pratique la totalité du processus; en d'autres termes, ils utilisent toutes les qualités que doit posséder un scripteur pour devenir compétent. Cela rend difficile sa pratique par des enfants ou des scripteurs inexpérimentés qui ne maîtrisent pas tous ces éléments. Sans oublier les scripteurs qui ne développent pas toutes les étapes de ce modèle.

En conséquence, Hayes (1996) propose la prise en compte de deux dimensions qui permettent d'améliorer le processus du modèle initial:

1) L'environnement de la tâche par rapport au destinataire et les apports de lectures d'autres textes à l'écrit. Il accorde aussi de l'importance aux moyens d'écriture et au texte final.

2) Les quatre composantes qui intègrent la dimension de l'individu: la motivation et les émotions, la mémoire à long terme et la mémoire de travail ainsi que les processus cognitifs.

En bref, Hayes & Flower (1980) identifient dans l'écriture les processus psychologiques et les opérations cognitives telles que: planifier, récupérer les idées en mémoire, faire des inférences, créer des concepts, résoudre des problèmes, développer certaines images du lecteur et vérifier ce qui a été écrit sur cette image, entre autres.

Bien que le modèle de Hayes et Flower (1980) nous ait permis d'avoir une compréhension globale des aspects que doivent intégrer les travaux de production écrite, il est important de considérer aussi la théorie de Cassany (1989). Celle-ci apporte d'autres éléments indispensables permettant de compléter les idées du modèle de Hayes & Flower (1980), par l'analyse plus détaillée des qualités que doit avoir un scripteur compétent pour bien maîtriser le processus d'écriture.

2.2.1.2 La théorie de Cassany (1989)

Cette théorie est proche du modèle de Hayes & Flower (1980); elle part des quatre approches de Shih (1986) pour l'enseignement de l'écriture:

- L'approche grammaticale
- L'approche fonctionnelle
- L'approche centrée sur le processus
- L'approche centrée sur le contenu

Cassany (1989) s'intéresse principalement à l'approche centrée sur le processus qui reconnaît que les connaissances de la grammaire et le bon usage de la langue ne sont pas suffisants pour avoir de bons résultats dans l'écriture. Il est également indispensable de maîtriser d'autres facteurs comme la production d'idées, l'élaboration de schémas, la révision, la correction et la reformulation qui sont utiles à la composition de textes. L'union de toutes ces aptitudes constitue le profil du scripteur compétent, également considéré par la méthode de Flower (1985). Il tient compte de son lecteur et des besoins du scripteur qui doit écrire des brouillons, réviser ses idées, travailler sur la restructuration du texte, utiliser un langage compréhensible pour le lecteur et retourner sur le texte pour changer, compléter ou corriger les idées. La plus importante n'est pas la version finale de l'écrit, mais les stratégies utilisées pendant le processus de rédaction. Toutes ces qualités sont réaffirmées par Cassany, Luna & Sanz (2007: 262) qui exposent qu'un écrivain compétent c'est celui qui prend en compte le lecteur, écrit des projets, développe ses idées, les examine, révise le contour du texte et cherche un

langage commun avec le lecteur pour s'exprimer. D'un autre côté, Cassany (1989) indique qu'un bon processus de composition est caractérisé par ce qui suit :

- *Prendre conscience des caractéristiques du public (les lecteurs):* à cet égard, il est important que le scripteur consacre un peu de temps à réfléchir sur ce qu'il veut dire aux lecteurs, sur ce qu'ils savent et comment il veut se présenter, entre autres.
- *Planifier le texte:* avant l'élaboration d'un texte, il est important de le planifier ou de le structurer. L'auteur obtient alors un schéma mental du texte qu'il va écrire.
- *Relire les fragments:* Alors que l'écriture progresse, l'auteur relit les fragments rédigés pour s'assurer qu'ils sont conformes aux sens et qu'il pourra les relier à ce qu'il écrira plus tard.
- *Réviser le texte:* Tandis qu'il écrit et relit les fragments du texte, l'auteur les révise et introduit des changements. Ces changements affectent principalement le contenu du texte, sa signification.

Lors de la composition, l'auteur utilise également des stratégies de soutien pour résoudre certains imprévus qui peuvent survenir:

- consulter souvent une grammaire ou un dictionnaire pour extraire des informations qu'il n'a pas et dont il a besoin.
- utiliser leurs compétences pour faire des schémas, résumer des textes liés à la lecture, pour constituer l'écrit.
- analyser d'abord les marqueurs structurels du texte, puis représenter une structure hiérarchique et non linéaire, pour dessiner des schémas.
- identifier les informations pertinentes et ensuite les transformer en résumés analytiques et synthétiques, pour résumer des textes.

Ainsi Cassany (1989) s'adapte au modèle cognitif d'élaboration de textes qui est sur la même ligne que celui proposé par Hayes et Flower (1980). D'autre part, l'approche centrée sur les processus met l'accent sur le rédacteur, et pas sur le texte écrit. L'important n'est pas le résultat final, mais les étapes à suivre pour y parvenir. Maîtriser la langue et connaître la grammaire ne sont pas suffisantes

pour écrire correctement, il est également nécessaire de maîtriser le processus dans sa structure.

Maintenant, si nous reprenons les résultats du travail d'écriture des étudiants colombiens à partir de ce que proposent ces deux modèles, nous pouvons noter que dans la pratique réelle, lorsqu'ils sont tenus de présenter les documents universitaires, ils ne reflètent pas dans leurs travaux d'écriture les qualités requises pour être des écrivains compétents comme le proposent Hayes & Flower et Cassany. En revanche, ils font des erreurs de répétition, des « hors sujets », ils présentent un manque de logique, leur argumentation n'a pas la force nécessaire et, bien sûr, ils manquent de connaissances sur la structure des textes. À cela s'ajoute la difficulté de le faire dans une langue étrangère, ajoutant un degré supplémentaire de complexité. La réalité est que si les scripteurs colombiens n'ont pas un apprentissage des éléments qui composent le processus d'écriture et qu'ils ne sont pas entrainés dans une méthodologie qui leur permet de la mettre en pratique, ils pourront difficilement avoir de bons résultats dans le développement de la production écrite.

D'ailleurs, afin de déterminer avec plus de précision les défis qui empêchent les étudiants colombiens d'atteindre le niveau d'un scripteur compétent ou expert, nous allons étudier le modèle de Scardamalia & Bereiter (1992), qui a repris le modèle de Hayes & Flower pour continuer cette étude à partir de l'analyse des caractéristiques de ces scripteurs, lesquelles peuvent nous apporter de bons éléments pour la construction du dispositif d'entrainement à la dissertation.

2.2.1.3 Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1982)

Scardamalia & Bereiter (1982, 1987) proposent un modèle à partir de trois étapes: la *planification*, la *contextualisation*, la *révision* et l'*édition*. Ce modèle est lié à certains aspects cognitifs et métacognitifs:

- La connaissance du processus ou le concept de l'écriture. Identification de la complexité et de l'engagement qui implique la production d'un texte écrit.
- La connaissance et la réflexion sur la structure textuelle ou reconnaissance des conditions textuelles permettant la cohésion et la cohérence
- Le processus métacognitif qui prend en compte: I) la connaissance de ses propres capacités et leur autorégulation; et II) l'attitude face à la tâche ou processus de production d'un texte écrit

Le modèle de ces auteurs a apporté une contribution importante à cet égard, qui porte sur la description du comportement des adultes comme scripteurs. Appelé « knowledge-transforming model », ce que Cornaire & Raymond (1999) traduisent comme « connaissances-transformation », il montre la démarche d'un scripteur qui est capable d'adapter ses actions cognitives à l'identification de ses difficultés et de leur correction. Il ne se conforme pas à l'information qui est dans sa mémoire à long terme autrement que pour chercher d'autres ressources susceptibles d'améliorer les résultats de sa tâche. Il cherche à travailler la forme et le contenu du plan ainsi que les interactions entre le scripteur, le lecteur et le texte, en faisant des révisions fréquentes et en organisant son travail pour obtenir une bonne réception du destinataire.

Une autre contribution importante de ce modèle est qu'il se concentre sur l'analyse du travail que réalisent les scripteurs novices et les scripteurs experts comme deux activités opposées qui se valent au niveau des différentes stratégies pour développer les travaux d'écriture. En même temps il détermine les caractéristiques des scripteurs sans expérience (les enfants) et des scripteurs qui deviennent experts (les adultes). Ce travail a contribué de manière significative à préciser le besoin du public de la recherche en raison de sa situation indéfinie entre le manque d'expérience des enfants, mais la capacité mentale des adultes.

Concernant cette situation, le modèle de Scardamalia & Bereiter (1992) affirme que le processus d'écriture ne peut pas être un modèle de processus unique, mais qu'il faut prendre en compte que différents modèles proposent différents stades de développement des compétences. Ils soutiennent que le

processus utilisé par un jeune étudiant et un écrivain mature ne peut pas être le même.

Cette même différence est contenue dans deux stratégies différentes qui permettent l'interaction du processus d'écriture: l'une consiste à l'énonciation des connaissances et l'autre à la transformation des connaissances. Selon Scardamalia & Bereiter (1992), les efforts d'éducation qu'ils se proposent d'effectuer sont fondés sur le principe que nous devons aider les étudiants à surmonter les processus de composition qui consistent à "rapporter la connaissance"[5] aux processus de composition consistant à "transformer la connaissance". Il s'agit d'un objectif pédagogique pratique et important qui va au-delà de l'enseignement de l'écriture et qui a des implications claires sur la façon dont les étudiants développent leurs connaissances.

La première stratégie proposée par Bereiter & Scardamalia réside dans le mode d'énonciation des connaissances. Elle se destine aux écrivains novices, qui génèrent l'information à partir d'une tâche (le sujet, le genre et certains termes ou éléments lexicaux de la tâche). Ils réduisent le travail de rédaction au thème et ils se concentrent sur l'écriture de ce qu'ils connaissent sur le thème. De cette manière, leurs textes reflètent l'organisation de leur pensée et l'ordre des idées qu'ils ont en mémoire, du fait qu'ils utilisent la consigne comme seule source de récupération des idées. Si l'information récupérée est appropriée au sujet, cela devient un écrit. L'un des inconvénients de ce processus est que les rédacteurs ne prennent pas en compte le lecteur cible du texte (Hayes & Flower, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987; Cassany, Luna & Sanz, 2007)

Ces auteurs affirment que, en ce qui concerne cette stratégie, les scripteurs novices n'ont pas d'objectifs ou d'intérêts clairs au moment de l'écriture. Ils affirment simplement que leur système d'exécution n'a pas de ressources pour introduire, de manière active, ces objectifs ou intérêts dans le processus de composition.

[5] Cette opposition a conduit Bereiter & Scardamalia (1987) à distinguer deux stratégies à l'œuvre au cours de la production : la stratégie des connaissances énoncées (knowledge telling strategy) et la stratégie des connaissances transformées (knowledge transforming strategy). Voir Lucile Chanquoy & Denis Alamargot, 2003.

Par conséquent, toute solution au problème de génération d'un discours écrit sera ce qui implique moins de connaissance et qui économise des efforts mentaux. Dans ce cas, économiser les efforts mentaux signifie ne pas traiter tous les aspects qu'exige la tâche, en réduisant les procédures à de simples routines, afin d'éviter ainsi l'analyse nécessaire pour atteindre l'objectif.

Cela signifie que les novices ont une tendance à la simplicité et pour cette raison ils ne construisent pas des textes fondés sur la réflexion et l'examen des aspects contextuels à la question posée. A cause de cette facilité, ils limitent le début du texte à un événement, le cantonnent à un moment et empêchent sa planification et la possibilité de l'enrichir et d'établir les relations décrites ci-dessus.

En revanche la deuxième stratégie, qui consiste dans le mode de transformation des connaissances, représente le processus auquel est confronté l'écrivain expert, lorsqu'il est amené à résoudre un problème d'écriture. Il réalise un processus de manière conscient, qui lui permet de passer de l'espace du contenu du problème (qu'est-ce que je pense?), où il réorganise ses connaissances référentielles, à l'espace du problème rhétorique (qu'est-ce que je vais dire?), qui lui permet de déterminer le but général et la structure du texte. Dans ce modèle, la tâche d'écriture implique une analyse du problème et des objectifs à atteindre (Galbraith, 2009).

Cependant, nous devons considérer que ces auteurs parlent de deux modes extrêmes, sans prendre en compte le mode intermédiaire où peuvent se rencontrer des scripteurs qui présentent des caractéristiques différentes des deux autres, en fonction des difficultés de chaque situation, ce qui peut être le cas du public de la recherche, en raison des manques du modèle éducatif colombien et d'autres difficultés qui s'ajoutent quand ils écrivent dans une langue étrangère. Cette situation peut influencer de manière significative le processus qu'ils réalisent au moment de se confronter avec les exercices d'écriture. En ce sens, Torrance (1998), met en évidence les affirmations des universitaires sur son travail de rédaction de textes argumentatifs. Il remarque qu'au moment de la rédaction du texte, les étudiants n'approfondissent pas beaucoup la recherche d'idées, mais ils

utilisent les indices rhétoriques seulement pour en organiser le contenu et non pour produire un nouveau contenu en mémoire.

Pour les raisons précédemment exposées, il n'est pas possible d'affirmer que les étudiants colombiens soient des scripteurs novices, comme pour le cas de ceux qu'exposent Bereiter & Scardamalia, parce que contrairement à ceux-ci, ils sont des scripteurs adultes, qui possèdent la maturité nécessaire pour développer les processus mentaux que réalisent les scripteurs experts et les processus d'écriture qu'exigent ces modèles. Ainsi, il est possible d'affirmer que la principale difficulté des étudiants colombiens est située dans le manque d'entraînement dans une méthodologie qui leur facilite le développement et la mise en œuvre du processus d'écriture.

Cette analyse nous conduit à réfléchir sur la situation des étudiants colombiens par rapport aux modèles proposés par ces auteurs, parce qu'ils ne peuvent pas être encadrés sur le mode de scripteurs novices, dans les conditions exposées ci-dessus, mais ils ne peuvent pas non plus être considérés comme scripteurs experts compte tenu qu'ils n'ont pas été entrainés dans le processus d'écriture. Ce qui nous amène à proposer une autre stratégie d'interaction, qui est analysée comme le *mode de la compréhension des connaissances* et qui représente les processus dans lesquels les étudiants doivent s'entrainer. Nous choisissons d'appeler ces étudiants *scripteurs intermédiaires,* car ils sont adultes, mentalement mûrs, mais l'absence de tout entrainement dans le processus de composition d'écriture les empêche d'atteindre de bons résultats avec le processus de transformation de la connaissance.

De cette façon, nous proposons un processus d'écriture qui vise à générer de nouvelles connaissances qui répondent aux besoins des étudiants de notre recherche et améliorer les résultats de ces scripteurs, par l'élaboration, l'internalisation, la transformation et la mise en œuvre d'un système de mise au point de l'écrit (voir Schéma 8).

Ce schéma reprend les idées de Bereiter & Scardamalia, par rapport à la reconstruction de la structure cognitive du scripteur, pour intégrer la stratégie du mode de compréhension des connaissances. De ce point de vue, il est nécessaire

qu'il soit pris en considération pour optimiser le processus de composition écrite. Ainsi, le schéma intègre la stratégie du mode de compréhension des connaissances comme un facteur qui va permettre au scripteur intermédiaire de passer du mode d'énonciation des connaissances au mode de la compréhension, afin de pouvoir les transformer, étant donné que les trois modes permettent d'atteindre des connaissances résultantes.

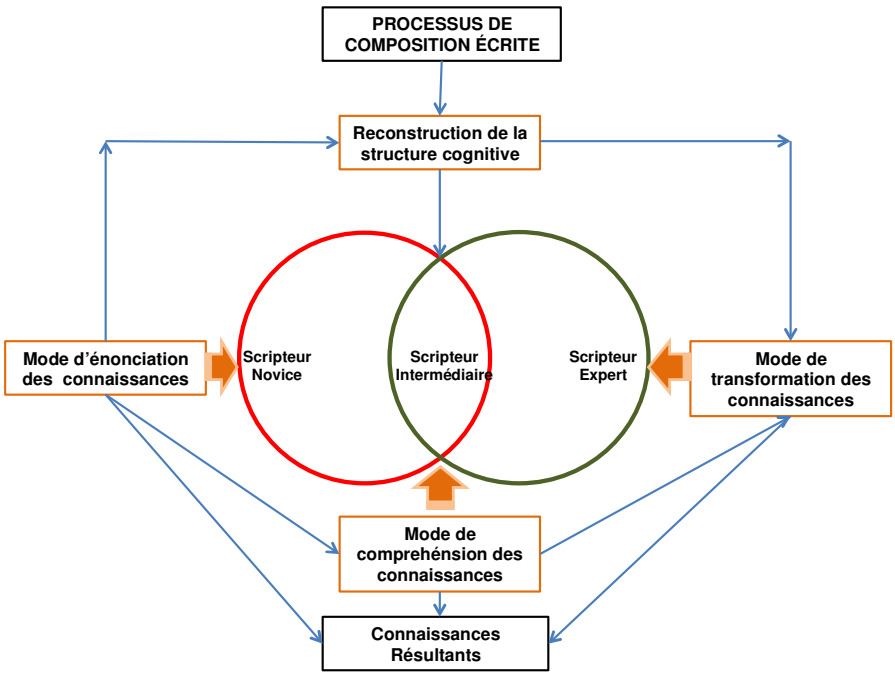


Schéma 8. Schéma du processus de composition écrite à partir de la reconstruction de la structure cognitive

Il est important de remarquer que les scripteurs appelés intermédiaires, sont des étudiants qui ont des caractéristiques très particulières: ils sont adultes, ils ont la maturité mentale, ils ont la capacité à établir de relations, mais par contre, ils ne connaissent pas le processus d'écriture ni ne sont conscients des étapes qui le conforment. En plus ils n'ont pas reçu un entrainement qui leur permet de le comprendre. Cependant, ils sont obligés de mettre en œuvre les exercices de rédaction académiques qu'exige leur formation disciplinaire. Dans ces conditions, ils sont fréquemment confrontés à la difficulté de développer ces travaux d'une manière intuitive et d'apprendre à les rédiger à partir de la mise en œuvre.

Cette situation oblige le scripteur intermédiaire à renforcer le développement des trois étapes qui sont indispensables pour atteindre le niveau d'un scripteur expert et qui sont exposées ci-dessous:

- Prendre conscience: connaître les étapes qui composent le processus d'écriture et comprendre le besoin de les suivre pour obtenir de bons résultats.
- S'entrainer: suivre une méthodologie qui facilite l'entrainement dans les exercices de la pensée, suivant les exigences de chaque étape et gardant l'ordre strict, afin de comprendre les éléments qui les composent.
- La mise en œuvre: après avoir compris et appris comment se développe le processus, le scripteur doit commencer à préparer des exercices de rédaction, mettant en œuvre chacune des étapes qu'elle exige.

Ainsi, les étudiants doivent être conscients que seulement la pratique fréquente et rigoureuse peut leur permettre de maitriser le processus d'écriture et d'atteindre le niveau d'un scripteur expert.

Il est aussi important d'analyser dans le schéma les modes comme des parties d'un processus de formation par étapes qui commence par

- ⇨ un scripteur novice (rapporter la connaissance) qui est indispensable pour avancer vers
- ⇨ un scripteur intermédiaire (comprendre la connaissance) qui commence à traiter cette information rapportée comme un élément de reconstruction cognitive qui facilite la compréhension et la maitrise du processus pour devenir
- ⇨ un scripteur expert.

En plus de la stratégie de reconstruction de la structure cognitive, exposée ci-dessus, il existe d'autres aspects complémentaires, qui apportent au processus d'écriture, mentionnés par De Beaugrande (1984). Il s'agit de la représentation mentale des principales idées qui jouent un rôle important dans la production d'un texte. Ce qu'il appelle idées, « *points principaux* », sont des propositions centrales autour desquelles est organisé le texte et que d'autres propositions essayent de soutenir. Sous l'angle du processus de composition, ce qui importe n'est pas la

façon dont les principaux points sont présentés dans le texte, mais la façon dont ils travaillent dans l'esprit du scripteur.

De là, il conclut que c'est le processus de composition dans son ensemble que nous devons développer, et non pas un seul aspect ou une composante de celui-ci. En donnant une attention particulière à l'amélioration de la composition, la recherche sur les représentations mentales aide à comprendre ce que signifie le développement global du processus de composition vers les niveaux les plus élevés.

De toute façon, les auteurs suggèrent que l'enseignement de la production de textes devrait se concentrer sur la base d'une aide à apporter aux étudiants pour construire des représentations mentales qui comprennent les intentions et les objectifs de la production textuelle, de sorte que se configurent les espaces des problèmes de contenu et de la construction rhétorique afin de promouvoir la transformation des connaissances. C'est-à-dire, proposer la recherche systématique de stratégies de contrôle (guides de contrôle) pour aider à reconstruire la structure cognitive de l'étudiant (Alvarez & Ramirez, 2006).

L'analyse de ces trois modèles nous amène à réfléchir sur l'importance de la compréhension des différents textes qui peuvent être produits par les étudiants selon leur âge et leur niveau de maturité comme scripteurs. Il est en effet possible que des scripteurs non matures puissent obtenir des résultats qui soient au-delà de l'analyse de la consigne et qu'au fur et à mesure ils puissent avancer vers la rédaction de textes de plus en plus élaborés prenant en compte le lecteur final. Donc, la tâche consiste à trouver des stratégies de production intermédiaires permettant la rédaction de textes avec un niveau de production correspondant aux exigences du processus d'écriture que proposent les auteurs pour faciliter le développement des activités de production textuelle.

2.2.2 Les activités de production textuelle

Sur la base de ce qui précède, il est possible de citer les activités générales nécessaires à la production d'un texte écrit, et à partir desquelles nous pouvons créer des stratégies didactiques qui conduisent à la reconstruction de la structure cognitive des étudiants afin de transformer leur processus de préparation et de développement des textes (Didactext, 2006).

1. Le scripteur fait appel à son savoir et détermine le type de texte. Il cherche la trace de connaissances antérieures sur le type de texte à écrire.

2. Il planifie la structure du texte. Ce faisant, il sélectionne les idées, établit un schéma du texte, juge des lecteurs potentiels, analyse l'intention et réfléchit à la contextualisation du texte (l'acceptabilité, le caractère informatif, le caractère situé et l'intertextualité).

3. Il produit ou construit le texte. Pour cela, il écrit et organise les idées, conçoit les paragraphes, hiérarchise les idées, prend en compte les règles de production textuelle et la modélisation du texte, rédige une ébauche, décide de l'utilisation de graphiques, diagrammes et d'autres ressources graphiques.

4. Il examine le texte. Pour cela, il identifie les erreurs concernant la cohérence, la cohésion et l'acceptabilité; dissipe les doutes; confirme l'intention et le but recherché; identifie la pertinence des titres, des sous-titres, des graphiques, des diagrammes, etc., et applique les guides de contrôle qui lui permettent d'évaluer le texte.

5. Il modifie le texte en mettant en forme la structure.

2.2.3 La mise en œuvre du processus d'écriture

Pour mieux répondre aux besoins de rédaction des étudiants et afin de déterminer les stratégies de production intermédiaires qui permettront d'améliorer

la rédaction de textes académiques, nous allons analyser plus en détail les trois étapes du processus que décrivent Hayes & Flower (1980), Flower (1985), Bereiter & Scardamalia (1987) et Cassany (1989), ainsi que d'autres auteurs qui contribuent à améliorer ce processus. Il s'agit de la *planification*, de la *traduction* et de la *révision*, trois sous processus qui peuvent être utilisés d'une façon cyclique pendant la rédaction et qui vont faciliter le parcours qui amène à un processus plus efficace. Nous commencerons par l'analyse du processus de planification et des composants qu'il intègre, tenant compte du fait qu'il est un des processus qui présentent plus de difficultés pour les scripteurs intermédiaires en raisons des exigences des processus d'analyse.

2.2.3.1 La planification

Dans cette étape, le scripteur confronte les objectifs qu'il cherche à atteindre, génère des idées, récupère et organise les données de la mémoire à long terme (MLT) correspondante à la tâche. Autrement dit, la planification du texte est comprise comme une stratégie visant à réaliser des actions proposées pour un but. Le texte doit être adapté à la situation et doit être traité comme une progression d'états, de connaissances intellectuelles, émotionnelles, sociales, etc. La planification doit être pertinente avec l'objet de l'écriture, les ressources et les matériaux, avec les actions et événements, afin de permettre la résolution des problèmes. La planification comprend des degrés de motivation et de décision pour la préparation du texte.

Ces degrés incluent trois composantes qui facilitent la planification à partir de l'analyse du thème, de l'objectif et de la rédaction, avec l'intention d'informer et convaincre (Caccamise, 1987). Il s'agit de la récupération, de la production (*generating*), et de la sélection (*organizing*) et l'évaluation des idées. La première va accomplir une fonction essentielle dans le processus en définissant le plan de rédaction en fonction de l'information fournie par la mémoire à long terme et ce que nous obtenons à partir de la tâche à exécuter. Il permettra de guider la mise en texte.

a) La récupération des idées

Les idées sont stockées dans la mémoire à long terme. Selon Gaonac'h & Larigauderie (2000: 48), ce qui rend possible la récupération de la mémoire à long terme est l'interaction entre les indices originaires de l'environnement cognitif du sujet et un plan de récupération fixé en mémoire, issu du traitement effectué au cours de l'apprentissage. Le sujet développe la mémoire à long terme au cours de ses différents apprentissages. Elle a pour fonction de stocker définitivement les informations acquises, ainsi que de récupérer les informations stockées qui ne sont pas traitées directement, contrairement à ce qui se passe avec l'information provenant de la mémoire à court terme. Donc, si nous nous concentrons sur la production, il est important d'activer rapidement les informations que nous avons dans la mémoire à long terme (Anderson, 1982). L'activation de cette information est parfois affectée par les difficultés rencontrées en essayant de se souvenir du thème de manière détaillée. Alors, quand une personne essaie de se rappeler des informations précises, qui ont été stockées, elle s'appuie sur la création d'un environnement qui l'aide à la mémoriser. Il existe un risque de perdre une partie de l'information au cours du processus de récupération dans la mémoire à long terme.

Selon Baddeley (1990), il n'est pas possible de récupérer toutes les informations situées dans la mémoire à long terme, pour l'atteindre il est indispensable de connaître l'accès qui facilite sa récupération et sa disponibilité, ce qui nous conduit à vérifier si elle est stockée dans la mémoire à long terme. Par ailleurs, Denhiere & Baude (1989) notent que l'activation des concepts sémantiques dans la mémoire à long terme est mise en œuvre grâce à la construction d'un indice de récupération, en fonction de ce que ces modèles soulèvent.

Il reste encore un doute concernant l'information stockée dans la mémoire à long terme. Contribue-t-elle à la construction d'arguments ou est-elle simplement un élément qui n'a de valeur que dans la mesure où le scripteur est

capable de prendre une position sur la question qui va être traitée ? En conséquence, le scripteur doit approfondir ses connaissances et connaître le thème de façon qu'il puisse activer aussi de l'information nécessaire qu'il a dans la mémoire à court terme - ou mémoire de travail et qui permet de donner de la valeur argumentative à l'information stockée dans la mémoire à long terme, favorisant ainsi la construction de bons arguments.

b) La production d'idées dans l'exercice de rédaction

Dans ce processus, les idées que nous avons en mémoire peuvent être récupérées en trois étapes. La première est identifiée dès l'utilisation d'une sonde mémorielle (Raaijmakers & Shiffrin, 1981) qui active la première information et continue de récupérer les suivantes, produisant une réaction en chaîne d'associations des éléments. Les deux autres étapes permettent d'évaluer l'information récupérée pour la traduire en mots au moment de la rédaction ou la conserver dans la mémoire de travail pour l'utiliser autrement pendant le processus d'écriture (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980).

Le processus décrit précédemment est connu sous le nom de *generating* (Hayes & Flower, 1980). Bien qu'il permette la récupération des idées de la mémoire à long terme, il est nécessaire de travailler sur la réorganisation et la restructuration de l'information, selon son niveau d'importance, en tenant compte du destinataire et de l'état de la production, ce qui oblige à changer l'ordre dans lequel les idées sont récupérées (Fayol, 1991). Un autre facteur qui intervient est la façon dont s'organisent les idées dans le processus; cette activité va soutenir la planification par une bonne sélection de l'information.

c) La sélection et l'évaluation des idées

Ce processus permet de mettre les idées en ordre. Il se développe selon le principe des relations sémantiques préalables qui les unissent; il permet en même

temps la création d'autres relations entre elles au moment de la récupération (sélection de l'information appropriée) ou de l'organisation du plan qui va permettre la définition du contenu du texte.

Comme le reconnaissent Flower & Hayes (1980), le bon sens et l'efficacité dans la recherche amènent les scripteurs à faire évoluer le plan en permanence (écrivent, réécrivent) pendant la rédaction du texte, sans que ce soit par étapes clairement identifiables. Cela met en évidence le concept de l'écriture comme processus (et pas seulement comme produit). Aussi, la meilleure façon de comprendre le processus de l'écriture consiste à étudier un scripteur pendant qu'il écrit (observer et décrire ce qu'il dit et ce qu'il fait alors: protocoles de pensée à haute voix).

Les notes et le texte du scripteur permettent de voir non seulement l'écrit fini, mais aussi la plupart des processus intellectuels qui ont contribué à le produire. Les protocoles sont donc de riches outils de travail. En même temps, selon les affirmations de nombreux auteurs, en particulier dans le domaine littéraire, l'écriture semble parfois être un acte de découverte fortuite (Flower et Hayes, 1980).

2.2.3.2 La textualisation

Dans cette étape, selon Flower & Hayes (1980), l'écrivain revient sur les pistes détectées pendant l'étape précédente. Il récupère le contenu sémantique stocké dans la MLT, le verse dans la mémoire de travail, prépare un possible arrangement verbal pour en exprimer le contenu, évalue cette forme et, si elle convient, la rédige en tenant compte des règles linguistiques, rhétoriques et pragmatiques.

Ainsi, Scardamalia & Bereiter (1992), affirment que dans l'étape de la textualisation, il est nécessaire de se poser plusieurs questions: quelles sont les caractéristiques du texte, quels sont les éléments d'argumentation qui le composent, et dans quel ordre ou quelle hiérarchie doivent-ils être inclus ? Il faut

aussi s'interroger sur les facteurs affectifs et les positions qui seront reflétées dans le texte. Ces facteurs se manifestent à l'aide de plusieurs éléments comme: la modalité (c'est évident, c'est sûr, bien sûr, etc.); l'attitude (qui est préféré, malheureusement, logiquement, etc.); la relation (se considère, se trouve là, etc.); et la personne (il est possible que les données montrent…).

À cet égard, il faut se référer à ce que stipule Díaz (2011). Il affirme que « la cohésion et la cohérence sont deux façons différentes, mais étroitement liées, qui existent pour pouvoir apprécier les deux structures d'un texte: l'interne et l'externe ». L'interne est composé des modes et des formes de grammaire utilisés dans la construction des phrases et qui permettent d'atteindre la structure externe que doit avoir le texte. De cette façon, on peut dire qu'il n'est pas possible de progresser dans un processus de textualisation sans respecter la cohérence et sans appliquer correctement les mécanismes de cohésion.

2.2.3.3 La révision

Dans cette étape, le scripteur reconnaît trois niveaux: i) le contrôle de la structure ou le schéma de la tâche; ii) les processus fondamentaux de l'interprétation, de la réflexion et de la production; et iii) les ressources ou la mémoire de travail et de la MLT. Le scripteur expérimenté ou expert revoit constamment le processus de production et le produit. Par conséquent, un modèle précis, comme le permet Hayes & Flower (1980), doit reconnaître les processus de base de la pensée qui intègrent la planification et l'examen.

Dans cette perspective, Bereiter & Scardamalia (1987) montrent que, dans la phase de révision, il est courant de s'interroger sur ce qui suit: est-ce que ce que l'on dit est bien argumenté et bien exprimé ? Les arguments sont-ils clairs et selon quels critères ? Comment le dire ou mieux argumenter pour convaincre le destinataire ? Que faut-il modifier, remplacer, omettre ou ajouter pour atteindre l'objectif ? Quels sont les graphiques ou les diagrammes qui permettraient de renforcer le texte linguistique ?

Hayes (1996) met l'accent sur la lecture comme un instrument qui permet la révision du texte. La tâche de révision ne consiste pas seulement à lire pour saisir le sens du texte, mais aussi elle permet d'identifier les problèmes et les réalisations de celui-ci. La tâche de révision est comprise comme une possibilité de construction de la lecture dans laquelle se produisent des opérations de réinterprétation, de réflexion et de production textuelle qui comprennent l'amélioration du texte ou son édition, la résolution des problèmes, la production textuelle où se souligne l'illustration du thème de discussion, la représentation de l'image du scripteur et la représentation du texte comme un déploiement spatial. L'édition, en tant que phase finale du processus, représente la satisfaction de l'écrivain lui-même ainsi que celle du lecteur potentiel.

Le processus en question implique la distinction des fins, telles que: la lecture pour la compréhension, la lecture pour définir le but de la tâche et la lecture pour l'examen. Les qualités du scripteur dépendent de ses capacités à exercer les différentes fonctions de lecture (Zetili, 2010).

Les propositions rappelées ci-dessus sont considérées par beaucoup comme constituant un travail de préparation à faire avant de commencer l'écriture d'un texte, quel qu'il soit. Le travail d'analyse précédent est une exigence incontournable dans tout processus d'écriture. Analyser est ce qui permet d'avoir la clarté et la profondeur nécessaire sur le sujet à traiter. Définir, organiser et hiérarchiser les arguments qui soutiendront les idées n'est pas une tâche facile. Cela demande d'effectuer un exercice très complet qui permet de vérifier d'autres sources, d'établir des comparaisons et de faire un travail de sélection des idées pour examiner les aspects généraux et spécifiques qui constituent le thème à développer (Zetili, 2010).

Vu de cette façon on ne peut pas entreprendre un processus d'écriture sans une analyse préalable du sujet à traiter. Avant de commencer la planification de ce qui est proposé, il est indispensable de prendre les mesures nécessaires à l'amélioration des résultats de la production (Ruzibiza & de Ketele, 2007).

Dans un contexte réel, notre public d'étudiants doit préparer des documents académiques qui demandent les qualités requises pour un scripteur

compétent. En revanche, ils font des fautes de répétitions, des « hors sujets », manquent de logique; leur argumentation n'a pas la force nécessaire et, bien sûr, ils manquent de connaissances sur la structure des textes. Aussi, les caractéristiques de leurs travaux de rédaction sont plus proches de ceux de scripteurs novices que d'adultes, ce qui confirme leur condition de scripteur intermédiaire. En plus, nous ne devons pas oublier qu'à cette situation s'ajoute la difficulté d'écrire dans une langue étrangère, une complexité supplémentaire.

Afin de déterminer la compétence que doit avoir le public pour bien rédiger des textes académiques, il est nécessaire de nous concentrer sur l'étude des dispositions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en rapport avec le développement de la compétence écrite.

3. Un cadre d'amélioration pour les scripteurs en langue étrangère: le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un document qui émane du Conseil de l'Europe. Ce Conseil de l'Europe est une organisation de coopération intergouvernementale qui a pour fonction de favoriser l'unité, d'atteindre une plus grande convergence et de défendre les droits de l'homme parmi ses membres. Il compte, avec un comité des ministres des Affaires étrangères, une assemblée parlementaire et un conseil de la coopération culturelle. Ce dernier est responsable de la promotion d'un nouveau projet éducatif développé par la Division des politiques linguistiques qui le matérialise dans un portefeuille européen des langues (PEL) sur une base qui a été définie comme étant le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), (González, 2005; Gautier, 2012).

Ainsi, le Conseil de l'Europe a défini des objectifs pour améliorer l'intercommunication européenne, préserver la diversité linguistique et culturelle, promouvoir le respect et la tolérance, faciliter la mobilité et développer la sensibilisation plurilingue (Conseil de l'Europe, 2001).

Cela permet de comprendre que les directives du Cadre européen commun ont été conçues, en pensant exclusivement aux Européens, en vue de promouvoir et de faciliter l'intégration linguistique et culturelle de ses habitants, sous le régime du plurilinguisme. Ainsi, le Cadre européen commun est un document de base pour l'enseignement et l'apprentissage des langues qui est destiné aux professionnels de l'enseignement et des gouvernements nationaux, Il comprend à la fois consensus terminologique et choix méthodologiques.

Ce document décrit les activités langagières de communication à travers des connaissances nécessaires et des habiletés de communication, définies comme niveaux de référence communs. Il favorise aussi la transparence des cours, des programmes et des diplômes, ainsi que la coopération entre les établissements d'enseignement, ce qui permet le développement du matériel didactique et la création des curriculums et des programmes de langues, avec lequel il vise à développer le plurilinguisme et le pluriculturalisme des membres de la communauté européenne (Conseil de l'Europe, 2001).

3.1 L'importance du plurilinguisme

Le concept du plurilinguisme a gagné en importance dans l'approche du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage des langues et la possibilité pour l'individu d'atteindre la compétence communicative dans deux langues ou plus mais le concept du plurilinguisme est différent de celui du multilinguisme.

L'approche multilingue insiste sur le fait que les paramètres culturels acquis par un individu se cumulent. C'est en particulier le cas pour ses différentes expériences linguistiques, qui sont développées par la pratique courante dans la société de la langue maternelle puis par celle d'autres langues, apprises dans le cadre de l'enseignement secondaire et supérieur ou par expérience directe. En effet, une personne ne mémorise pas ces langues et cultures dans des compartiments séparés, mais développe une compétence communicative à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Dans cette perspective, l'objectif de l'éducation dans une langue est profondément modifié. Il n'est plus considéré comme la simple réalisation de la «maîtrise» d'une, de deux, ou même de trois langues, chacune considérée isolément, avec le «locuteur natif idéal» comme modèle fondamental. Au contraire, l'objectif est le développement d'un répertoire composé de toutes les compétences linguistiques. Cela suppose, bien sûr, que les langues proposées par les établissements d'enseignement soient suffisamment diversifiées pour que les élèves puissent développer une compétence plurilingue.

Les profondes conséquences d'un tel changement de paradigme doivent encore être calculées et traduites en action. Les développements récents dans les programmes du Conseil de l'Europe dans le domaine de la langue ont été conçus pour produire des outils que peuvent utiliser toutes les personnes impliquées dans l'enseignement des langues à la promotion du plurilinguisme.

3.2 Approche du CECRL

Le CECRL fournit une base pour l'élaboration de programmes de langues, les lignes directrices du programme d'études, examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit de manière exhaustive ce que les étudiants doivent apprendre au sujet des langues, afin de les utiliser pour communiquer, ainsi que les connaissances et les compétences qu'ils doivent développer afin d'agir efficacement. La description englobe aussi le contexte culturel de la langue. Le cadre définit également les différents niveaux de maîtrise de la langue qui permettent de vérifier les progrès des élèves à chaque étape de l'apprentissage et tout au long de sa vie (Goullier, 2006; Lallement & Pierret, 2009; Robert & Rosen, 2010).

Le Cadre est le résultat de plus de dix ans de recherches approfondies menées par un grand nombre de spécialistes dans le domaine de la linguistique appliquée. Ainsi, il analyse et intègre systématiquement les dernières études sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Il est largement utilisé en Europe comme un instrument d'étude critique, et sert à la fois au développement de

nouveaux programmes d'études et à la recherche dans le domaine de la linguistique appliquée (Legrand, 2010).

Le Cadre de référence a été élaboré avec deux objectifs (Conseil de L'Europe, 2001: 11):

1. Encourager ceux qui sont impliqués dans la pratique de la langue, professionnels et étudiants, à se poser les questions suivantes: • que faisons-nous vraiment lorsque nous parlons à d'autres ou lorsque nous écrivons ? • Qu'est-ce qui nous permet d'agir de cette façon? • Lesquelles de ces capacités devons-nous apprendre quand nous essayons d'utiliser une nouvelle langue? • Quels objectifs se fixer et comment évaluer les progrès réalisés sur le chemin qui mène de l'ignorance totale à la maîtrise efficace d'une langue? • Comment l'apprentissage de la langue se fait-il? • Que pouvons-nous faire pour nous améliorer et aider les autres à mieux apprendre une langue?

2. Permettre aux professionnels de communiquer entre eux et de s'informer des objectifs fixés pour les étudiants et de la façon de les atteindre.

Le Cadre européen n'a pas pour fonction de fixer les objectifs des utilisateurs ni les méthodes qui devraient être utilisés, tandis que le Conseil de l'Europe se préoccupe de l'amélioration de la qualité de la communication entre les Européens qui utilisent des langues différentes et ont des origines culturelles différentes. Ceci est nécessaire, car l'amélioration de la communication améliore la mobilité et permet un contact plus direct, qui, à son tour, conduit à une meilleure compréhension et une collaboration plus étroite. Le Conseil prend également en charge l'enseignement et l'apprentissage des méthodes qui aident les jeunes et les adultes à développer les attitudes, les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir plus autonomes dans la pensée et l'action, plus responsables et plus participatifs (Ellis, 2005).

Le Conseil propose à toutes les personnes qui s'occupent de l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur travail sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources des étudiants. Cela implique de répondre à des questions telles que: • Qu'est-ce que les élèves doivent faire pour bien utiliser la langue? • Que doivent- ils apprendre pour faire un bon usage de la

langue afin d'atteindre les objectifs? • Qu'est-ce qui les pousse à vouloir apprendre? • De quel genre de personnes s'agit-il (âge, sexe, origine sociale, niveau d'éducation, etc.)? • Quelles sont les connaissances, les compétences et les expériences de leurs enseignants? • De quels moyens disposent-ils (manuels, livres de référence -dictionnaires, grammaires, etc.- ordinateurs, programmes informatiques et logiciels? • De combien de temps disposent-ils pour développer ces activités ?

De cette analyse de la situation de l'enseignement et de l'apprentissage, il ressort que la définition claire et explicite des objectifs est un facteur fondamental. Ils doivent être à la fois utiles aux étudiants, et réalistes en termes de caractéristiques et de ressources.

Le Cadre de référence doit surmonter les obstacles provoqués par les différences des systèmes éducatifs européens qui limitent la communication entre les professionnels qui travaillent dans le domaine des langues vivantes. Il suppose que tous les étudiants ont un certain niveau de langue, donc il est important à déterminer quelles sont les compétences générales, qu'ils doivent acquérir pour améliorer leur production écrite.

3.2.1 Compétences en communication et évaluation

À cet égard, le Portfolio Européen des Langues (PEL) fournit un format qui permet d'enregistrer et de suivre de façon formelle l'apprentissage de la langue et les expériences interculturelles de toutes sortes. À cette fin, le cadre de référence ne fournit pas seulement un renforcement de la maîtrise globale d'une langue particulière, mais aussi une division de l'utilisation de la langue et des compétences linguistiques. Cela permet plus facilement aux professionnels de préciser les objectifs et de décrire les différentes façons utilisées par les étudiants en fonction des caractéristiques et des ressources dont ils disposent. Afin de faciliter la compréhension de la division et de l'utilisation de la langue, ci-dessous sont décrits les aspects de la connaissance, des compétences et les capacités, du

savoir être (attitudes) et de la capacité d'apprendre qui facilitent son évaluation (Ruzibiza & De Ketele, 2006).

3.2.1.1 La connaissance

Il s'agit de l'évolution individuelle qui permet d'acquérir des connaissances sur le monde et son fonctionnement, de sorte que le vocabulaire et la grammaire de la langue maternelle deviennent un facteur important de communication entre les groupes sociaux. Ainsi, la communication dépend de la congruence des modèles du monde et de la langue qu'utilisent les personnes impliquées.

Il s'agit aussi d'évaluer la relation entre les catégories des formes et leur signification qui changent d'une langue à l'autre. Il faut cependant ne pas perdre de vue les limites de la réalité, en prenant en compte le fait que les langues décrivent de façon différente les phénomènes naturels en fonction de l'importance relative qu'ils ont sur la vie de la communauté, raison qui oblige à prendre en considération les compétences et les capacités que doivent acquérir les étudiants pour mieux comprendre la langue (Véronique, 2005).

3.2.1.2 Les compétences et les capacités

En ce qui concerne ces deux aspects, le Cadre européen commun comprend les éléments suivants:

- La capacité de mettre en relation la culture d'origine et la culture étrangère.
- La sensibilité culturelle et sa capacité à identifier et utiliser une variété de stratégies pour prendre contact avec des personnes d'autres cultures.

- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre la culture propre et la culture étrangère et de traiter efficacement les situations de malentendus et de conflits interculturels.
- La capacité à surmonter les relations stéréotypées (González, 2006).

Le travail sur ces aspects facilite le développement du savoir-être.

3.2.1.3 Savoir-être

Cette compétence considère que l'activité communicative des utilisateurs ou des étudiants n'est pas seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs compétences, mais aussi par des facteurs individuels liés à la personnalité et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui contribuent à l'identité personnelle.

Ainsi, les attitudes, ou la perception que les utilisateurs ou les étudiants ont d'une ouverture à de nouvelles expériences, sont étroitement liés à la volonté de relativiser sa propre perspective culturelle et le système de valeur culturelle, aussi à la volonté et la capacité de se distancier des attitudes conventionnelles sur la différence culturelle.

Elle travaille aussi sur les valeurs éthiques et morales; les croyances, religieuses, idéologiques et philosophiques; les styles cognitifs, à la fois convergents et divergents, holistiques, analytiques et synthétiques.

Elle inclut d'autres facteurs comme ceux de la personnalité et se charge de comprendre l'éloquence et la concision, la certitude et l'indécision, l'optimisme et le pessimisme, l'introversion et d'extraversion, l'activité et la passivité, la personnalité - avec le complexe de culpabilité, la peur et la honte, la rigidité et la flexibilité, l'ouverture et l'étroitesse d'esprit, la spontanéité et la maîtrise de soi, le degré de l'intelligence, de la rigueur et de la négligence (Conseil de L'Europe, 2001: 103).

Tous ces aspects contribuent à faciliter la capacité d'apprendre des individus, en ouvrant de nouvelles possibilités d'interpréter la connaissance.

3.2.1.4 La capacité d'apprendre

Il s'agit d'apprendre à observer, à avoir de nouvelles expériences, à intégrer de nouvelles connaissances, en les modifiant si nécessaire, pour les transformer en acquis.

La compréhension par les étudiants du processus d'acquisition leur permet de traiter plus efficacement et avec plus d'indépendance les défis de l'apprentissage que la langue implique. Elle permet également de distinguer les différentes options possibles et de faire un meilleur usage des opportunités. Ainsi, la capacité d'apprendre nécessite plusieurs composantes, telles que la réflexion sur le système de la langue et de la communication, les compétences phonétiques générales, les techniques d'étude et les compétences de découverte et d'analyse.

Chacun gère de manière différente ses compétences et tous ne développent pas de la même façon ces capacités parce que les compétences communicatives ont plusieurs composantes.

3.3 Les composants linguistiques

La langue est considérée ici comme un système au sens formel. Du point de vue de la linguistique théorique ou descriptive, une langue est un système symbolique très complexe. Il n'est pas possible de décrire une langue de façon complète et exhaustive sous la forme d'un système formel par la seule expression de significations.

Les systèmes linguistiques sont tellement complexes que la langue d'une société large, diversifiée et avancée, ne saurait être dominée en totalité par un de ses utilisateurs. Chaque langue subit une évolution continue en réponse aux

besoins de la communication. C'est pourquoi la plupart des États-nations tentent d'établir une forme normalisée du langage sans jamais chercher à la détailler trop précisément.

L'expression écrite implique la pratique de l'orthographe, la ponctuation, la grammaire, le vocabulaire et la structure de la phrase, l'organisation de l'information, l'utilisation de connecteurs logiques et de référents anaphoriques et cataphoriques, de choisir le bon registre et l'utilisation d'un style clair et lisible. Le Cadre européen présente justement une classification offrant certains paramètres et catégories qui peuvent être utiles à la description du contenu linguistique et servir de base des réflexions (

Tableau **4: Les composants linguistiques**).

L'examen du rôle du cadre commun à des stades plus avancés de l'apprentissage des langues impose de tenir compte des évolutions de la nature des besoins des élèves en fonction de l'environnement dans lequel ils vivent, étudient et travaillent. Une description des différents niveaux est nécessaire. Elle doit tenir compte des disparités d'autres branches, en particulier la culture et les domaines spécialisés.

3.4 Niveaux communs de référence

Ils ont pour but d'aider à décrire les niveaux de compétence linguistique requis par les tests et les programmes d'évaluation existants, afin de faciliter les comparaisons (homologation) entre les différents systèmes de certification (

Tableau **5: Niveaux communs de référence**).

Les niveaux définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues constituent un outil qui permet de décrire l'ensemble du processus, l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Dans cette veine, le tableau montre les échelles descriptives de l'expression écrite (Conseil de l'Europe, 2001: 64).

Bien que cette échelle ne décrive pas spécifiquement ce que l'élève peut faire lorsqu'il utilise la langue dans un contexte déterminé, elle sert de base commune pour l'expression de la langue écrite. Ces niveaux de compétence constituent un facteur d'évaluation en permettant la comparaison de la façon dont est pratiquée la langue. Les libellés des niveaux permettent de définir les objectifs à atteindre et facilitent l'évaluation en utilisant des séquences d'apprentissage.

La compétence lexicale	Comprise comme la connaissance du vocabulaire d'une langue et la capacité à l'utiliser, elle est constituée d'éléments lexicaux et grammaticaux comprenant: a) les expressions toutes faites, qui se composent de plusieurs mots qui sont utilisés et appris ensemble. b) La polysémie: un seul mot peut avoir plusieurs significations différentes, par exemple, VIVRE: exister, subsister, expérimenter.
La compétence grammaticale	Définie comme la connaissance des ressources grammaticales d'une langue et la capacité à les utiliser, ce qui signifie que la grammaire d'une langue peut être considérée comme un ensemble de principes régissant l'assemblage d'éléments en phrases significatives, classées et interdépendantes. Ainsi, *la compétence grammaticale* est la capacité à comprendre et à donner un sens en exprimant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes (par opposition à la mémorisation et la reproduction dans les formules fixes).
La compétence sémantique	Comprend la prise de conscience et le contrôle de l'organisation du sens à la disposition de l'étudiant. *La sémantique lexicale* est la question relative à la signification des mots. *La sémantique grammaticale* traite la signification des éléments, des catégories, des structures et des processus grammaticaux *La sémantique pragmatique* s'occupe des rapports logiques, par exemple, les liens, la présupposition, l'implication, etc.

Tableau 4: Les composants linguistiques

L'approche choisie par le Conseil de l'Europe pour l'expression écrite constitue un instrument qui favorise l'interaction communicative entre deux ou plusieurs personnes, les activités d'écriture sont présentées comme un guide dont les élèves peuvent avoir besoin dans la pratique réelle (Conseil de l'Europe, 2001: 64).

A1 Accès	Écrit des phrases simples et isolées
A2 Plateforme	Écrit une série d'expressions et des phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que »
B1 Seuil	Écrit des textes simples et cohérents sur une gamme de sujets quotidiens dans son domaine d'intérêt, en liant une série d'éléments différents dans une courte chaîne linéaire.
B2Avancé	Écrit des textes clairs et détaillés sur une variété de sujets liés à sa spécialité, faisant la synthèse et l'évaluation des informations et arguments de diverses sources.
C1 Domaine opératif efficace	Écrit des textes clairs et bien structurés sur des sujets complexes mettant en évidence les principales idées, faisant une expansion assez longuement et défendant leurs points de vue avec des idées complémentaires, des motifs et des exemples appropriés, et en terminant par une conclusion appropriée.
C2 Master	Écrit des textes complexes de façon claire et couramment et avec un style approprié et efficace et une structure logique qui aide le lecteur à trouver des idées

Tableau 5: Niveaux communs de référence

3.5 Les activités d'expression écrite

Clouet (2010) indique que l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère est le développement de la compétence communicative ou la capacité (connaissance et utilisation) des interactions linguistiques d'une manière appropriée dans les différentes situations de communication, à la fois oralement et par écrit. Cette capacité comprend d'autres savoirs (linguistique, pragmatique, la sociolinguistique, du discours et stratégique) nécessaires à son développement. Ils le soutiennent et contribuent à l'affirmation des compétences générales de la personne que sont le savoir-être, le savoir-faire, le savoir apprendre (Fernández López, 2003).

Ces savoirs visent à l'amélioration de la communication. Par conséquent, tous sont utilisés et participent à la compréhension orale et écrite, à l'expression orale et écrite ainsi qu'à l'interaction des deux codes.

Pour les étudiants rencontrant des difficultés à tous les niveaux, il est indispensable pour leur permettre de progresser, de faire répéter et suivre leur travail par le professeur, malgré ce travail demande de temps et d'efforts mais, celui représente un élément important pour l'amélioration de l'expression écrite. En effet, à travers des lectures appropriées, l'élève reçoit un acquis riche en modèles, correctement rédigés, couvrant plusieurs facettes. Cela permet également d'améliorer non seulement son écrit, mais aussi sa compétence globale et sa motivation.

Le développement de la composition écrite doit être dirigé à favoriser l'utilisation de procédés ou d'étapes comme l'analyse de la situation de communication (connaissances sur le sujet, le destinataire du texte, son but, etc.); la production d'idées; l'organisation des idées, par exemple, à l'aide d'un schéma; la recherche d'information; l'élaboration d'un projet; l'examen, la restructuration

et la correction; le projet final; la correction finale, qui contribuent à favoriser le savoir-être.

D'ailleurs, les activités d'écriture qui participent à améliorer les savoir-faire sont composées d'exercices comme remplir des formulaires et questionnaires; rédiger des articles pour des magazines, journaux, bulletins, etc.; produire des affiches pour exposer; rédiger des rapports, des notes de service, etc.; prendre des notes pour une utilisation future en tant que références; prendre des messages sous forme de dictée; écrire de manière créative et imaginative et rédiger des lettres personnelles ou professionnelles entre autres (Legrán, 2010).

Selon le Cadre commun, ces exemples constituent quelques-uns des textes écrits que les élèves doivent connaître. Il faut qu'ils travaillent en classe avec des textes authentiques qui favorisent la pratique de l'écriture interactive comme suggérée par le CECR.

De plus, il n'est pas possible d'oublier le stade suivant, qui consiste à travailler en fonction de l'activité choisie en privilégiant le savoir apprendre, qui oblige à travailler sur le développement d'activités comme: planifier et structurer le texte (ébauches, brouillons, etc.) de manière cohérente, par exemple par ordre chronologique; utiliser correctement les éléments de cohésion; corriger (orthographe, grammaire, etc.), améliorer la précision (conceptuelle, lexicale, etc.) et atteindre un degré de complexité approprié (selon le niveau); rédiger de manière fluide et à un rythme correspondant à son niveau; respecter les conventions établies pour chaque type de texte (récit, argumentatif, etc.; utiliser le mode (familier, standard, universitaires, etc.) approprié pour chaque situation; clarifier les idées principales et complémentaires; définir clairement ce qui est opinion et ce qui est l'information vérifiée ou des renseignements vérifiables; gérer au sens figuré, à double sens, les jeux de mots, l'ironie, l'humour et l'illusion en général (Conseil de l'Europe, 2001).

Indépendamment des critères d'évaluation, le professeur doit s'impliquer dans tous les aspects, plutôt que de corriger simplement le produit final (Ruzibiza & De Ketele, 2007).

La critique fondamentale de la majorité des méthodes d'enseignement des langues étrangères qui ont émergé dans la seconde moitié du XXe siècle est qu'elles donnent trop d'importance à la «méthode». Elle remarque qu'elles perdent de vue l'ensemble des facteurs qui déterminent le processus d'apprentissage: besoins spécifiques de chaque groupe d'élèves et de chaque élève, contenus enseignés, méthodes utilisées en classe, etc. La correction ainsi faite s'applique de façon indistincte à tous les étudiants, sans chercher à évaluer si leur application est appropriée ou non. Il existe également une autre critique qui porte parfois sur un manque d'intérêt dans le contenu. Dans ce cas, la langue n'est pas considérée comme l'expression d'une réalité culturelle spécifique d'un certain mode de vie, différents de ceux de la langue maternelle, et seuls sont évalués les moyens utilisés par les élèves pour exprimer leurs opinions, leurs sentiments et points de vue (Véronique, 2005).

3.6 La place du CECRL en Colombie

À la fin 2004, le ministère de l'Éducation a répondu à l'attente d'un cadre commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, en adoptant le Cadre Européen Commun de Référence en raison de la force de sa proposition et de son applicabilité au secteur de l'éducation. Dans un premier temps il a fixé des objectifs de niveaux linguistiques pour les différents types de publics. Des normes de compétence en d'autres langues (principalement l'anglais) ont ensuite été formulées pour l'enseignement primaire et secondaire. Publiées en décembre 2006, elles définissent les niveaux de maîtrise d'une langue de la façon suivante (Tableau 6**: Le Cadre de Référence**).

Afin de fournir une interprétation large du contexte des normes, il faudrait que le ministère de l'Éducation précise ce qu'il faut entendre par bilinguisme, langue étrangère et seconde langue.

Niveau	Nom commun en Colombie	Niveau d'éducation où il est prévu de développer
A1	Débutant	Grades 1-3
A2	De base	Grades 4-7
B1	Pré intermédiaire	Grades 8-11
B2	Intermédiaire	Éducation supérieure
C1	Pré avancée	Éducation supérieure
C2	Avancée	Éducation supérieure

Tableau 6: Le Cadre de Référence

Il est ainsi, que le Mineducación (2006: 5)[6] définit le bilinguisme comme « les différents niveaux de domaine auxquels un individu parvient à communiquer dans plus d'une langue et une culture. Ces différents niveaux dépendent du contexte dans lequel chaque personne évolue. Dans ces conditions, dépendant de l'utilisation qui est faite d'autres langues à la maternelle, elles acquièrent le caractère de seconde langue ou de langue étrangère. »

Ainsi, la seconde langue est entendue comme celle qui est essentielle aux activités officielles, commerciales, sociales et éducatives ou encore celle qui est requise pour la communication entre les citoyens d'un pays. Généralement elle est nécessaire aux besoins de la vie quotidienne, pour les besoins professionnels ou pour séjourner dans un pays étranger. Elle est acquise naturellement au cours de l'enfance ou de la formation précoce; elle peut également être apprise dans le cadre formel de l'école, dans des conditions d'apprentissage particulièrement favorables, en particulier dans le cas de programmes d'éducation bilingue (Véronique, 2005).

Mais, dans le cas d'une langue étrangère, son utilisation est limitée à l'environnement immédiat et local, parce que les conditions sociales de tous les jours n'en nécessitent pas l'utilisation permanente pour la communication. Une langue étrangère peut s'apprendre en premier lieu dans la salle de classe et, généralement, l'étudiant est exposé à la langue pendant des périodes limitées.

[6] Le texte original : El bilingüismo es entendido como "*los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera*" (Mineducación, 2006 : 5)

Bien qu'elle soit principalement utilisée dans les contextes académiques, les étudiants d'une langue étrangère peuvent atteindre de hauts niveaux de performance et communiquent de manière efficace dans des situations qui l'exigent. La principale difficulté de cet apprentissage est constituée par les règles de grammaire.

Malgré les bonnes intentions du gouvernement colombien, certains aspects ne sont pas pris en compte, ou sont abordés de manière très superficielle. La première critique porte sur le choix de vouloir adopter une stratégie conçue pour les pays européens sans analyser en profondeur les différences de méthode, de discipline et de niveau académique de la population colombienne, très différente de la population européenne pour qui elle a été conçue.

Ensuite, le choix colombien est avant tout motivé par l'acquisition de l'anglais comme langue seconde (projet de bilinguisme (Mineducación, 2006)), une approche qui minimise l'importance d'autres langues comme, entre autres, le français, l'allemand, l'italien, le portugais.

Enfin, le concept du Cadre Européen se concentre sur une approche plurilingue et pluriculturelle. En Colombie, ces aspects ne sont pas intégrés avec l'attention nécessaire. Pour permettre une véritable adoption du cadre et surtout, pour qu'elle soit efficace et efficiente, il est nécessaire d'élaborer des stratégies destinées à renforcer les méthodes d'étude, d'enseignement et d'apprentissage, en collaboration avec les Européens, pour faciliter l'assimilation des lignes directrices dans les différentes institutions colombiennes.

Ces conditions peuvent rendre plus difficiles ou ralentir les possibilités de formation des personnes qui veulent se former dans une langue étrangère, en raison de la disparité des niveaux des étudiants qui participent à cet apprentissage. Pour eux, il est impératif de parvenir aux niveaux B2 ou C1, dans la gestion du FLE, pour pouvoir répondre aux exigences de la méthodologie académique dans les universités françaises.

À partir de la révision des compétences et aptitudes qui doivent être maîtrisées par les étudiants (niveau B2), on peut dire que malgré la pratique et la correction, il est indispensable de créer une stratégie qui permet l'amélioration de

l'écriture. Les exigences de ce travail écrit se concentrant principalement sur leur capacité à présenter les arguments de manière ordonnée, les étudiants doivent être capables de donner une opinion pertinente qui soit compréhensible et qui suit toujours un fil conducteur.

Mais, le problème le plus important que rencontrent les étudiants colombiens est le manque d'une formation qui leur permet de répondre aux exigences de rédaction de la dissertation. Ils n'ont pas tous les compétences définies par le CECRL pour le niveau B2 et C1. Ils n'ont pas été formés à la méthodologie nécessaire à la bonne rédaction des documents académiques en espagnol ou en français.

En réponse à ce besoin de formation, la méthode de la dissertation peut les aider à améliorer leur façon d'écrire, par sa rigueur, son ordre et ses exigences de préparation et de structuration du travail. Si nous attendons des bons résultats des étudiants dans la production écrite, la dissertation est une pratique qui peut les entrainer pour améliorer cette compétence. Elle propose le développement d'exercices qui ont pour but l'examen d'une problématique ou d'un sujet de manière réflexive, ordonnée et rigoureuse. En tant qu'exercice, elle va permettre aux étudiants de progresser dans la reconstruction de leur structure cognitive.

CHAPITRE III

L'ANALYSE DE LA DISSERTATION

1. La dissertation générale

En Colombie, tout comme en France, les étudiants sont obligés de se présenter à différentes épreuves écrites qui exigent une bonne maitrise de certaines compétences. Il est clair qu'en Colombie il n'existe pas une méthode précise pour faciliter la rédaction de documents académiques et les étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études en France doivent faire face à cette exigence sans avoir un entrainement prévu.

Cette partie de l'analyse théorique sera consacrée à l'étude de la dissertation vue comme un outil qui va fournir au public de notre recherche des éléments indispensables pour améliorer leur travail de production écrite. La dissertation, en tant qu'exercice académique, « est un discours ou écrit où sont développés, de façon ordonnée, des arguments sur un sujet, un thème, ou une question scientifique » (Prime, 2011: 9), ce qui facilite le raisonnement et la réflexion par écrit, de manière très rigoureuse. Mais pour bien faire cet exercice, il faut avoir une préparation, une connaissance préalable du sujet. A cet égard, Puren (1988) affirme que l'objectif est que l'étudiant puisse montrer sa capacité de réfléchir et de présenter une idée claire et ordonnée selon ses propres connaissances.

La dissertation générale « ne concerne pas en effet un domaine technique particulier comme l'économie ou la géographie, elle vise avant tout à mettre à l'épreuve la capacité de raisonner, de réfléchir (…) » (Prime, 2011: 9). Cette idée va permettre aux étudiants de développer un travail plus effectif parce qu'ils pourront se concentrer sur les éléments de la langue et sur la structure interne et externe du document. Néanmoins, en aucune façon il n'est possible de présenter une réflexion, un écrit, ou bien une idée sans avoir une connaissance préalable sur un sujet précis. Mais, pour bien développer un travail de dissertation, il est nécessaire de suivre certaines étapes, qui composent cette méthode.

1.1 Les étapes de la dissertation

La dissertation en français est un exercice scolaire qui demande un temps de préparation qui peut varier selon les exigences de la situation; mais le temps que demande l'entrainement pour apprendre à rédiger une dissertation est beaucoup plus long, ce qui est dû en grande partie aux exigences du processus d'écriture. Indépendamment du sens traditionnel du terme, la dissertation est toujours un exercice défini comme étant « le développement d'une réflexion en acte dans le mouvement d'analyse d'un problème » (Pena, 1986: 11). En d'autres termes, son objectif est de développer une question, en essayant de donner des réponses précises à la question qui est posée dans un sujet. Il y a quelques étapes à suivre pour obtenir un bon résultat dans le développement de cet exercice.

Prime (2011), Gautier (2012) et d'autres auteurs sont d'accord en ce qui concerne l'importance de la réflexion sur le sujet, la rédaction et la relecture. Ces trois étapes participent en grande partie au développement de cet exercice. Par conséquent il est nécessaire d'approfondir le travail que ces trois étapes impliquent.

1.1.1 La première phase de la préparation

Cette phase concerne la réflexion sur le sujet. Elle demande un travail préparatoire avant d'entrer dans la phase de rédaction. Péret & Petaux (1996) soulignent que cette partie permet de réfléchir de manière intense sur le problème posé et le scripteur doit en profiter pour analyser le sujet.

Dans cette phase il est important de tenir compte du fait que la majorité des personnes ont des notions prévues qui apportent à l'effectivité de la réflexion et qui peuvent aider à résoudre le problème, mais, également, il existe des problèmes éternels que nous pourrons difficilement résoudre (p.ex. le meilleur régime politique, la religion qui révèle la vérité).

Donc, le scripteur doit être conscient que le but de l'exercice n'est pas de donner une réponse définitive ni de le résoudre, mais que l'intention est de révéler notre capacité d'établir des relations, d'interpréter le sujet et de sélectionner des idées qui conduisent à le résoudre, en se fondant sur notre *objectivité*, c'est-à-dire notre manière de le comprendre et de préciser l'analyse.

1.1.1.1 L'analyse de l'énoncé

Pour faciliter la précision de cette étape, il est possible de partir de l'analyse des mots clés qui composent l'énoncé, de prendre chaque mot et d'approfondir leur sens. À cet égard, Gautier (2012) souligne l'importance de commencer par la définition, connaître l'étymologie et de trouver des synonymes et termes proches qui apportent à la recherche des idées, tandis que LeBlanc (2004) inclut d'autres éléments qui vont au-delà du sens des mots, parce qu'il affirme que « la valeur du raisonnement tient à la validité de la liaison logique entre les éléments successifs, non à la validité des éléments eux-mêmes ». Les deux propositions sont valides, si nous prenons en compte que réaliser des analyses de sens de mots d'une manière séparée, ne produit pas de bons résultats, parce qu'il est indispensable d'établir des relations entre les sens des mots pour

obtenir de la cohérence dans le raisonnement. L'analyse n'aura pas de valeur si nous n'avons pas la capacité de créer des relations logiques entre les éléments qui reflètent la profondeur de la connaissance des mots en fonction de la totalité de l'énoncé pour réussir un bon raisonnement. Prenons pour exemple l'analyse de l'énoncé exposé par Roux & Villarreal (2011: 19):

« *La science est-elle exclusive de toute conviction ? »*

- *Conviction – science: Une conviction peut être acceptée par la science si on la reconnaît comme quelque chose d'hypothétique ou de provisoire*
- *Exclusive – science/conviction: la dépendance implicite de la science avec une conviction*
- *Exclusion - science: Le fait que la science n'exclut pas*
- *Science exclusive/conviction: La science n'est pas exclusive de toute conviction*

Nous retrouvons que le mot « conviction » prend tout son sens quand il est lié à la « science ». D'ailleurs l'adjectif « exclusive » acquiert un sens en fonction du sens des autres mots dont il dépend. Le sens de l'adjectif « exclusive » peut être compris comme: « sans conviction, parce qu'il implique l'exclusion», donc la conviction est exclusive de la science ? Cette question peut ouvrir le chemin d'une discussion « pour ou contre » cette idée. Ainsi nous pouvons voir que le sens des mots peut varier en fonction des relations que le scripteur propose, en ouvrant la possibilité de poser des problématiques différentes. Ainsi, ce travail des rapports entre les mots va nous permettre de déterminer les idées à apporter dans la construction du plan de la dissertation.

1.1.1.2 La construction du plan

Dans cette étape de l'analyse, Prime (2011) propose de chercher le point commun et les rapports qui se dégagent de l'analyse des mots, et qui serviront pour choisir les idées principales et secondaires qui vont contribuer à la

construction du plan de la dissertation et qui seront par la suite organisées en ordre hiérarchique, du général au particulier, en accord avec le plan choisi.

Il est important de savoir distinguer les différents types de plans par rapport aux différents sujets. Prime (2011), les distingue comme suit: *Le plan dialectique,* qui permet d'envisager plusieurs aspects d'une question à partir d'une thèse, une antithèse et une synthèse. *Le plan analytique,* qui analyse une notion et en examine les causes et les conséquences. *Le plan comparatif,* qui permet de mettre en parallèle des thèses, pas forcément contradictoires. Sans négliger *le plan chronologique* qui analyse l'évolution des événements dans le temps (Prime, 2011).

D'autre part, Péret & Petaux (1996) parlent aussi de l'importance de détailler les exemples par rapport aux idées qu'ils vont illustrer, ces exemples apportent de la force aux arguments, permettant de convaincre le lecteur du point de vue du scripteur face au sujet. À cet égard, Barili (1980 dans Péret & Petaux, 1996) propose de continuer ce travail avec l'exploration de relations entre les termes du sujet pour pouvoir poser correctement la problématique, tout cela à partir des idées.

À la fin de cette phase ils attirent l'attention sur l'importance d'avoir en compte les conclusions partielles et la transition entre les parties et sous parties, comme des éléments essentiels qui apportent à garder l'équilibre et l'unité des idées (Barilari, 1980). Nous pouvons voir que la réussite de cette première phase du travail dépend en grande partie de la gestion du temps. Il faut savoir le gérer et prendre le temps imparti pour la préparation, la réflexion, la recherche des idées, l'organisation et la hiérarchisation, pour bien construire un plan et pouvoir avancer vers la rédaction.

1.1.2 La deuxième phase: la rédaction

Une fois la première phase terminée, le scripteur peut commencer avec le travail de rédaction. Il doit s'occuper d'exposer et de développer les idées, en

prenant soin de la qualité des exemples et le bon usage des éléments linguistiques. Il doit préparer un plan suffisamment détaillé qui lui permet d'aller directement au développement en gardant son propre style et en respectant le plan proposé, mais avant il doit s'occuper de rédiger l'introduction.

1.1.2.1 L'introduction

Elle correspond à la première étape de la phase de la rédaction et elle a une rigueur qui doit être respectée. Elle est intégrée par trois éléments qui permettent de situer le lecteur d'une manière générale dans le sujet à traiter. L'introduction doit se rédiger en un seul paragraphe qui comprend le préambule, la problématique et l'annonce du plan, qui sont décrits ci-dessous.

a. Le préambule: il a une double fonction. La première a le but de situer le lecteur dans le sujet à traiter d'une manière brève et précise, exposant les idées du général au particulier sans entrer dans les détails et aussi elle ouvre le chemin vers la problématique.

b. La problématique: pour sa part formule le problème qui découle du préambule et du plan, elle est le point de départ de la réflexion « C'est le moment crucial de l'épreuve. C'est là que se crée la richesse, pour ainsi dire » (LeBlanc, 2004: 25); en d'autres termes, c'est elle qui justifie le travail de la préparation du plan et apporte les éléments du développement qui conduisent à la réponse.

c. L'annonce du plan: expose les parties ou idées principales du plan qui vont marquer et délimiter la construction du raisonnement qui répond à la problématique et qui sera résolu au cours du développement.

1.1.2.2 Le développement

Il constitue le corps de la dissertation. Il présente tous les paragraphes qui donnent le support à la discussion et qui sont « reliés par une séquence

démonstrative qu'indiquent les conjonctions logiques » (LeBlanc, 2004: 32). Le résultat du bon usage de ces éléments linguistique est aperçu par la correcte cohésion et cohérence du texte. LeBlanc (2004) et d'autres auteurs proposent quelques règles pour rédiger un bon développement respectant les deux éléments exposés ci-dessus et qui sont résumés ci-dessous.

a. La structure

- Elle doit respecter le plan et répondre à la question posée.
- Le développement doit approfondir le raisonnement de deux ou trois idées principales (les parties), qui sont argumentées par les deux ou trois idées secondaires et les exemples correspondants. En même temps, elles doivent être enchainées en utilisant les éléments linguistiques qui apportent la cohésion et la cohérence (les connecteurs et les phrases de transition).
- L'enchainement permet la continuité des idées dans les paragraphes et facilite la logique qui doit exister entre les idées du paragraphe qui termine ce qui commence, facilitant la progression du sujet et la correcte construction des paragraphes.

b. La construction de paragraphes

- Il faut respecter l'équilibre entre les parties, en d'autres termes, les parties doivent être rédigées en gardant une extension proportionnelle entre elles. De plus le scripteur doit mettre toute l'attention sur l'usage correct des éléments linguistiques qui apportent la cohésion et la cohérence, permettant la progression du sujet.
- Chaque paragraphe développe une seule idée qui est exposée de manière claire et concrète apportant une meilleure compréhension au lecteur « la règle fondamentale est celle de la simplicité, c'est-à-dire que vous devez faire des phrases simples, employer un vocabulaire simple dans le sens où vous le maîtrisez » (Prime, 2011: 39). Ce qui implique écrire de phrases courtes et précises, qui permettent de comprendre facilement le sens du paragraphe et de suivre le fil conducteur de la discussion.
- Le scripteur doit rédiger un paragraphe pour chaque sous-partie. Par exemple: si le scripteur a construit un plan à trois parties, chacune avec trois sous-

parties, à la fin il devra être composé de neuf parties, plus les paragraphes de l'introduction et la conclusion, en tenant compte des petits paragraphes des transitions entre les parties.

c. L'enchainement des parties

- Il est important de ne pas oublier d'enchainer les paragraphes d'une manière logique entre ce qui précède et ce qui continue.
- L'union des paragraphes doit être clairement définie par l'usage de connecteurs et des phrases de transition qui permettent le rapport entre les idées et guident le lecteur.
- La longueur des parties doit être équilibrée (Prime, 2011).

Une fois terminée la rédaction du développement, il s'agit de l'occasion précise pour établir un dialogue entre les parties du développement qui apporte une réponse objective à la discussion. A ce moment, le scripteur a tous éléments qui lui permettent de concrétiser la conclusion.

1.1.2.3 La conclusion

Après avoir terminé dans le développement la discussion posée par le plan, le scripteur doit rédiger la conclusion à partir du plan défini, en un seul paragraphe. Elle doit être le produit d'une réflexion qui répond à la problématique posée dans l'introduction, qui doit être rédigée en deux parties:

a. Le bilan: il s'agit d'une synthèse des parties du développement, exposant une argumentation précise et concrète qui répond à la question de la problématique. Cette partie donne l'opportunité au scripteur de montrer les habilités acquises pour la rédaction et l'analyse, parce que la synthèse doit démontrer que les idées et les arguments choisis sont pertinents pour répondre à la problématique. (Prime, 2011)

b. L'ouverture: Le scripteur doit finaliser la rédaction de la dissertation avec une logique, par rapport au sujet, qui permet d'élargir ou de laisser ouverte la discussion « La conclusion se présente donc de manière inverse de l'introduction.

Le scripteur est parvenu à résoudre (en partie) une question particulière et il peut la replacer dans une question plus générale (élargissement, ouverture) » (Prime, 2011: 7). La conclusion, de même que l'introduction, doit être rédigé dans un seul paragraphe.

1.1.2.4 La relecture et la correction

Une fois la tâche de rédaction terminée, le scripteur doit s'occuper du travail de relecture afin de vérifier la structure, la construction des parties et sous-parties et la qualité linguistique associée au manque de cohésion et cohérence qui peut ouvrir la possibilité d'une mauvaise interprétation des idées dans le texte. Il est conseillé, s'il existe la possibilité, qu'un tiers effectue une lecture de l'écrit, pour vérifier la qualité du travail de rédaction et de mettre en évidence des erreurs que le scripteur néglige au moment de la rédaction. Cette pratique peut permettre de corriger des erreurs et d'améliorer la qualité du travail de rédaction (de Beaugrande, 1984).

D'autre part, si nous examinons la dissertation comme un exercice pédagogique, elle est toujours soumise à des corrections, et l'étudiant doit l'accepter comme un exercice d'amélioration permanente, parce qu'elle implique une activité de réflexion permanente sur les idées (Dewaele & Wourm, 2002).

Au vu des aspects qui conforment la méthodologie de la dissertation, il est clair que les contributions qu'elle participe à améliorer le processus d'écriture et le travail de reconstruction de la structure cognitive des étudiants. Par exemple la phase qui concerne la préparation de la dissertation, apporte des éléments qui facilitent le travail de l'analyse et de la réflexion. L'analyse de l'énoncé et la construction du plan sont des exercices que les étudiants colombiens ne réalisent pas quand ils sont confrontés à la préparation d'une rédaction. Un tel échec peut être une des raisons qui produit leurs difficultés de rédaction, comme l'ont révélé des études avant exposées, réalisées par des enseignants chercheurs colombiens, sur la manière d'écrire des universitaires en Colombie.

En plus de la phase de préparation, ils existent d'autres éléments de cette méthodologie qui contribuent aussi à faciliter les processus cognitifs et métacognitifs pour améliorer l'apprentissage. Si nous réfléchissons, les difficultés des étudiants colombiens ne concernent pas seulement la méconnaissance relative à méthode de l'analyse de l'énoncé ou l'organisation des idées, mais aussi à la construction des arguments, l'utilisation des éléments linguistiques, la structure du document et d'autres éléments qui ne sont pas pris en compte par les étudiants colombiens quand ils vont développer un exercice d'écriture et qui peut être résolus à travers l'apprentissage de cette méthodologie.

Mais, la pratique de cet exercice peut concourir à améliorer la compétence d'écriture en différents domaines. Quelle que soit la discipline qui pratique cet exercice académique, elle doit suivre les exigences de préparation et de rédaction de sa méthodologie pour assurer de bons résultats. Pour cette raison, la littérature, la philosophie, le droit et d'autres disciplines, qui travaillent cet exercice académique, doivent observer et respecter les règles qu'elle exige. Ce qui nous a conduit à analyser les aspects formels qui intègrent la dissertation en philosophie en raison des caractéristiques du public de la recherche. Tout cela afin de mieux comprendre les différences et proximités qui existent entre elles, et pouvoir identifier quels sont les aspects qui peuvent contribuer à améliorer les difficultés de rédaction de ces étudiants.

2. La dissertation philosophique

Il est clair que la rédaction d'une dissertation philosophique comporte tous les aspects formels d'analyse et de construction exposés ci-dessus, mais celle-ci présente certaines caractéristiques propres à la discipline. Bien que la dissertation philosophique soit aussi un travail d'analyse d'un problème déterminé, ce type de dissertation cherche toujours une analyse qui surpasse le problème posé par le sujet, elle s'efforce de trouver des éléments qui vont au-delà d'une opinion commune du sujet qui se prétend résolu, « est la mise en évidence

d'un conflit entre les idées, il s'agit de l'expliciter et de chercher à le résoudre » (Folscheid & Wunenburger, 1992: 203).

Ainsi, la dissertation philosophique présente une transformation critique de la pensée, de fausses évidences d'un problème déterminé, un problème montré comme résolu. Dans ce cas, l'objectif est de

> « dépasser et transformer, le donné immédiat d'une question ou d'un problème apparent, en organisant la réflexion à mener sur ce que suppose ou sous – entend cette question, ses conditions de possibilité, le contexte de son apparition, etc. ». (Prime, 2011: 12).

Cette exigence donne un niveau de difficulté élevé, principalement pour des raisons philosophiques. Elle signifie une preuve dont il faut montrer la rationalité du scripteur et ses connaissances du langage technique du domaine.

En outre, avec les difficultés que peut présenter la dissertation philosophique, elle est un exercice réalisable, elle est l'exercice philosophique par excellence. « Il n'y a pas de meilleur lieu pour exercer sa pensée sur un sujet précis, pour analyser et produire des concepts en les articulant dans et par un discours » (Folscheid & Wunenburger, 1992: 144). Comme on a déjà dit, dans la dissertation il n'y a pas une réponse unique ou des réponses correctes. Il est possible de présenter une réponse parmi d'autres, mais il n'y a jamais une seule réponse, il y a une variété et une multitude de réponses possibles qui rendent cet exercice difficile.

2.1 Les difficultés philosophiques

La première difficulté que rencontre le scripteur, quand il développe cet exercice, est celle de comprendre que la dissertation philosophique doit être une discussion surtout philosophique; elle est l'union de la pensée et l'écriture. Elle

est un exercice complexe et singulier, qui a besoin d'un bon entrainement pour réussir son apprentissage et en conséquence sa maitrise. Mais dans quelles conditions est-elle spécifiquement philosophique ?

> « La maitrise de la dissertation ne consiste pas en donner la bonne réponse, mais d'en donner de manière ordonnée, compréhensible et bien justifiée des arguments dans la présentation d'une problématique philosophique » (Prime, 2011: 23).

La dissertation philosophique, dans sa particularité, exige la connaissance d'un langage technique. La pensée et le langage ne sont pas indépendants. Pour penser en termes philosophiques, il est nécessaire de maitriser le langage du domaine et d'adapter la manière de penser aux exigences de la philosophie.

Pourtant, le scripteur ne doit pas confondre la maitrise du langage avec la connaissance du jargon. Utiliser des termes techniques ne signifie pas que le scripteur les maitrise en tant que notions ou concepts, parce qu'au-delà d'être justement un mot ils ont un sens qui apporte une signification. Il faut se rappeler que la dissertation philosophique a pour but d'exposer des conditions d'intelligibilité et compréhension d'un problème philosophique.

> « C'est un texte écrit destiné à être lu et surtout corrigé: il doit aussi répondre aux exigences de lisibilité d'un texte, à celles de son autonomie de sens de sa « suffisance » (au sens où un texte doit se suffire à lui-même) » (Folscheid & Wunenburger, 1992: 154).

De cette façon, il est évident que le langage et le jargon jouent un rôle très important dans la rédaction d'une dissertation philosophique parce qu'il est indispensable de maitriser le langage technique de la discipline pour bien construire une discussion philosophique. Un autre aspect de cette dissertation qui

demande beaucoup d'attention est le sujet philosophique, parce qu'il est le point de départ de la réflexion.

2.1.1 Le sujet philosophique

Il est l'élément principal qui ouvre le chemin à l'exercice de la pensée philosophique. Il permet de commencer la réflexion, il est le maitre qui guide toute la discussion. Il donne des possibilités de se questionner, de construire une problématique, un raisonnement et une argumentation. Cependant, il ne doit pas être considéré en tant qu'un élément de transformation qui facilite le chemin de la dissertation, parce que cela serait une erreur, chaque sujet a sa propre démarche (Castello, Bañales & Vega, 2011).

Même si le sujet semble difficile, il est possible de le résoudre parce que toute dissertation a une possibilité d'être résolue, dans les limites de sa propre exigence. Sans oublier que cet exercice philosophique demande la conviction du scripteur dès qu'il possède tous les éléments nécessaires pour le développer. En conséquence il est indispensable de mettre toute l'attention sur le sujet pour éviter des confusions et être hors du sujet: par exemple les énoncés « Qu'est-ce qu'un homme ? » et « Qu'est-ce que l'homme ? » peuvent avoir comme résultat une confusion dans l'interprétation du sens. Il faut rendre compte de la ponctuation pour éviter une réflexion hors sujet, par exemple dans la phrase de Théodore Monod: « L'arme nucléaire, c'est la fin acceptée de l'humanité. ». Elle peut changer de sens si la place de la virgule change: « L'arme nucléaire c'est la fin, acceptée de l'humanité. » De même, il est important de reconnaître les classes de sujets qui peuvent être proposés dans la dissertation philosophique.

2.1.2 Les classes des sujets

L'expérience philosophique et pédagogique donne quatre formes différentes d'énoncer ou de présenter le sujet d'une dissertation.

a. Une notion: celle-ci est le sujet le plus simple, mais avec un problème. L'énoncé donné est par exemple « l'ordre » ou « la violence ». Le problème de ce type de dissertation est qu'il n'existe pas intrinsèquement une interrogation ou une problématisation comme telle, il est très général. Cependant il est possible de commencer par la définition du concept et d'établir les différences conceptuelles, par exemple, avec l'opposition: « l'ordre » - « le désordre ».

b. Plusieurs notions: Ce cas est plus complexe, mais moins compliqué, car il est moins général. Il est similaire au cas antérieur. L'énoncé proposé est par exemple: « l'ordre et le désordre ». Dans ce cas, il est possible d'ajouter un point d'interrogation: *Ordre ou désordre ?* Même le point d'interrogation peut disparaitre et être remplacé par une virgule : *Le moi, le monde et Dieu*. Dans ce cas, il est aussi possible de commencer avec les définitions des concepts ou d'établir les différences qui existent entre eux.

c. La question: Ce cas a un niveau plus haut d'exigence, parce que l'analyse des questions a de nombreuses possibilités, ce qui rend plus extensif et difficile le travail de la problématisation et de la sélection d'idées. À cette difficulté s'ajoute la possibilité que tout énoncé soit susceptible d'être interprété comme une question, qu'elle soit implicite ou explicite. Ainsi, l'énoncé, « Qu'est-ce que l'ordre ? » est aussi une variante de l'énoncé « L'ordre ». Ce type d'énoncé est une formulation fréquente dans la dissertation philosophique.

d. La citation: Celle-ci est la plus complexe, mais elle est moins fréquente. Sa complexité part de la citation en elle-même, parce qu'elle est composée de beaucoup d'éléments qui interviennent dans l'analyse, ce qui multiplie les possibilités de raisonnement d'une manière non mesurable. Dans ce cas, le scripteur doit commencer par comprendre et expliquer la phrase de la citation dans sa totalité. C'est-à-dire se demander à propos de l'affirmation ou de la négation, des termes qui la composent et des raisons qu'elle expose. En plus, le scripteur doit justifier l'affirmation et montrer pourquoi X a raison de dire cela, sans penser une autre possibilité. Après il peut commencer sa réflexion.

À toutes ces exigences s'ajoute la nécessité pour le scripteur de se rendre compte de l'utilisation des guillemets, bien lire l'énoncé qui vient avec la citation qui n'est pas proposée sans raison.

En général, nous pouvons affirmer que cette dissertation travaille sur la réflexion d'un sujet philosophique. Elle exige un raisonnement très organisé et bien soutenu, en sélectionnant le langage propre du domaine, de manière à ce qu'il apporte une réponse précise au problème à partir des concepts et des éléments de doctrines philosophiques.

Le plus important est de savoir identifier le sujet pour faire l'analyse correcte, parce que ce travail va faciliter la sélection des éléments qui vont apporter à la correcte construction du plan et en conséquence de la discussion.

2.2 Le plan dans le domaine de la philosophie

Il faut se convaincre qu'il n'existe pas un seul type de plan dans la dissertation. En effet la dissertation philosophique est différente de la dissertation d'histoire, d'économie, de droit ou d'autres disciplines. Dans cette dissertation, il est indispensable d'exposer les connaissances et de savoir les organiser pour déterminer le type de discussion à construire.

2.3 L'organisation du plan

Une fois l'exercice de la problématisation terminé, le scripteur peut préciser la réponse et commencer la préparation du plan, en choisissant les idées qui participent à la discussion et qui servent d'arguments pour défendre le point de vue du scripteur et pour convaincre le lecteur. Ici, la construction du plan est vue comme le squelette de la dissertation. Il est la colonne vertébrale qui permet de rédiger le développement, montrant le conflit entre les idées et harmonisant la forme et le contenu. Dans ce sens, Grataloup & Vignard (2006) exposent que

chaque étape du plan constitue une partie du développement et chaque partie peut comporter en même temps d'autres sous-parties. Ils proposent une construction en trois parties comme suit:

- Première étape: l'analyse de l'hypothèse et détermination des arguments qui le soutiennent.
- Deuxième étape: celle-ci remet en doute l'hypothèse par des faits qui la contredisent.
- Troisième étape: la synthèse des deux premières étapes. Elle utilise les arguments de la première qui la soutienne et de la deuxième qui la réfute pour conduire à l'affirmation de la thèse et donner la justification qui intègre la réponse à la question posée.

Nous pouvons noter que la dissertation philosophique suit les mêmes règles de la dissertation générale. Selon Folscheid & Wunenburger (1992: 201) le plan doit suivre l'ordre « d'une idée par paragraphe, un paragraphe par idée afin d'éviter la confusion entre elles et assurer l'homogénéité ». Cette construction permet une organisation équilibrée entre les parties et apporte un rythme visuel qui facilite la distinction de chaque partie. Par ailleurs, il assure la progression logique des paragraphes.

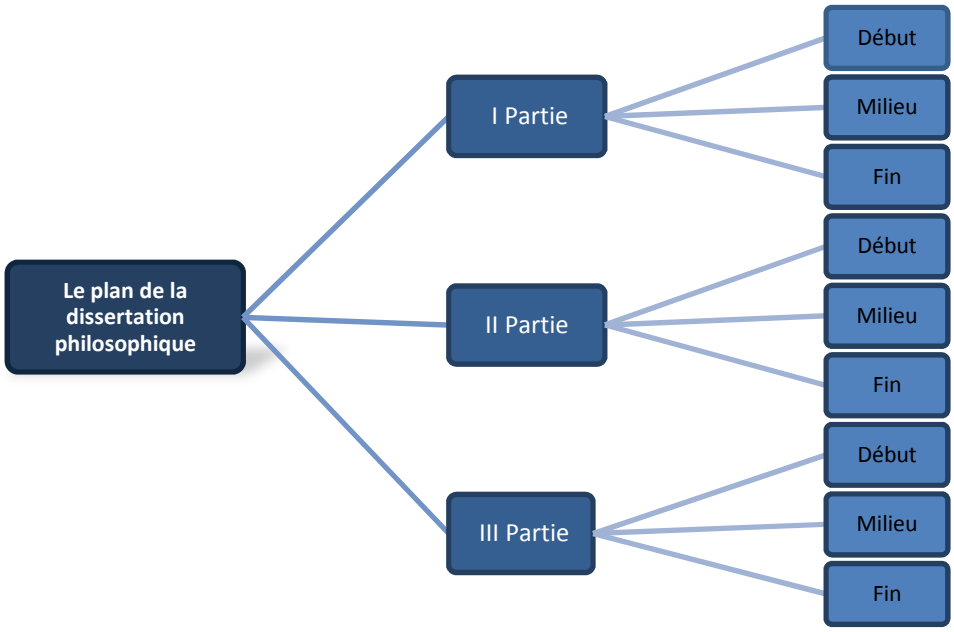


Schéma 9. Le plan de la dissertation philosophique

Une fois la construction du plan terminée, le scripteur a tous les éléments pour commencer le travail de rédaction.

2.4 La rédaction de la dissertation

L'activité de rédaction marque l'aboutissement d'un travail qui comporte la compréhension de nombreux éléments qui sont indispensables avant de la commencer; l'analyse du sujet, les types de sujet, les exemples, l'interrogation, la problématisation, les références et d'autres aspects qui demandent un travail d'approfondissement avant de commencer la rédaction de la première partie de la dissertation. De même que dans la dissertation générale, le travail de rédaction dans la dissertation philosophique commence par l'introduction.

2.4.1 L'introduction

« [L'introduction] constitue le saut à l'intérieur du monde de la pensée philosophique » (Folscheid & Wunenburger, 1992: 205). Assurer la présentation du sujet, c'est le but de l'introduction. Nous devons présenter l'énoncé du sujet en même temps qu'attirer l'attention du lecteur sur le problème philosophique « l'introduction est destinée à faire entrer l'énoncé du sujet dans la dissertation, mais aussi à faire pénétrer l'esprit du lecteur dans l'univers du problème philosophique » (Folscheid & Wunenburger, 1992).

L'importance de l'introduction dans la dissertation philosophique est stratégique. Elle doit exposer le chemin de réflexion entrepris pour le sujet. Aussi, celle-ci fait prendre conscience au lecteur de l'exigence du problème, c'est-à-dire que le problème ou la problématisation du sujet est nécessaire et n'est pas simplement un caprice. Nous devons rappeler que la dissertation philosophique est l'analyse d'un problème faussement résolu.

Alors, l'introduction doit déjà être philosophique. Dans le moment de l'introduction l'étudiant doit déjà se placer sur le mode de la pensée philosophique, « elle n'est donc pas du préphilosophique menant peu à peu au philosophique. Si elle mène quelque part, c'est au problème proprement dit et ce problème est philosophique» (Folscheid et Wunenburger, 1992: 205).

Mais, le scripteur ne doit pas s'occuper seulement de se situer dans la pensée philosophique; il doit en plus prendre soin à ce que le sujet présenté dans l'introduction, ne soit jamais supposé comme un sujet connu, parce que finalement il est présenté sur la scène d'une nouvelle discussion. Donc, il n'y a pas de sens de montrer au lecteur un problème sans lui donner par la suite les aspects qui ont permis de trouver la problématique. À cet égard, Pena (1989) souligne que l'introduction doit avoir pour finalité de désigner, de faire émerger le sujet, au moins dans ses grandes lignes, pour inaugurer en quelque sorte le mouvement général de la réflexion et de l'approfondissement.

D'un autre côté, si nous étudions la forme concrète de l'introduction, elle peut être présentée en trois parties ou en un seul paragraphe. En tout cas, divisée ou non, l'introduction contient trois moments:

a. L'introduction du sujet: elle désigne les limites dans lesquelles est traité l'énoncé, ou dans lesquelles s'inscrit le sujet. Dans la dissertation philosophique, on doit éviter les citations, il est important de ne pas aller hors du sujet.

b. La problématique: elle est le moment où le scripteur doit montrer la possible contradiction du sujet. Ce qui n'est pas évident ou ce qui est paradoxal.

c. La question: la fonction de la question est d'achever la problématisation, elle est nécessaire pour mettre en évidence l'enjeu de la problématique.

2.4.2 La conclusion

Elle correspond à la dernière partie de la dissertation philosophique. Dans cette conclusion il n'y a pas de réponses définitives; au moment de conclure, le

scripteur essaie de donner justement des réponses aux questions posées dans l'introduction, qui servent à définir la problématique.

Les réponses que les étudiants donnent sont partielles. Elles doivent exposer au lecteur un bilan de la dissertation. Encore ainsi, il faut être attentif, car la conclusion ferme le raisonnement. « Il s'agit en fait de désimpliquer les thèses établies des procédés de recherche conceptuelle qui y conduit » (Deschênes, 1995: 120).

Tout comme l'introduction, elle peut être rédigée en trois étapes. Nous avons déjà mentionné deux d'entre elles.

a. faire une récapitulation, bilan, du cheminement entrepris, en montrant sans tout laisser de côté l'argumentation et les idées exposées dans le développement pour répondre à la problématique.

b. donner des réponses aux questions posées dans l'introduction. Dans ce sens, Pena (1989) remarque que l'auteur doit jouer « cartes sur tables », dire les choses de manière déterminée et précise, et non les noyer dans un discours hésitant.

c. Finalement les réponses au problème philosophique ne sont jamais définitives. Il y a beaucoup de chemins pour un même sujet. Donc, la conclusion doit terminer par prendre un chemin ou domaine alternatif où il est possible de réfléchir sur le sujet. En résumé, le chemin reste ouvert à d'autres réflexions. Selon Folscheid & Wunenburger (1992), il s'agit de clore un raisonnement, une argumentation, et non un problème philosophique.

Après cette étude de la dissertation philosophique, nous pouvons confirmer qu'elle respecte et suit la rigueur qui exige la méthodologie générale, mais, elle possède les exigences propres du discours philosophique qui l'amène à effectuer un raisonnement spécifique de cette discipline. Ce qui conduit à vérifier quelles sont les particularités qui présentent la dissertation en droit pour pouvoir établir une comparaison plus précise entre les trois exercices.

3. La dissertation en droit

La dissertation en droit ou juridique, comme d'autres genres de dissertation, conserve la même logique d'organisation et d'argumentation sur un sujet déterminé, mais elle a quelques spécificités. Le CPU (2001) souligne qu'elle exige à la fois du savoir et du savoir-faire et une bonne dose d'intelligence; ainsi qu'une certaine maitrise de la langue française. De plus, elle suppose le respect de la méthodologie, la compréhension du sujet, l'usage d'un vocabulaire pertinent, et le contrôle des règles d'orthographe, qui lui attribuent sa propre forme.

3.1 La forme de la dissertation juridique

Dans cette dissertation, le scripteur doit prendre le temps pour l'analyse du sujet qui facilite la formulation correcte de la problématique, et pour la construction du plan qui expose le parcours logique de l'analyse.

La dissertation en droit comporte une introduction et un développement en deux parties, mais l'une des caractéristiques les plus remarquables est l'absence d'une conclusion. En ce sens, Tenang, (2011) affirme qu'il ne vaut pas la peine de penser à la conclusion, car en droit on préfère l'occulter. Dans le cas de la dissertation juridique, la conclusion est un exercice délicat parce qu'il existe le risque qu'elle devienne un résumé de la même dissertation. Pour cette raison le plan présente certaines variations qui le distinguent des autres plans.

3.2 La construction du plan

Les étapes de construction du plan de ce genre de dissertation est commun avec les autres genres. Le scripteur doit définir de manière la plus précise et complète possible les mots clés, toujours par rapport au sujet. Une fois qu'il a des définitions sur le papier, il faut écrire toutes les idées possibles à

propos du sujet donné. Même si les idées semblent trop vaines, il doit les noter, parce qu'elles peuvent devenir importantes. Les idées doivent provenir de toute l'expérience et l'apprentissage qu'il a reçu pendant les cours.

Toute dissertation a besoin d'une préparation prévue. Cependant, une dissertation juridique n'est pas exactement la même chose que la dissertation philosophique. Cette différence est donnée principalement par la structure de son plan et par les deux catégories qui existent: la première catégorie correspond aux plans d'idées, qui sont originales et personnelles, produits de la réflexion, la compréhension et la connaissance du sujet; elle présente la vision originale du scripteur. L'autre catégorie inclut les *plans types* ou le *plan bateau*, qui partent d'un modèle utilisé pour résoudre des sujets qui appartient au même type et selon Bonnett (2006), peuvent être présents sous la forme antithèse/thèse, points communs/différences et les concepts complémentaires.

Donc, l'organisation de la dissertation juridique est proposée comme la présente le Schéma 10. Celui-ci représente la construction du plan de cette dissertation. Il a deux parties principales avec deux sous-parties. Cela nous donne un total de 4 sous-parties où se placent les idées. Chacune des 4 sous-parties doit être constituée par deux catégories qu'on pense plus importantes.

Néanmoins, le scripteur doit avoir en compte que pour une dissertation, il n'y a jamais de plans types, tout doit être donné par le sujet. Les parties de la dissertation doivent être différentes pour dégager la problématique. Il est donc, utile d'aborder les sujets de deux manières différentes. Ces manières peuvent nous sembler contradictoires, mais cela signifie ne pas avoir en tête le plan thèse/antithèse dans toutes les dissertations.

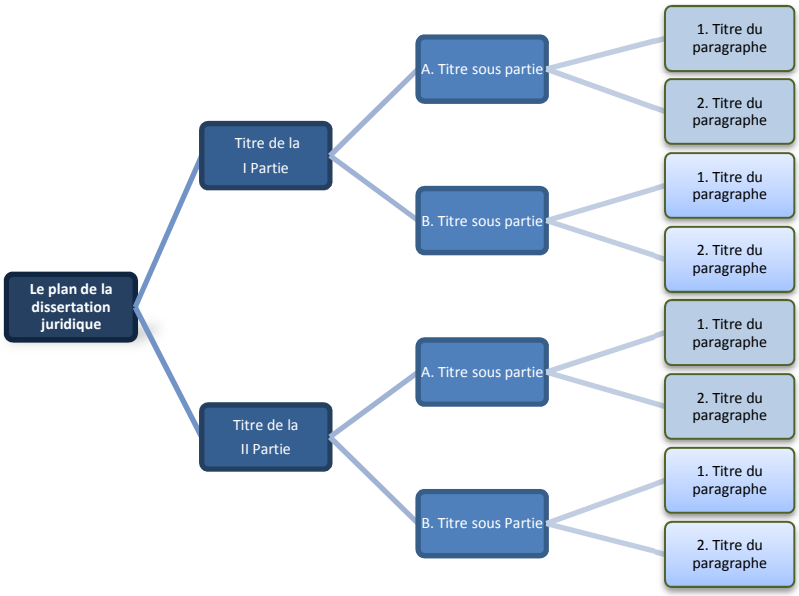


Schéma 10. L'organisation de la dissertation juridique

Ainsi, si le scripteur a déjà rédigé les idées sur le papier, la première étape est le classement. Celle-ci consiste à exclure toutes les idées hors du sujet, celles que le scripteur considère comme n'allant pas dans la même ligne du sujet. Après, il doit classer les idées par quantité et qualité. Ceci lui permet de voir les idées principales d'une problématique. Une fois ces étapes terminées, il faut les grouper avec le but de donner un fil conducteur ou un lien logique.

Il s'agit, bref, de rendre compte d'une logique dans le texte. La logique est le fil conducteur ou bien la problématique. Avec la problématique, le scripteur peut définir une réponse, en d'autres mots, elle guide sa réflexion. Quand il aura identifié le lien entre les idées, il arrive à la problématique, il classe les idées de telle façon qu'il soit possible de démontrer quelque chose.

Alors, dans la construction de la forme d'une dissertation juridique, l'idéal est de regrouper les idées en quatre catégories, de telle manière qu'il soit possible de voir une cohérence et une articulation. Le scripteur doit se rappeler qu'il écrit pour un autre; donc la logique de la tâche doit faciliter la lecture et l'intelligibilité du problème qui se trouve dans un sujet déterminé. Une fois la

construction du plan terminée, commence le travail de la rédaction de la première étape qui correspond à l'introduction.

3.3 L'introduction

L'introduction permet de déterminer la signification d'un sujet, elle permet de justifier l'axe de la réflexion à traiter. L'introduction a pour but de présenter au lecteur, la problématique trouvée sur le sujet de la dissertation donné.

La rédaction de cette introduction consiste en une démonstration aussi argumentative et cohérente du problème, qui présente l'énoncé de la dissertation, elle doit être pertinente avec le sujet (énoncé). La qualité de l'introduction est mesurée par la pertinence des arguments et par la démarche logique qui est donnée au travail. La quantité des arguments n'est pas importante, s'ils ne sont pas ordonnés et le fil conducteur d'idées ne révèle pas la progression du sujet (Gautier, 2012).

Ainsi, il faut faire preuve d'une capacité de discernement à propos de l'énoncé, du sens des concepts. Sans doute, la maitrise du sujet est une partie importante de la dissertation. Il est important de montrer une maitrise de la globalité du sujet, d'illustrer les aspects juridiques qui contribuent à résoudre le problème et de justifier d'autres possibilités d'analyse.

Certains domaines dans le droit nous permettent de faire une double approche aux sujets. Il est toujours utile de les présenter, car il y a un grand nombre de possibilités d'analyse d'un même sujet. Donc, une double approche donnera à la copie une meilleure construction. Dans l'introduction le scripteur peut faire une approche théorique et historique d'un sujet, comme le droit constitutionnel. La construction d'une bonne introduction montre la validité de la réflexion, qui doit être présentée en différentes étapes (Guillot, 2010).

3.3.1 Les étapes de l'introduction

L'introduction présente cinq ou sept étapes qui sont décrites comme suivent.

a- La phrase d'accroche.

L'intention de cette phrase est d'attirer l'attention du lecteur. Cette phrase doit introduire le sujet de manière générale, il est possible d'utiliser une citation. Il est prudent de rattacher le sujet à un thème ou évènement d'actualité. Cette partie est spécifique de la dissertation juridique pour rattacher un sujet à un fait d'actualité, qui doit être donné en termes de l'enjeu juridique. Dans une dissertation présentée pendant un cours, il est possible de proposer une accroche pertinente au cours qui a été suivi, mais avec une autre source. Cela témoigne d'un exercice de recherche sérieux.

b- La définition des termes du sujet.

La phrase d'accroche peut aussi être une définition. Bien que dans le plan, il faut donner des définitions du sujet ou des termes du sujet, pour montrer que l'énoncé est compris. Il est aussi nécessaire de justifier le sens des mots clés que le scripteur a choisi en disant pourquoi il les a choisis. Donc, la problématique dépend du sens des mots et de la définition des termes de l'énoncé.

c- La délimitation du sujet.

Il s'agit de justifier la démarche de sa réflexion par rapport au sujet. Dans ce travail, le scripteur doit remarquer les points intéressants de sa réflexion sur le sujet. Il faut faire une démonstration spécifique, la possibilité de faire beaucoup d'analyses sur un même sujet est ouverte. Dans la délimitation, les étudiants peuvent montrer les différents angles et options pour penser ou problématiser le sujet. Ainsi, ils montrent leurs connaissances des notions par rapport à l'énoncé. Dans ce genre de dissertation, ils doivent faire une démonstration, mais ils ne doivent pas aller dans tous les sens. C'est pourquoi ils doivent bien poser les limites et l'orientation de leur dissertation (Kristmanson et al., 2013).

d- La problématique.

C'est le point le plus important de l'introduction. Selon la problématique (le sens de la réflexion) ils doivent construire le plan. Dans ce point, il est important qu'elle soit construite à partir de l'analyse de l'énoncé compte de tenu des aspects de controverse qui se dégagent à partir de lui. La problématique est le fil conducteur de la démonstration. Souvent elle se présente comme une question.

e- L'annonce du plan.

Une fois la problématique terminée, il faut démontrer comment le travail va être développé. Le plan est la forme de la démonstration ou la réponse donnée à la problématique. Il faut énoncer ce qu'on va faire. Le scripteur doit mettre dans une seule phrase, entre parenthèses, les deux parties principales (idées) de la réflexion (I.) (II.).

Au contraire de la dissertation philosophique, la dissertation juridique utilise des mots simples pour énoncer le plan. Il s'agit de phrases simples: *Dans un premier temps, … Dans un second temps, …* Elles sont caractéristiques d'une dissertation juridique, ce qui nous permet de voir les différences qui existent entre les deux types de dissertations étudiées.

Cette réflexion ne signifie pas que la dissertation philosophique ou juridique constitue un exercice différent par rapport à ce que propose la dissertation générale. La différence est centrée principalement dans les connaissances du domaine parce que la dissertation générale utilise des sujets du domaine public, p.ex. « si les techniques nous donnent de la liberté », tandis que les sujets philosophiques et juridiques exigent des connaissances de chaque domaine. Ainsi, les scripteurs qui n'ont pas des connaissances philosophiques ou juridiques vont difficilement arriver à bien développer les sujets proposés par ces deux disciplines.

4. Les principales différences entre la dissertation philosophique et la dissertation en droit (juridique)

Chaque dissertation est construite de manière qui permet de répondre à certaines exigences. Ainsi, pour certains types de dissertation, il est important de respecter certaines démarches, alors que pour d'autres il faut les omettre. L'introduction, le corps principal et la conclusion répondent tous à la « matière » dont nous allons développer notre problématique.

4.1 L'introduction

Dans cette partie, la dissertation philosophique présente les mêmes étapes de la dissertation générale. Elle commence par un préambule qui situe le lecteur dans le sujet à traiter et conduit à la problématique, qui est le résultat de l'analyse du problème et permet de commencer la réflexion; en finalisant par l'annonce du plan qui délimite la construction du raisonnement et pendant, le développement permet de construire la réponse à la problématique.

D'ailleurs, la dissertation juridique comprend cinq étapes pour la construction de l'introduction. Elle exige la phrase d'accroche pour attirer l'attention du lecteur. Ensuite, il est indispensable de définir les termes du sujet qui donnent une idée claire de l'énoncé et de délimiter le sujet pour montrer les différentes possibilités de problématisation. Tout comme dans les autres dissertations, elle expose la problématique qui sert de référent pour la démonstration. Finalement elle annonce le plan qui va répondre à la problématique.

Contrairement à la dissertation juridique, la dissertation philosophique en propose trois, mais si nous analysons les trois premières parties de la dissertation juridique (la phrase d'accroche, la définition du terme et la délimitation du sujet), elles construisent le *préambule* qui est également proposé par la dissertation philosophique. Ces parties exposent les idées en passant du général au particulier,

ce qui permet de délimiter les idées. Elles ouvrent d'autre part le chemin à la problématique qui exige la délimitation du sujet. Par conséquent, la seule partie qui reflète une réelle différence est la phrase d'accroche.

Pourtant l'introduction de la dissertation juridique peut être aussi analysée sous une construction à trois parties, comme le remarque le CPU (2001), quand il expose que présenter, délimiter et situer le sujet font partie du premier tiers de l'introduction, en remarquant que « trouver la phrase d'accroche pour débuter est sans doute le plus difficile! Mais ne la négligez pas, elle indique le ton de votre devoir » (ibidem: 151). Ce que nous pouvons interpréter de deux manières différentes: soit que l'introduction de la dissertation juridique est constituée de 5 étapes soit que l'introduction de la dissertation juridique comporte 3 étapes, dont la première a trois parties (la phrase d'accroche, la définition du terme et la délimitation du sujet). Nous pouvons interpréter ceci en deux manières différentes: soit l'introduction de la dissertation juridique comporte cinq étapes soit elle comporte trois étapes, dont la première est constituée de trois parties (la phrase d'accroche, la définition du terme et la délimitation du sujet).

Dans ces conditions, peu importe la nature des différences de l'une et de l'autre, l'introduction permet au lecteur d'avoir une idée claire sur le sujet à traiter et la manière dont l'analyse évoluera. Si nous continuons avec la construction du plan, nous pouvons aussi trouver quelques variations.

4.2 La forme du plan

La forme du plan est aussi différente. Pour la dissertation juridique, elle est présentée principalement avec deux catégories (idées principales) et deux sous-catégories (idées secondaires). Ces deux catégories sont les idées directrices ou les idées les plus importantes qui enferment les autres idées et qui contiennent le « paradoxe » qui ouvre la problématique. Ainsi, le plan de la dissertation juridique se présente de la forme suivante: il a deux parties principales (I et II), chacune de ces parties a deux sous-parties (I, A et B) et (II, A et B), finalement chaque sous-

parties à deux catégories, à savoir (I (A, 1 et 2) et (B, 1 et II), (II (A, 1et 2) et (B, 1 et 2).

En ce qui concerne la dissertation philosophique, elle se présente sous la forme de trois idées ou parties directrices. Il n'est pas conseillé de prendre toujours le plan type: thèse/antithèse/synthèse, ce qui peut conduire à trois idées. Chacune de ces parties peut être constituée de trois sous-parties. Donc, il a trois parties principales (1, 2, 3) et trois sous-parties ou paragraphes, pour chacune d'elles (a, b, c). Donc, il a au moins neuf paragraphes (1a, 1b, 1c; 2a, 2b, 2c; 3a, 3b, 3c). Les parties doivent avoir une progression logique qui montre comment la pensée est conduite.

Une autre caractéristique est l'inclusion de citations dans l'introduction. Il est recommandé de commencer par une citation dans la dissertation juridique, alors que pour la dissertation philosophique, elle n'est pas fréquente et peut être mal vue. D'ailleurs la conclusion est la partie qui présente le changement le plus remarquable qui marque la différence définitive entre la dissertation philosophique et juridique.

4.3 La conclusion

Il est déjà connu que pour le cas de la philosophie, une dissertation sans conclusion est inachevée, en d'autres mots, elle n'est pas une dissertation. Mais, pour la dissertation juridique, la conclusion n'est pas pertinente.

Dans la dissertation philosophique, la conclusion est importante et indispensable. Elle n'est pas simplement un résumé du travail. Bien qu'elle soit un bilan, elle doit rendre compte des réponses aux questions posées, de garder le sens de l'argumentation et de faire valoir le raisonnement. Les trois moments de la dissertation philosophique nous indiquent la complexité du travail de la conclusion.

Au contraire, dans la dissertation juridique, la conclusion n'est pas obligatoire. Pour éviter qu'elle soit réduite au simple résumé du travail, elle est occultée.

Toutes les différences avant exposées, entre la dissertation philosophique et la juridique sont ponctuellement illustrées dans le tableau 7.

5. Les points communs des deux dissertations

Comme nous l'avons constaté, chaque dissertation présente des points très spécifiques qui les rendent différentes les unes des autres. Encore ainsi, il y a quelques caractéristiques qu'elles partagent et qui sont exposées ci-après.

Le premier point commun se concentre sur l'importance de la l'introduction. Les deux dissertations considèrent l'introduction comme indispensable, car elle présente le sujet et la problématique qu'on a trouvée dans l'énoncé. L'introduction accomplit une double fonction. Elle dirige le sujet vers le lecteur et le lecteur vers la problématique. Autrement dit, elle présente au lecteur le problème et, en même temps, elle rend compte du sujet.

Un autre point commun est celui de la construction du plan. Bien qu'il existe des formes variées pour construire chaque dissertation, de même, il existe un certain rejet pour les plans types. Le plus important dans l'exercice de la dissertation est la mobilisation des connaissances. En d'autres termes, la dissertation est appréciée pour l'argumentation, au-delà de la forme, l'ordre et la logique que le scripteur donne à ses idées.

Ainsi, dès la méthodologie et la production des idées, il est important, dans les deux cas, de chercher différents points de vue pour développer le sujet, de créer un raisonnement logique en maitrisant les termes propres à chaque discipline. Les différents domaines nous donnent un champ assez large pour la réflexion. Ainsi, prendre en considération toutes les idées, à propos du sujet, est aussi important pour la dissertation philosophique que pour la dissertation juridique.

Comme nous l'avons vu, la dissertation est un exercice qui prend du temps, donc il faut réfléchir à la préparation des différentes étapes qui doivent intégrer l'expérimentation, afin de bien entrainer les étudiants dans la rédaction de cet exercice.

LES PRINCIPAUX DIFFERENCES DE LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE ET JURIDIQUE PAR RAPPORT LA DISSERTATION GENERAL			
	DIFFERENCES DE LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE	**DISSERTATION GENERALE**	**DIFFERENCES DE LA DISSERTATION JURIDIQUE**
Les connaissances requis	Maitrise du langage philosophique	Les connaissances générales du sujet	Maitrise du langage juridique
Schéma du plan (Développement)	I Partie Commence: un paragraphe par idée Milieu: un paragraphe par idée Final: un paragraphe par idée II Partie Commence: un paragraphe par idée Milieu: un paragraphe par idée Final: un paragraphe par idée III Partie Commence: un paragraphe par idée Milieu: un paragraphe par idée Final: un paragraphe par idée	I Partie a. Sous parties: exemples b. Sous parties: exemples c. Sous parties: exemple II Partie a. Sous parties: exemples b. Sous parties: exemples c. Sous parties: exemple III Partie a. Sous parties: exemples b. Sous parties: exemples c. Sous parties: exemple	I Partie A. Sous partie 1 1. Titre paragraphe 1 2. Titre paragraphe 2 B. Sous partie 2 1. Titre paragraphe 1 2. Titre paragraphe 2 II Partie A. Sous partie 1 1. Titre paragraphe 1 2. Titre paragraphe 2 B. Sous partie 2 1. Titre paragraphe 1 2. Titre paragraphe 2
Introduction (situer au lecteur)	Préambule Problématique Annonce du Plan	Préambule Problématique Annonce du Plan	La phrase d'accroche La définition des termes La délimitation du sujet La problématique L'annonce du plan

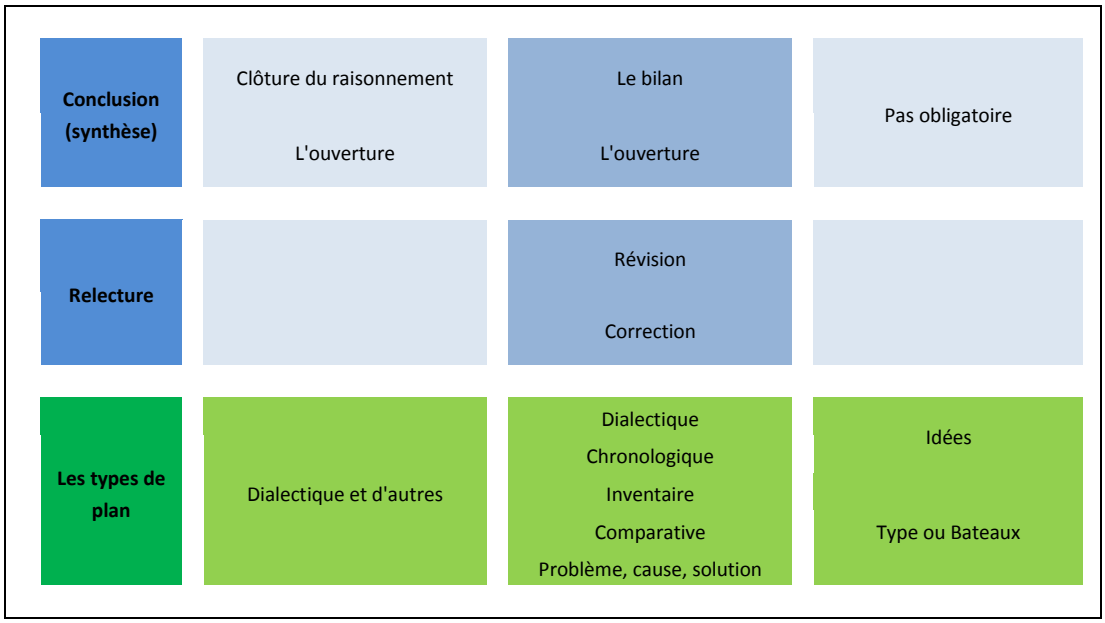


Tableau 7: Les principales différences de la dissertation philosophique et de la dissertation juridique

6. La conclusion

Après cette analyse, nous pouvons confirmer que bien que la Colombie ait fait de grands efforts pour proposer une formation bilingue aux étudiants colombiens, il reste encore beaucoup à effectuer au niveau de l'investissement et de la couverture nationale, qui garantirait une éducation bilingue avec un haut niveau de langue, dans tous les établissements officiels.

De plus, il est nécessaire que les objectifs de formation établis par le Ministère de l'Éducation Nationale pour les établissements éducatifs soient clairs, réels et possibles, mais surtout qu'il existe un contrôle qui garantisse la qualité de la formation proposée aux étudiants, spécialement à ceux des écoles et universités officielles et des universités privées; parce qu'une grande partie des difficultés rencontrées par les étudiants provient de la liberté et de l'autonomie qu'ont les établissements et de l'absence d'une évaluation permanente qui garantisse la réalisation des paramètres éducatifs établis par le gouvernement.

En ce qui concerne les difficultés des étudiants en production écrite, le besoin de continuer avec le travail de recherche est clair, pour apporter des solutions réelles qui permettent aux étudiants de surmonter leurs manques de formation. Dans ce sens, il est indispensable de prendre en compte les apports des théories sur le processus d'écriture, que proposent les auteurs étudiés ci-dessus, parce que leurs analyses nous permettent de trouver des solutions qui s'adaptent aux besoins des étudiants colombiens compte tenu de leurs caractéristiques particulières et du contexte de formation dans le pays.

Ainsi, les approches pédagogiques pour l'apprentissage des langues et les modèles proposés par Flower & Hayes (1980), Bereiter & Scardamalia (1987) et Casanny (1989) nous ont permis de comprendre l'étroite relation qui existe entre les approches didactiques et les modèles et comment ces derniers se servent des approches pour faire évoluer les processus d'écriture, facilitant l'apprentissage des étudiants.

Si nous faisons une comparaison du développement des approches didactiques et des modèles, nous pouvons affirmer qu'ils sont en permanente évolution et que tous les deux ont les mêmes objectifs de faciliter l'apprentissage pour atteindre de meilleurs résultats de formation. Dans cette perspective, ils nous ont permis de réfléchir à propos des besoins des étudiants et, à partir de ceux-ci, de proposer un mode de la compréhension des connaissances qui permet de déterminer les conditions et les possibilités des étudiants par rapport au processus d'écriture, afin de leur faciliter l'avancée vers le mode de la transformation des connaissances.

De même, l'étude de la dissertation a permis d'établir les distances et approximations qui existent entre la dissertation philosophique et la dissertation en droit par rapport à la méthodologie générale de la dissertation. Également, cette étude a permis de déterminer qu'étant donné la rigueur de l'analyse, de la structure et du contenu qu'exige la méthodologie de la dissertation, celle-ci peut servir comme un outil d'entrainement pour faciliter la transition du mode de la compréhension des connaissances au mode de la transformation des

connaissances, pour devenir un scripteur expert comme le propose Bereiter & Scardamalia (1987), ou un scripteur compétent comme le défini Cassany (1989).

DEUXIEME PARTIE

LE DISPOSITIF D'ENTRAINEMENT

Introduction

Avant de commencer à réfléchir sur le dispositif qui sera mis en place, il est important de prendre en compte le caractère qualitatif[7] qui caractérise cette recherche, car elle est destinée à révéler les avancées qu'atteignent les étudiants, face à l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation. De même, elle vise à analyser l'effectivité de cette méthodologie face aux changements qu'elle présente dans le développement des activités de production écrite en FLE. Selon, Hurtado de Barrera (2000), l'analyse du caractère qualitatif, permet de comprendre comment se développent les événements à l'intérieur d'un contexte déterminé. En outre, l'intention de la recherche, est en accord avec ce que souligne Hurtado, parce qu'elle s'intéresse à l'approfondissement des changements de conceptions que présentent les étudiants, par rapport à ce qu'ils connaissent et ce qu'ils acquièrent, à travers l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation comme moyen qui facilite l'amélioration du processus de production écrite.

D'ailleurs, il est aussi important de remarquer le caractère projectif de la recherche[8], car elle se concentre sur le développement d'une méthodologie qui vise à résoudre un problème de type formatif, lié aux besoins d'un public d'étudiants universitaires qui ont pour objectif d'améliorer un domaine spécifique de leurs connaissances. Ces besoins ont été établis à partir d'un diagnostic (Acuña, Moya & Villarreal, 2007), qui a mis en évidence les difficultés qu'ils ont quand ils doivent envisager les activités de production écrite en FLE; situation qui s'avère plus difficile, en raison des actuelles exigences de formation internationale, qui impliquent la maitrise de méthodologies qu'ils ne connaissent pas. De même, Simón (1979), remarque que la recherche projective transcende le domaine du "comment sont les choses" pour entrer dans le "comment peuvent ou

[7] La recherche qualitative vise à étudier la réalité telle qu'elle est perçue par les membres d'un système social, en mettant l'accent sur la compréhension des phénomènes (Hurtado, 2000 : 218).
[8] La recherche projective comprend le développement d'une proposition ou d'un modèle comme une solution à un problème ou besoin de type pratique, soit d'un groupe social ou d'une institution dans un domaine particulier de connaissance, basée sur un diagnostic précis des besoins du moment, des processus explicatifs ou des tendances futures (Hurtado, 2000 : 325).

doivent être les choses", en termes de besoins, de préférences ou de choix de certains groupes humains.

Mais, en plus du caractère de la recherche, il faut garder en mémoire qu'elle fait partie du domaine de la linguistique, car elle se concentre dans l'étude du développement des compétences linguistiques, en ce qui concerne les difficultés que présentent les étudiants par rapport à la production écrite; spécifiquement la rédaction de documents académiques, en particulier ceux associés à l'apprentissage de la méthodologie française et à la rédaction de la dissertation. Ce qui précède, nous amène à nous concentrer sur l'analyse des besoins en production écrite des étudiants de la faculté de droit et de philosophie de l'Université Libre, afin de trouver une solution qui puisse les aider à surmonter leurs difficultés et répondre aux exigences de rédaction des universités françaises.

Il est clair que la solution à cette situation, implique la recherche de solutions qui aident les étudiants de ces facultés à atteindre leurs objectifs de formation. Ainsi, nous avons consacré la deuxième partie de ce travail de recherche à la création du dispositif d'entrainement que nous avons organisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente la littérature qui nous a conduit à mener cette recherche. Le deuxième chapitre a été consacré à l'expérimentation. Le troisième chapitre a été dédié à l'analyse des résultats et le dernier chapitre expose les conclusions du travail.

CHAPITRE I

LA PRÉPARATION DU DISPOSITIF

Cette phase de la préparation du dispositif a été intégrée en trois étapes. Dans la première étape, nous nous sommes nous sommes concentrée sur les travaux qui ont conduit à notre recherche. La deuxième étape a été focalisée sur la préparation du dispositif et dans la troisième nous avons travaillé à la vérification du dispositif. Ces étapes ont permis de réunir les éléments nécessaires pour la construction du dispositif, en commençant par les travaux préalables réalisés par des chercheurs qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

1. Première étape: les travaux de départ

Pour le développement de cette étape, nous avons commencé par l'analyse des résultats des étapes précédentes à la recherche, qui ont mis en évidence les besoins des étudiants par rapport à la production écrite et qui ont servi de base pour commencer le travail de cette recherche. La préparation des outils de récolte de données qui ont facilité l'analyse des résultats a également été abordée.

1.1 L'analyse des étapes précédentes à la recherche

Pour mieux comprendre les travaux préalables à cette recherche, qui ont mis en évidence la problématique actuelle, nous sommes partie de l'analyse de trois recherches qui ont été réalisées par nous et par d'autres collègues de l'Université Libre. A savoir, a. le diagnostic du niveau de compétences communicatives en FLE, des étudiants de la UL; b. la relation entre les stratégies d'apprentissage et les niveaux de compétences communicatives des étudiants de français de Licence en langues, de l'Université Libre en Colombie; et c. le programme interactif pour l'apprentissage autonome du français.

1.1.1 Le diagnostic du niveau de compétences communicatives en FLE et la relation entre les stratégies d'apprentissage et les niveaux de compétences communicatives.

Les résultats de l'étude diagnostique du niveau de français des étudiants qui terminent leurs études de FLE (Acuña, Moya & Villarreal, 2008), et l'étude menée auprès des étudiants de dernier semestre de la Licence en Langues de la Faculté d'Éducation de l'Université Libre à Bogota, ont permis de déterminer les aspects principaux qui composent les difficultés d'apprentissage des étudiants afin d'établir les stratégies d'études qu'ils utilisent pour promouvoir leur apprentissage (Mora & Murcia, 2009):

1) Quand les étudiants finalisent leurs études de français, ils n'atteignent pas le niveau de langue attendu par l'Université, à savoir le niveau B2.

2) Ils ne possèdent pas de stratégies d'études efficaces qui leur permettent de progresser dans l'apprentissage du FLE.

3) Ils ne connaissent pas de stratégies effectives qui leur permettent d'organiser leur travail en autonomie.

4) Ils présentent des difficultés marquées avec les activités de production écrite

RESULTADO GENERAL POR COMPETENCIAS EN LAS TRES JORNADAS EXAMEN DELF B1				
	COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN ESCRITA	PRODUCCIÓN ORAL	PRODUCCIÓN ESCRITA
A1	12	6	25	21
A2	31	26	17	24
B1	5	16	6	3
	48	**48**	**48**	**48**

Tableau 8: Le résultat général par compétences, examen DELF-B1

Source: Acuña, Moya & Villarreal, (2007: 85)

Les résultats de ce tableau confirment les difficultés qu'ont les étudiants par rapport à l'apprentissage du français. De cette façon le diagnostic du niveau de compétences en français des étudiants de l'Université Libre à Bogotá (Acuña, Moya & Villarreal 2007), a révélé que 85% des étudiants qui terminent leur formation en FLE n'atteignent pas au-delà du niveau A2, en remarquant que la compétence qui présente le niveau de difficulté le plus haut est celle de la production écrite, où plus de 85% des étudiants sont au niveau A2 et A1. Ceci confirme le besoin de continuer à travailler dans la recherche d'une solution qui permettrait d'améliorer leurs compétences communicatives en français pour atteindre le niveau B2 que propose l'Université Libre pour les étudiants qui finalisent le programme de langues. De cette manière, s'est dégagé l'idée de travailler sur la construction de *PIAF* (Programme interactif pour l'apprentissage autonome du français): un outil pour faciliter l'apprentissage autonome et améliorer les compétences communicatives en FLE.

1.1.2 PIAF - Programme interactif pour l'apprentissage autonome du français

Ce travail cherche à apporter des solutions aux difficultés des étudiants ci-dessus exposées. Ainsi, PIAF a été créé comme un outil d'apprentissage interactif dirigé à résoudre les besoins d'apprentissage et à améliorer la compétence communicative en FLE des étudiants, et en même temps de développer l'apprentissage autonome, en bénéficiant des ressources d'Internet. Cet outil propose une méthode qui réévalue le concept de l'apprentissage autonome, adapté aux besoins du contexte. Par le biais de ce dispositif, les étudiants ont le soutien permanent ainsi que les conseils des enseignants pour obtenir de bons résultats pendant leurs études.

La méthode de PIAF propose un rôle plus actif de l'enseignant, où il travaille de manière plus active et créative face à l'organisation du travail que réalisent les étudiants, à l'intérieur et hors de la salle de classe. Cet outil a été créé pour faciliter la préparation d'unités d'enseignement interactives qui sont conçues à partir de la méthode et des ressources qu'offrent PIAF, lesquelles servent à mettre en pratique les sujets abordés en classe et aussi à faire avancer sur l'apprentissage de nouveaux sujets. D'autre part, il a mis l'accent sur l'importance d'offrir un entrainement dans son usage, afin de motiver les utilisateurs à prendre l'initiative d'effectuer des recherches. Cette pratique amène les étudiants à prendre le contrôle de leur apprentissage d'une manière progressive, sans oublier l'importance d'ouvrir des espaces d'interaction qui servent à renforcer le processus d'enseignement-apprentissage et aident à corriger les erreurs de la pratique.

Il est important de remarquer que cet outil a été mis en œuvre sur la plate-forme de l'Université Libre au deuxième semestre 2009, avec un groupe d' étudiants de français de la Faculté de philosophie et de droit de l'Université Libre à Bogotá, qui ont de l'intérêt pour l'apprentissage de la langue en raison de l'accord de double diplôme signé avec l'Université de Poitiers.

En ce sens, il a été nécessaire de prendre en compte les disciplines des étudiants et leurs intérêts de formation dans chaque discipline. Ce qui a conduit à intégrer à PIAF une section de spécialités, afin de faciliter la réalisation des activités d'apprentissage à partir de son domaine. Tout cela, avec l'intention d'aider et de motiver les étudiants à s'approprier du vocabulaire, des expressions et des thèmes liés aux spécificités de leur domaine, dès le début de l'apprentissage. Il est aussi important de remarquer qu'une année après la mise en œuvre de ce travail, les étudiants ont démontré une évolution positive de leur attitude face à la réalisation de l'apprentissage autonome et une amélioration des compétences de communication, mais cette partie de l'expérimentation a mis en évidence une fois de plus les difficultés qu'ils ont avec le développement de la compétence de production écrite. Ce résultat a été confirmé dans l'étude de PIAF, où la majorité des étudiants confirment leurs difficultés avec les activités d'apprentissage en production écrite, comme le révèle le schéma 11.

Afin de vérifier les résultats des études que nous venons de mentionner, il a été indispensable de créer des instruments de collecte de données qui puissent confirmer les besoins des étudiants, justifiant le développement de la présente recherche et permettant de constater leur amélioration dans la compétence écrite.

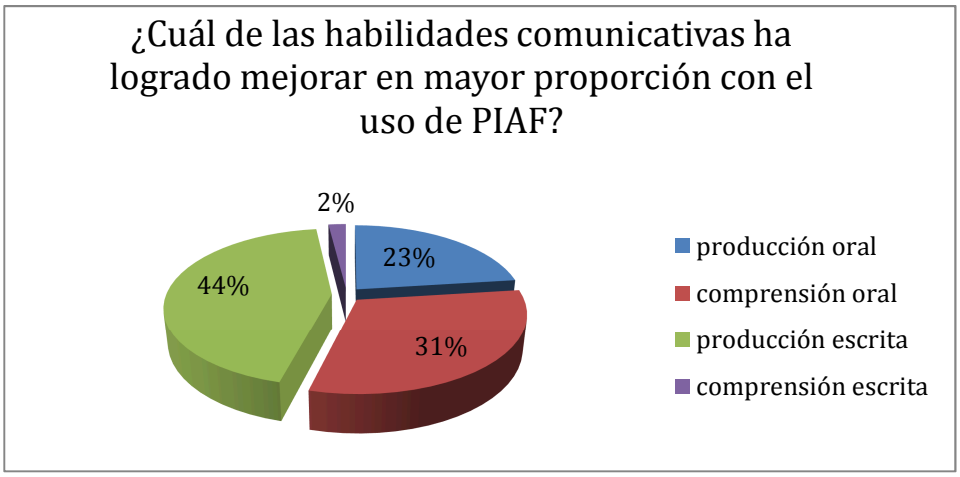


Schéma 11: Quelles compétences communicatives ont été améliorées dans une plus grande proportion avec l'utilisation de PIAF?

Source: Villarreal (2009: 80)

1.2 La préparation des outils de récolte de données

Cette étape du dispositif est consacrée à la création des instruments de récolte de données qui permettent de déterminer les connaissances des étudiants et de mesurer leur progrès. Elle travaille sur la construction de la première enquête et la tâche de production écrite initiale.

1.2.1. La première enquête

Dans le cadre de ce chapitre nous nous proposons de présenter les éléments qui constituent cette première enquête, son organisation et les ressources de validation dont nous nous sommes servis. L'ensemble de ces éléments que nous avons choisis pour la construction de l'enquête sert à repérer les besoins des étudiants par rapport à leur niveau de langue et de leur production écrite.

1.2.1.1 L'analyse des éléments constitutifs

Selon la nature de la recherche en cours, l'enquête utilisée correspond à la convergence de différents paramètres, en fonction du but scientifique, de leur contenu, de la procédure du questionnaire, de sa dimension temporelle et du but. Ainsi, l'enquête conformément à des fins scientifiques est descriptive; car en fonction de leur contenu, dans la première partie, elle se réfère à des attitudes, des motivations ou des sentiments tandis qu'à la fin, elle se concentre sur les actions. Conformément à la procédure, le questionnaire est personnel parce qu'il est destiné à être répondu de manière individuelle; par rapport à la dimension temporelle, il correspond à une enquête longitudinale rétrospective et sa visée est de nature académique, parce qu'il se concentre sur l'étude des processus d'apprentissage (Visauta, 1989: 262-264).

1.2.1.2 La définition du type d'enquête

L'enquête, comme une technique de collecte de données et d'informations, est caractérisée par des questions de type fermé qui cherchent des réponses précises; raison pour laquelle elle n'exige pas un haut grade d'interaction avec le public de la recherche (González *et al.*, 2010: 4). Les instruments couramment utilisés dans la technique de l'enquête sont le questionnaire, l'échelle (le suivi des étapes) et le test. Dans le cas de cette étude, nous avons choisi le questionnaire personnel comme l'instrument à utiliser pour établir le diagnostic de début et de fin du dispositif. Il a été appliqué à tout le public qui a suivi le cours d'entrainement à la dissertation et qui a répondu de manière indivuelle.

1.2.1.3. Le choix des éléments qui la composent

La structure de la première enquête comporte les éléments suivants:

- *L'Introduction*: qui a pour objectif d'informer l'étudiant à propos du sujet et des objectifs de l'enquête et de la recherche.
- *Les informations personnelles* dont le but est d'identifier les caractéristiques de la population, par rapport à leur formation et intérêts.
- *La formation en français langue étrangère (FLE)* dont le but est d'établir les contacts que les étudiants ont eus avec la langue.
- *Le niveau de formation en FLE* qui cherche à identifier le niveau de langue, l'intérêt et les difficultés que les étudiants ont face à l'apprentissage.
- *Les informations spécifiques sur la dissertation* qui vise à établir les connaissances des étudiants sur la méthodologie de la dissertation.

Ces éléments constituent les aspects qui vont contribuer à la construction de l'enquête.

1.2.1.4 L'organisation de l'enquête

Pour organiser le questionnaire de l'enquête, nous avons utilisé des questions fermées, (des questions dichotomiques dont la réponse est tout simplement « oui » ou « non »), des questions à choix multiples ou des questions ouvertes. De même, il est aussi important de prendre en compte que les questions exposées ci-dessous peuvent avoir différents types de formulations comme:

- des questions de faits: elles interrogent sur des actions concrètes, faciles à préciser et à vérifier;
- des questions d'action: elles sont celles qui enquêtent sur les activités, les attitudes ou les décisions prises par les étudiants;
- des questions d'intention: elles sont celles qui ont pour objectif d'enquêter sur les comportements des personnes dans des circonstances différentes (Hurtado de Barrera, 2000).

Sur la base de ce qui précède-t-il a été structuré le premier questionnaire (Annexe 2), qui nous a apporté toutes les informations nécessaires mais qui a été également nécessaire pour définir les ressources qui permettent de valider les résultats.

1.2.1.5 Les ressources de validation à utiliser

Du fait d'être un instrument qui sert à collecter des informations descriptives qui facilitent l'analyse de données; nous sommes obligés de déterminer les ressources disponibles pour la validation des résultats. Dans ce sens, il est nécessaire d'utiliser des graphiques de fréquence pour déterminer les résultats des questions dichotomiques et à choix multiples. Pour les questions ouvertes il est indispensable de déterminer les catégories d'analyse descriptive qui permettent de concrétiser les perceptions des aspects étudiés. Mais cette enquête n'est pas suffisante pour établir le niveau de départ des étudiants. Pour cette

raison, il est nécessaire de définir un deuxième outil qui contribue à confirmer ce que les étudiants disent savoir.

1.2.2. La tâche d'écriture avant le dispositif

Pour cette étape du dispositif, a été établie l'application d'une tâche d'écriture qui implique la mise en œuvre d'un exercice de rédaction d'une dissertation. Il est clair que cet exercice a été développé par les étudiants sans qu'ils aient de connaissances préalables sur cette méthodologie. L'intention de celui-ci a été d'obtenir un premier résultat qui révèlera les compétences des étudiants quand ils rédigent des documents académiques. Cette preuve a permis d'établir une évaluation de l'état entre ce qu'ils disent/pensent connaître et ce qu'ils utilisent comme stratégies de rédaction. Pour la construction de cette tâche, nous avons défini des aspects en rapport avec la mesure de compétences, la mise en œuvre de la première partie du dispositif et l'application de la tâche. La mesure de compétences a été définie comme suit.

1.2.2.1 La mesure des compétences

Il est clair que pour développer cet exercice de rédaction, les étudiants doivent compter sur leurs connaissances préalables, qu'ils ont acquises pendant leur parcours de formation à l'école et à l'université. La raison pour laquelle il est nécessaire qu'ils rédigent cet exercice sans avoir reçu un entrainement sur la méthodologie de la dissertation, est pour identifier quelle est la méthodologie qu'ils maitrisent et quelles sont les stratégies qu'ils appliquent pour l'analyse et l'approfondissement de l'énoncé et des parties qui le conforment. Comprendre les aspects qui composent le raisonnement des étudiants au moment de la rédaction permet d'identifier les principaux défis du développement de cet exercice, ce qui conduit à réfléchir sur les éléments d'évaluation qui permettent de mesurer cette compétence chez les étudiants.

Afin d'avancer sur une évaluation objective, nous avons défini les indicateurs et les critères d'évaluation qui nous ont permis d'avoir des résultats précis des travaux des étudiants et qui nous ont facilité la réalisation de l'analyse comparative entre le diagnostic avant l'entrainement et les avancées qu'ils présentent après l'entrainement.

Dans le tableau 1, les critères qui déterminent l'évaluation des aspects de la dissertation ont été précisés, dans les étapes qui la constituent. La détermination de ces critères a été définie à partir de l'échelle de notes qu'utilisent les universités en Colombie pour l'évaluation des étudiants. D'ailleurs, les catégories représentent l'analyse qualitative des compétences en production écrite des étudiants. Ainsi, les équivalences numériques choisies, correspondent à la valeur quantitative de chaque catégorie. De cette façon, à chaque équivalence numérique a été assignée une ampleur de la valeur numérique de 1 à 5, qui s'adapte au système d'évaluation des universités colombiennes.

Catégories d'évaluation	
Catégories	Équivalence numérique
Faible	1 à 2
Moyenne basse	>2 à 3
Moyenne haute	>3 à 4
Haute	>4 à 5

Tableau 9: Catégories d'évaluation

La création de ces critères a facilité l'interprétation des indicateurs et des

résultats des étudiants dans les différentes étapes du dispositif. Ceci nous a permis de nous concentrer sur la préparation de la première tâche écrite.

1.2.2.2 La mise en œuvre de la première partie du dispositif

A partir du moment où nous avons pu définir les critères d'évaluation afin d'analyser la tâche de production écrite, il a été indispensable de préparer la première tâche à partir des étapes suivantes.

a. La première étape de la préparation a été concentrée sur la sélection du type de tâche que l'étudiant doit présenter. Comme l'objectif de cette étape est de révéler la compétence en production écrite, cette tâche a été préparée à partir du choix d'un énoncé qui définit la tâche de rédaction.

b. La deuxième étape a été consacrée à la préparation des instructions pour la réalisation de l'exercice, où nous avons remarqué la proximité que la dissertation a avec l'exercice de l'essai, qui est fréquemment exigé par les universités en Colombie, en remarquant que la dissertation est un exercice de réflexion qui part de l'analyse d'un énoncé. Ceci afin de fournir un point de repère qui facilite la compréhension de l'exercice.

c. La troisième étape a été définie par les éléments qui composent la tâche d'écriture: 1) un énoncé qui propose un sujet de culture générale qui garantisse les connaissances préalables des étudiants et facilite l'approfondissement sur le sens de mots. 2) la rédaction d'un document à partir de la réflexion de l'analyse de l'énoncé, en utilisant les éléments qu'ils choisissent pour la construction.

Nous n'avons pas fait de remarques précises sur la construction de la dissertation, parce que cette tâche a cherché à identifier ce que les étudiants savent à propos de la dissertation et de la construction de documents académiques, pour pouvoir le comparer avec ce qu'il disent savoir et ainsi établir la réalité de leur situation.

1.3 Conclusion de la première étape

Les travaux préliminaires au développement de la présente recherche ont démontré le faible niveau de compétences communicatives des étudiants, comme le démontrent les deux travaux diagnostics et le confirment les résultats d'application du Programme Interactif pour l'Apprentissage autonome du Français (PIAF).

Ce qui précède a participé au diagnostic du niveau de français des étudiants et des stratégies qu'ils utilisent pour renforcer leur apprentissage. Ces résultats ont conduit à la conception d'un dispositif pour améliorer les compétences communicatives, plus particulièrement, celles en rapport avec le domaine de la rédaction de textes en français, au moyen de la méthodologie de la dissertation.

Pour entreprendre la réalisation du dispositif, il a été envisagé la création et le choix d'outils nécessaires pour la mise en œuvre du premier diagnostic qui cherche à révéler l'état de la formation en FLE des étudiants, et l'utilisation de méthodologies concrètes pour la rédaction de textes.

Dans cette perspective, les éléments qui devaient être pris en compte pour la création d'une enquête et d'une tâche diagnostique ont été identifiés afin de pouvoir concrétiser la construction, le mode d'application et le système d'évaluation, pour atteindre le but de les convertir en outils de récolte de données qui facilitent la réalisation du diagnostic du début à la fin du dispositif d'entraînement à concevoir.

2. Deuxième étape: La préparation de l'entrainement

L'étape de préparation du dispositif pour entrainer les étudiants à la rédaction de la dissertation et pour leur fournir les éléments nécessaires à l'apprentissage de la méthodologie doit partir de la préparation des éléments de construction qui leur permettent de s'approprier des connaissances nécessaires

pour la maitriser et qui sont définis à travers la sélection des stratégies qui se décrivent comme suit.

2.1. L'analyse des différents matériels pédagogiques

Dans l'intention de trouver de nouvelles possibilités qui contribuent à compléter l'apprentissage de la dissertation et qui facilitent la construction de l'entrainement, nous avons tout d'abord suivi des cours de production écrite C1 (la dissertation) dans le Centre FLE de l'Université de Poitiers. Une fois l'entrainement de la dissertation terminé, nous avons pu constater que le matériel pédagogique utilisé dans ce cours respecte et intègre un processus avec des informations précises et des activités efficaces et effectives qui facilitent l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation et la compréhension des aspects qui la composent, d'une manière claire, pratique et détaillée. Ces exercices facilitent sans aucun doute la rédaction de la dissertation, car ils prennent en compte toutes les étapes que la dissertation exige. Ceci a permis de constater la cohérence qu'il existe entre le contenu de ce matériel et la méthodologie de la dissertation proposée par les experts dans les livres qui abordent cette thématique.

Par conséquent ce matériel a été utilisé comme base pour la construction du matériel pédagogique à utiliser pour l'entrainement de la dissertation avec le public de la recherche, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et des exigences du contexte éducatif du pays. Cela a conduit à réfléchir sur les lacunes des étudiants et la nécessité d'intégrer aux étapes de la méthodologie des éléments pédagogiques qui permettent d'entrainer les étudiants sur les aspects qui leur posent de vraies difficultés, surtout au niveau de la rédaction (Annexe 3).

2.1.1. Le matériel pédagogique pour la construction de l'entrainement

La préparation de ce travail commence par l'analyse du matériel exposé ci-dessus et la définition des aspects qui le composent, considérant ceux qui d'entrée

doivent être renforcés en raison des besoins de formation relatifs aux processus d'analyse et de compréhension écrite que présentent les étudiants, pour les intégrer dans l'entrainement.

2.2. La préparation des étapes de l'entrainement

Bien que le matériel pédagogique utilisé par l'Université de Poitiers respecte dans sa totalité le parcours qu'exige la méthode de la dissertation, il est indispensable de porter une attention particulière à certaines étapes, car les étudiants présentent des difficultés qui vont au-delà de la méconnaissance de la méthodologie de la dissertation; ils ne connaissent pas et/ou ne mettent pas en œuvre certaines étapes du processus d'écriture qui sont indispensables à la rédaction de tout document.

2.2.1. Le parcours de l'entrainement

À partir de la situation avant exposée, il est important de prendre en compte que les aspects du parcours (Tableau 10) qui se présentent en couleur verte, représentent les principales difficultés des étudiants par rapport au processus de rédaction. Ces aspects sont remarqués parce qu'ils sont considérés comme les compétences initiales que les étudiants doivent atteindre, avant de commencer un cours de dissertation, mais que le public de la recherche ne maitrise pas, en raison du manque de formation dans ce domaine. Donc, il est nécessaire d'inclure dans la construction du dispositif une stratégie pédagogique qui facilite l'apprentissage de ces aspects pour obtenir un progrès plus effectif pendant la période d'entrainement (Annexe 8).

Une fois le parcours pédagogique déterminé, il est indispensable de clarifier les aspects qui composent les stratégies pédagogiques qui facilitent l'apprentissage de la dissertation.

Le parcours pédagogique		
Les sujets	**Le matériel de l'Université de Poitiers** **Les activités**	**Le matériel de l'Université Libre** (les besoins et les changements) **Les activités**
Définition	Qu'est-ce qu'une dissertation ? La dissertation générale	La dissertation générale La dissertation philosophique La dissertation en droit
Les connaissances initiales	Compétences sollicitées: Lire un énoncé Reformuler à l'écrit Trouver une problématique Mobiliser les connaissances Faire un plan Développer, expliciter, Argumenter et convaincre	Compétences à développer: Connaître les étapes de la lecture Apprendre le processus de réflexion (le tout et les parties) Approfondir le sens des mots Comprendre des relations entre les mots Organiser la pensée Déterminer les éléments d'argumentation
LA STRUCTURE		
La présentation du schéma	Schéma de la dissertation: La justification du schéma L'illustration visuelle Les raisons de parties et sous-parties	
Le processus de construction		
Le sujet d'une dissertation	Lire et comprendre le sujet	Lire et comprendre le sujet: Approfondir le sens des mots Établir des relations entre les parties et le tout Analyser le sens de l'énoncé à partir des mots qui le composent
La comparaison avec d'autres types de textes	L'étude des différents types de textes. Comparaison des structures	Les types de plan – l'essai Comprendre la structure des différents types de plan.

le plan de la dissertation	L'organisation des idées. Les différentes sortes de plan. L'analyse d'exemples. Le type et l'organisation du plan.	Apprendre à sélectionner et à organiser les idées. Comprendre la logique du type de plan et la construction de celui-ci. L'analyse de l'énoncé; La définition des mots clés; La sélection et hiérarchisation des idées. Comprendre la raison des parties, sous-parties et des exemples.
La rédaction *L'introduction*		
L'introduction	Description générale du sujet. Détermination de la problématique. L'annonce du plan.	Description générale du sujet. Détermination de la problématique. L'annonce du plan.
Le développement		
Le contenu des parties	La construction des arguments L'organisation des idées, La pertinence des exemples La liaison entre les parties	La construction des arguments L'organisation des idées, La pertinence des exemples La liaison entre les parties
Les éléments linguistiques	La cohésion La cohérence La transition entre les parties La progression du texte	Différencier les éléments de cohésion et cohérence: Cohésion: L'enchaînement des idées dans le paragraphe, étude des connecteurs qui facilitent la cohésion entre les phrases. Cohérence: L'enchaînement des idées entre les paragraphes, étude des connecteurs qui facilitent la cohérence, les phrases de transitions Comprendre la progression du texte.

L'argumentation	Les éléments de construction de l'argumentation: Les idées. La réflexion du scripteur Les exemples	Les éléments de construction de l'argumentation: Identifier l'idée principale et les idées secondaires Définir les éléments qui participent à convaincre (la réflexion du scripteur) et à persuader (les exemples) Maintenir le fil conducteur des idées (les connecteurs)
	La relecture	
	Une lecture finale pour corriger les erreurs	Lecture finale pour préciser les idées, trouver les erreurs, et analyser la structure. - Les apports d'un lecteur pour préciser les erreurs qui échappent au contrôle du scripteur

Tableau 10: Le parcours pédagogique

2.3. Les stratégies d'apprentissage

La construction de stratégies d'apprentissage propose un ensemble d'actions organisées, adaptées aux besoins de formation des étudiants. Elles cherchent l'accomplissement des objectifs d'apprentissage où le processus de cognition fait partie *des stratégies directes* qui « impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux » et des processus de métacognition et socio affectifs qui font partie des stratégies indirectes qui « entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage ». Tout cela, à partir de la classification des stratégies d'apprentissage que proposent Oxford (1990), cité par Cyr (1998: 31), lesquelles facilitent de conjuguer des espaces d'interaction pour atteindre des résultats d'apprentissage significatifs avec les étudiants.

La conception de la stratégie d'apprentissage inclut les processus de cognition et métacognition comme facteurs indispensables dans la création du dispositif, reprenant l'idée du processus cognitif de la rédaction exprimée par Flower et Hayes (1980), qui est vue comme un acte de réflexion incorporé dans les opérations cognitives. Cette idée est renforcée par la théorie de Cassany (1989) qui s'intéresse à l'approche dans le processus et l'étude des aptitudes que doit réunir un scripteur compétent. Ainsi, la construction des stratégies d'apprentissage, part des concepts exposés ci-dessus, qui contribuent à l'amélioration des compétences du scripteur intermédiaire dans la mesure où elles permettent de développer des actions qui conduisent à l'apprentissage significatif, à travers le développement des activités de réflexion chez les étudiants sur ce qu'ils savent, sur ce qu'ils apprennent, comment ils apprennent et par quel moyen les stratégies participent à leur apprentissage. Pourtant, le travail sur la définition du matériel pédagogique, de la méthode et de l'emploi du temps, sont trois sujets qui nous ont aidé à la définition des stratégies d'apprentissage et qui nous ont permis d'établir les stratégies du dispositif (schéma 12).

Ainsi, la stratégie pédagogique du dispositif est appuyée sur la base des stratégies socio affectives, qui travaillent de manière conjointe avec les autres stratégies. Dit d'une autre façon, les exercices cognitifs et métacognitifs proposés pendant l'entrainement, ont une composante socio-affective qui apporte à la réalisation des activités individuelles, en groupe et collectives, en créant un environnement agréable.

Donc la stratégie socio-affective est perçue comme un élément qui facilite, intègre et articule la réflexion et la pratique. Savoir identifier le moment pédagogique pour l'emploi de chaque stratégie, définit le résultat de l'apprentissage. Connaître les besoins des étudiants, permet à l'enseignant de déterminer quels sont les espaces propres pour travailler avec leurs connaissances déjà acquises ou leurs apprentissages à construire. Au fur et à mesure qu'ils reçoivent de nouvelles connaissances, les stratégies doivent être utilisées comme un mécanisme qui permet de favoriser l'apprentissage des étudiants et de révéler les moments où ils ont besoin de l'appui de l'enseignant et/ou des outils qui facilitent la progression dans l'apprentissage. Dans ce sens, Mayer (1984),

souligne qu'une stratégie d'enseignement, se définit comme les différentes ressources ou procédures appliquées par l'enseignant afin de promouvoir l'apprentissage significatif.



Schéma 12: Stratégies d'apprentissage du dispositif

Pour cette raison, il est important de définir les moments pédagogiques, associés aux stratégies proposées pour la réalisation de l'entrainement, comme suit:

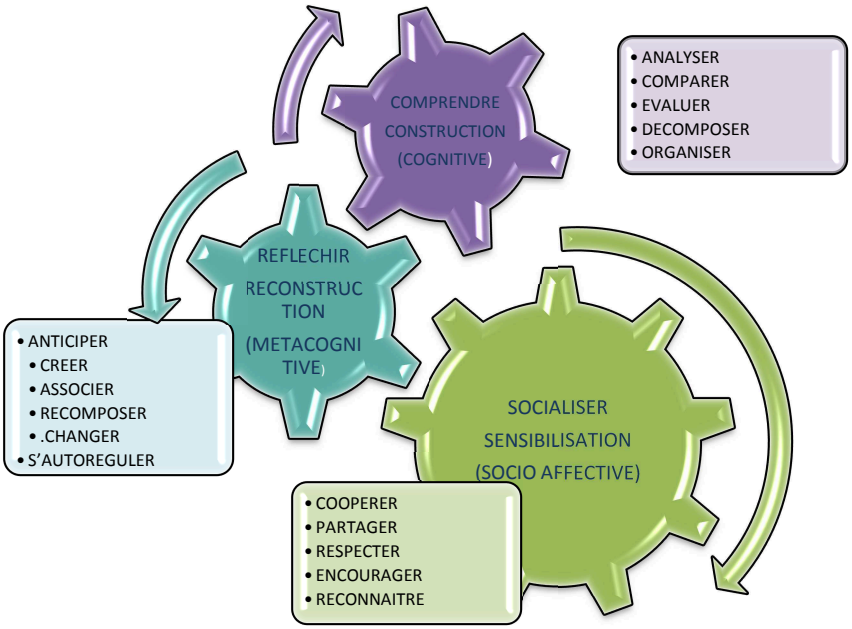


Schéma 13: Les moments pédagogiques, associés aux stratégies proposées pour le développement de l'entrainement

2.3.1 Le matériel pédagogique

Les activités du cours sont développées à partir du matériel pédagogique préparé pour l'entrainement. Ce matériel sert d'appui nécessaire pour la compréhension du parcours du dispositif car il expose de manière détaillée et précise les étapes de la méthodologie de la dissertation, tout en servant de matériel didactique qui permet d'accompagner les étudiants tout au long de ce processus, et qui permet de répondre aux doutes qui peuvent se présenter pendant le développement du travail. Ce matériel pédagogique n'est pas seulement un ensemble de stratégies pour l'apprentissage, mais en même temps il devient un élément indispensable grâce aux activités didactiques qu'il propose pour le renforcement des connaissances des étudiants.

Les activités didactiques proposées par le matériel pédagogique sont présentées comme des exercices qui permettent de mettre en œuvre chacune des étapes de la dissertation « ils sont un ensemble d'activités mentales utilisées par

les individus dans l'apprentissage, pour faciliter l'acquisition de connaissances » (Derry et Murphy, 1986: 21). Ainsi, ces activités cherchent à garantir l'efficacité de la stratégie d'apprentissage à partir des aspects généraux associés à la stratégie pédagogique.

2.3.1.1 Les aspects généraux du dispositif

Les aspects généraux, qui ont été pris en compte et qui sont la base de la conception et du développement du dispositif, sont les stratégies cognitives et métacognitives, qui sont décrites dans le

Cognitifs	L'enseignant propose des activités qui demandent des raisonnements qui vont du général au particulier, partant de la compréhension de concepts, de principes, de sujets.
Métacognitifs	L'enseignant fournit les exercices pour accéder au savoir, organiser les apprentissages et reprendre les connaissances avec l'intention d'amener les étudiants à développer des raisonnements qui vont du particulier au général.

Tableau 11: Les aspects généraux de la construction

2.3.2. La méthode

Pour faciliter l'apprentissage des étudiants, nous avons exposé les sujets principaux de la dissertation, à travers la présentation d'exemples, la démonstration de situations, de résolution de problèmes qui favorisent l'apprentissage et facilitent la réalisation des activités menées par les étudiants. Tout cela avec l'aide de tableaux, de textes, de guides, de schémas et de lectures pour renforcer l'apprentissage (Annexe 7).

Ainsi, chaque séance a eu des moments pour la transmission de connaissances, à travers des expositions qui ont permis l'apprentissage, pour conduire à la réflexion et chercher des solutions à l'aide de questionnements qui permettent aux étudiants de trouver leurs propres réponses, mais aussi des moments de motivation pour les encourager à atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

2.3.2.1 Les activités

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons concentré notre attention sur la sélection des activités qui facilitent l'entrainement. Les activités choisies sont des activités communes à toute la classe, de groupe et individuelles qui sont toutes menées pendant les séances de cours. Celles-ci sont décrites dans le Tableau 12

Activités communes	L'introduction: l'étape de présentation du sujet. Durant cette étape, l'intervention de l'étudiant se limite à poser des questions et à demander des informations complémentaires. La synthèse: cette étape donne la possibilité de faire émerger les connaissances des étudiants. Le professeur guide le processus de compréhension, de construction et d'organisation des savoirs.
Activités en groupe	Exercice de rédaction où s'intègrent tous les savoirs. Ils travaillent en groupe de trois où tous les membres du groupe participent de manière active. L'analyse peut partir du général au particulier ou du particulier au général.
Activités individuelles	Ces activités cherchent à confronter ce que les étudiants pensent et ce qu'ils savent à travers des activités de pluie d'idées, des échanges d'idées, des explications, des expositions et d'argumentation des idées qui permettent de confirmer leurs savoirs retenus

Tableau 12: Les activités de l'entrainement

2.3.2.2 Les étapes de l'entrainement

Pendant la construction du dispositif, nous avons analysé l'importance d'identifier les étapes au moment de l'entrainement qui permet de profiter de l'attention et de la concentration des étudiants dans la réalisation des activités qui ont été réalisées au cours de chaque séance. Nous avons travaillé à partir des stratégies d'apprentissage, sur la définition de quatre étapes qui contribuent à améliorer l'environnement du travail (stratégie socio-affective) et à faciliter l'apprentissage des étudiants (stratégies cognitive et métacognitive). Ces étapes de formation sont présentées dans le Tableau **13**

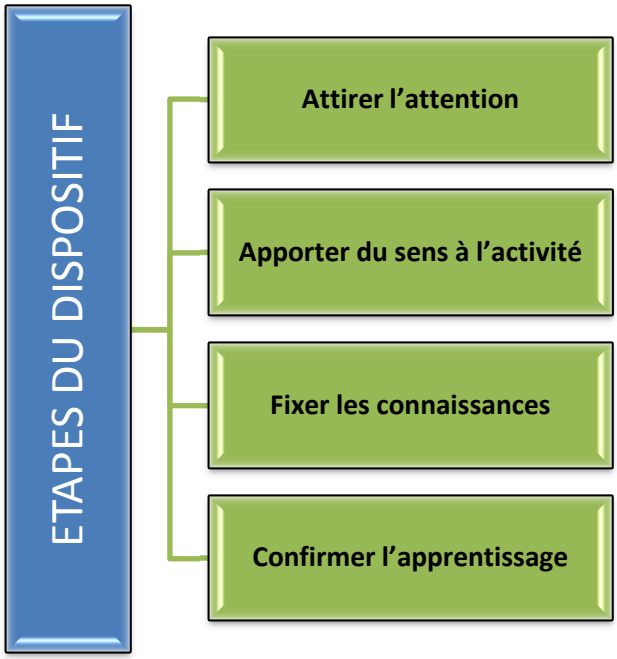


Schéma 14: Les étapes de l'entrainement

Plus précisément, nous pouvons définir chaque point comme suit:

- *Attirer l'attention*: cette étape est destinée à attirer l'intérêt des étudiants à travers la mise en œuvre des activités qui les encouragent à la participation et à la construction conjointe de savoirs depuis le début de chaque séance (Annexe 7).
- *Apporter du sens aux activités*: Elle se concentre sur la préparation de la présentation, de l'application en contexte réel et de la formalisation des connaissances des différentes activités proposées aux étudiants, pour leur faciliter l'apprentissage de nouveaux savoirs (Annexe 7).
- *Fixer les connaissances*: elle propose la mise en œuvre d'activités qui permettent de fixer les connaissances acquises, à travers la réalisation des exercices individuels et d'interaction (Annexe 7).
- *Confirmer l'apprentissage*: elle est l'espace pour confirmer si les étudiants peuvent résoudre des situations qui les amènent à mobiliser leurs connaissances sous d'autres circonstances ou exigences.

2.3.2.3 La construction du parcours du dispositif

Le parcours d'apprentissage a été construit sur la base des stratégies pédagogiques du dispositif. Il décrit les différentes activités d'apprentissage que nous avons mis en œuvre dans chaque étape de la dissertation, au cours du dispositif. Le tableau 13 expose de manière détaillée comment nous avons lié les stratégies pédagogiques du dispositif avec la réalisation des activités d'apprentissage.

	Stratégies socio affectives- LES ÉMOTIONS	
Les sujets	**Stratégies cognitives – L'ANALYSE**	**Stratégies métacognitives – LA PRATIQUE**
Définition	La dissertation générale La dissertation philosophique La dissertation en droit	- Activité d'analyse de l'étudiant à partir de la lecture du tableau comparatif qui présente les différentes

		dissertations
Les connaissances initiales	Compétences sollicitées: Lire trouver une problématique, construire un plan faire une synthèse.	- Activité d'analyse, le sens des mots, le rapport entre les mots. (avec la participation de tout le groupe pour la construction du sens)
LA STRUCTURE		
La présentation	Schéma de la dissertation: La justification du schéma L'illustration visuelle Les raisons des parties et sous-parties	- Activité d'analyse de l'étudiant, à partir de l'étude du schéma de la dissertation La justification du schéma L'illustration visuelle Les raisons des parties et sous-parties (explication de l'enseignant)
L'analyse de l'énoncé		
Le sujet d'une dissertation	Lire et comprendre le sujet: Approfondir le sens des mots Établir des relations entre les parties et le tout Analyser le sens de l'énoncé à partir des parties	-Activité d'analyse et construction. Avec l'appui du tableau, approfondissement sur les sens des mots qui composent l'énoncé. Le rapport entre les mots pour créer du sens. Définition des relations entre les mots et la signification du sujet (avec la participation de tout le groupe)
La comparaison	L'étude des différents	Activité d'analyse: L'étude du

avec d'autres types de textes	types de textes	tableau comparatif de la structure de différents types de textes, et l'essai. Exercice individuel. (avec le guide de l'enseignant)
le plan de la dissertation	L'organisation des idées Les différentes sortes de plan L'analyse d'exemples (le type et l'organisation)	-Explication des différents types de plan -Les aspects qui composent le travail de construction: analyse de l'énoncé, les mots clés, la sélection des idées, la hiérarchisation des idées, les raisons des parties, sous-parties et exemples L'analyse d'exemples (le type et l'organisation) -Activité d'évaluation. La définition du type du plan, la construction d'un plan à partir d'un énoncé
LA RÉDACTION L'introduction		
	- Description générale du sujet - La problématique - L'annonce du plan	- Étude des parties qui la composent: description du problème en termes généraux, détermination de la problématique, annonce du plan. - Exercice de lecture. Analyse d'autres introductions, activité en groupe - Évaluation: rédiger une

		introduction
La conclusion		
	- Le bilan du développement - L'ouverture	- Étude des parties qui la composent (la synthèse, l'ouverture) - Exercice de lecture. Analyse d'autres conclusions, activité en groupe - Évaluation: rédiger la conclusion d'un sujet - Lecture et correction
Le développement		
Le contenu de chaque partie Les éléments linguistiques	- Les parties et sous-parties	-Étude de la division de chaque partie et la rédaction des paragraphes - Activité de lecture: Analyse du développement d'une idée Cohésion: L'enchaînement des idées dans le paragraphe, étude des connecteurs qui facilitent la cohésion entre les phrases. Cohérence: L'enchaînement des idées entre les paragraphes, étude des connecteurs qui facilitent la cohérence, les

		phrases de transitions - La progression du texte.
L'argumentation		Les éléments de construction des arguments: les idées principales, les idées secondaires et les exemples renforcent les idées -Évaluation: Activité de rédaction des paragraphes à partir du plan
La relecture		
		Lecture finale pour préciser les idées, trouver les erreurs, et analyser la structure. - Correction des erreurs

Tableau 13: Les activités d'apprentissage

2.3.3. L'emploi du temps

En termes d'heures de formation la totalité du cours est de 48 heures, 24 heures en présentiel et 24 heures de travail en autonomie, les heures en présentiel étant organisées en 6 séances de quatre heures, réparties comme ceci:

1. Introduction (introduction au sujet)

2. Exposition du sujet

3. Activités individuelles d'analyse et compréhension du sujet

4. Activité collective pour renforcer et vérifier l'apprentissage

5. Activité en groupe de 3 étudiants pour mettre en œuvre ce qu'ils ont appris

6. Activités d'évaluation collectives sur l'apprentissage acquis, résoudre les doutes

Chaque séance demande des heures de travail en autonomie concernant les étapes de la dissertation qui ont été étudiées pendant chaque séance, afin de renforcer l'apprentissage et confirmer les connaissances acquises. Les étudiants devaient consacrer 4 heures de travail autonome par séance.

2.4 Conclusion de la deuxième étape

Au terme de cette étape, nous avons réalisé l'identification et la conception des matériels pédagogiques à partir de notre expérience d'apprentissage, sur la base des matériels pédagogiques utilisés par l'Université de Poitiers; lesquels ont été adaptés conformément aux caractéristiques et aux besoins des étudiants de l'Université Libre, pour faciliter l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation comme outil pour améliorer la production écrite du public de la recherche. De même, la stratégie pédagogique du dispositif a été construite à partir de l'ensemble des stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives qui contribuent à résoudre les difficultés d'écriture des étudiants à travers la mise en œuvre des activités et des exercices d'apprentissage qui facilitent l'entrainement des étudiants, en suivant un parcours d'apprentissage qui conjuguent des éléments pédagogiques et didactiques pour atteindre la maitrise de la méthodologie de la dissertation. Avec ce travail nous avons finalisé le travail d'application du dispositif, ce qui nous a permis de continuer la vérification de l'efficacité du dispositif.

3. Troisième étape: la vérification du dispositif

Une fois la préparation du dispositif finalisée, nous avons travaillé sur la construction des outils de récolte de données après la mise en place du dispositif et la création des grilles d'analyse quantitative et qualitative qui ont permis la détermination de l'efficacité du dispositif.

3.1. Les outils de récolte de données après la mise en place du dispositif

La préparation d'une deuxième enquête a visé à confronter le progrès des étudiants, entre ce qu'ils disent/pensent et ce qu'ils connaissent vraiment, mais surtout, elle a l'intention de confirmer les avancées acquises par les étudiants au cours de l'entrainement de la dissertation (Annexe 3).

3.1.1. La détermination des éléments qui la composent

L'enquête de sortie a été particulièrement axée sur la vérification du progrès des étudiants, par rapport à l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation comme un moyen qui facilite la rédaction de documents académiques. Pour construire le questionnaire de l'enquête de sortie, nous avons utilisé les mêmes catégories et types de questions de la première enquête, considérant les éléments suivants:

- Introduction: vise à contextualiser les étudiants sur le but et les objectifs de l'enquête et la recherche
- L'information personnelle: vise à identifier les caractéristiques des étudiants et comparer les résultats avec l'enquête d'entrée.
- L'information spécifique sur la dissertation: elle a pour objectif d'identifier le degré de connaissance fonctionnelle et les techniques acquises, à

travers l'entrainement de la dissertation comme méthodologie pour la préparation des écrits.

Ceci a apporté la base pour structurer le questionnaire de sortie.

3.1.2. La tâche de production écrite après la mise en place du dispositif

Cet outil a été défini sur les mêmes paramètres de la première tâche d'écriture, laquelle a comporté la rédaction d'une dissertation à partir d'un énoncé de culture générale. L'intention de celle-ci a été d'obtenir des résultats qui ont révélé les progrès des étudiants par rapport à la compétence de la production écrite. Cette épreuve a permis de réaliser deux analyses. La première concerne la vérification de ce qu'ils ont dit savoir, dans l'enquête finale, et de ce qu'ils ont démontré savoir dans la tâche d'écriture finale. La deuxième, a été que nous avons pu réunir les outils de récolte de données (avant et après le dispositif) qui nous ont permis de réaliser une analyse comparative des résultats.

Pour connaître les résultats qui ont révélé ces outils de mesure, nous avons construit une grille d'évaluation qui nous a permis de constater les résultats en termes qualitatifs et quantitatifs de la compétence en production écrite des étudiants.

3.2. La construction de la grille d'évaluation

Pour la construction de la grille d'évaluation nous avons repris les éléments théoriques de la dissertation et les éléments de la construction du parcours pédagogique, qui contribuent à la définition des composants de la grille. Il est clair qu'il existe de nombreuses grilles d'évaluation pour la dissertation qui nous ont permis de choisir trois exemples qui ont effectué des analyses qui distinguent différentes possibilités de construction.

- La grille de l'Université de Grenoble, nous a permis de distinguer avec

précision les éléments du contenu à considérer dans l'évaluation[9].

- La grille proposée par Feytout (2013), de l'Académie de Bordeaux comme outil pour aider les professeurs et leurs étudiants, nous a montré des éléments d'évaluation pour la dissertation à prendre en compte dans la construction des grilles[10].
- L'Académie de Nantes/Poitiers a proposé une grille d'évaluation et d'autoévaluation pour la dissertation, dont l'objectif a été de préciser les attentes dans le but que les étudiants ont pu s'approprier des critères de correction et d'autocorrection de leur dissertation[11].

Ces grilles nous avons permis de constater que toutes, ont été préparées pour accomplir de manière stricte les exigences de la structure et du contenu de cet exercice académique. L'analyse nous a fait réfléchir à propos des particularités de notre public et nous a permis de conclure que les grilles construites pour l'évaluation de la dissertation, ne permettent pas d'évaluer le progrès de nos étudiants par rapport à leurs manques de formation dans le processus d'écriture. Ce qui nous a conduit à travailler dans la construction d'une grille d'évaluation pour la dissertation, qui a respecté les étapes de cette méthodologie mais en même temps a intégré de nouveaux éléments qui ont permis de mesurer les avancées des étudiants par rapport à leurs besoins d'apprentissage.

3.2.1. La sélection des éléments de construction

La construction de la grille a permis de constater l'efficacité du dispositif, car elle portait sur les éléments de construction que nous avons déterminés. Ainsi, ces paramètres ont permis d'aborder les aspects, les indicateurs et les critères d'analyse et d'évaluation. Ces éléments permettent d'étudier les étapes qui composent la méthodologie de la dissertation, et de constater les avancées des

[9] Grille d'évaluation du sujet de type II (dissertation). Consultée en ligne : http : //www.acgrenoble.fr/discipline/lettres/archives/file/EAF/EAF_dissertation.pdf.
[10] Consultée en ligne : http : //ses.ac-bordeaux.fr/spip_ses/IMG/pdf/vade-mecum_epreuves_bac_-_fevrier_2013.pdf.
[11] Consultée en ligne : http://ww2.ac-poitiers.fr/ses/spip.php?article257

étudiants par rapport à leur manque de formation dans cette compétence.

3.2.1.1. La détermination des aspects

L'organisation des aspects a été définie en respectant les éléments de la structure et du contenu qu'intègre la méthodologie de la dissertation comme suit.

- Les aspects de la structure ont été déterminés à partir de l'organisation et la distribution des parties dans chacune des étapes qui constituent la dissertation.
- Les aspects du contenu ont été précisés à partir des exigences de l'argumentation et de l'utilisation des éléments linguistiques qui apportent la cohésion et la cohérence au texte, dans chacune des parties et sous-parties qui le composent.

3.2.1.2. La définition des indicateurs

Les indicateurs que nous avons intégrés à la grille, permettent de confirmer l'accomplissement des aspects, par rapport aux exigences de rédaction de la dissertation et les besoins des étudiants, dans chacune des étapes. Également, ils permettent de constater les avancées des étudiants par rapport aux nouveaux indicateurs qui ont été inclus avec l'intention de constater les progrès des étudiants par rapport aux manques de formation avant exposés. Dans le Tableau 14 nous avons indiqué en couleur verte les indicateurs qui abordent les sujets que les étudiants ne savent pas réaliser.

Les aspects	Les indicateurs
L'analyse de l'énoncé	Le (s) sens des mots
	Le rapport sémantique entre les mots
	La sélection des idées
	L'organisation des idées
Le plan	Distingue le type de plan
	Respecte la structure de deux à trois parties
	Respecte le nombre de sous parties
	Organise les idées de chaque partie de manière cohérente et progressive par rapport au sujet
L'introduction	Présente des idées par rapport au sujet
	Annonce la problématique posée par le sujet
	Annonce le plan choisi pour le développement
Le développement	*Introduction de chaque partie*
	Reprend l'idée générale de chaque partie
	Organise les sous parties
	Rédige de manière à ce que les sous-parties s'enchaînent et développent les idées
	Différencie les parties des sous-parties

	Liaison entre les sous-parties
	Relie les parties de façon logique à l'aide de marqueurs
La conclusion	Fait une synthèse qui répond à la problématique du sujet
	Termine par une ouverture
Le contenu	
Pertinence du plan	Organise le plan en respectant la structure et les idées proposées
	Organise les idées de manière progressive et pertinente au sujet
	Chaque idée apporte une réponse partielle à la problématique dans chaque partie
Argumentation	*L'organisation des sous-parties:*
	La construction des phrases permet de justifier clairement chaque sous-partie et la sélection des exemples est pertinente par rapport au sujet
	Distingue les parties des sous parties
	Cohésion entre les parties:
	L'enchainement des idées dans chaque paragraphe permet de relier les parties de façon logique
	Cohérence interne:

	Regroupe et classe de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie
Qualité de l'expression écrite	Fautes d'orthographe
	La construction des phrases
	La pertinence du lexique

Tableau 14. Les indicateurs

3.2.1.3. Les critères d'analyse et d'évaluation

Les critères d'analyse ont été définis afin de vérifier si les étudiants savent mobiliser leurs connaissances, c'est-à-dire, s'ils sont capables de réaliser des processus mentaux qui leur permettent d'établir des relations pour construire des connaissances. La définition de ces critères nous a permis de constater le niveau d'accomplissement des indicateurs et de confirmer la progression des étudiants par rapport aux indicateurs qu'ils ne savent pas réaliser. Le Tableau **15** expose les critères d'analyse qui découlent des indicateurs.

Les indicateurs	**Les critères d'analyse**
Le (s) sens des mots	utilise les mots en contexte
Le rapport sémantique entre les mots	crée des associations
La sélection des idées	établit les possibilités

L'organisation des idées	regroupe les idées
Distingue le type du plan	détermine la structure de l'énoncé
Respecte la structure de deux à trois parties	applique la structure
Respecte le nombre de sous-parties	applique le nombre de sous-parties
Organise les idées de chaque partie de manière cohérente et progressive par rapport au sujet	organise les parties reflétant la cohésion et la progression du sujet
Présente des idées par rapport au sujet	écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet
Annonce la problématique posée par le sujet	expose la problématique et précise une question à partir de celle-ci
Annonce le plan choisi pour le développement	écrit les idées qui vont amener à l'analyse
Introduction de chaque partie	
Reprend l'idée générale de chaque partie	Rédige un paragraphe qui introduit chaque idée
Organise les sous parties	
Rédige de manière à ce que les sous-parties s'enchaînent et développent les idées	Argumente les sous-parties avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure
Différencie les parties des sous parties	Applique les exigences de la structure et du contenu

Liaison entre les sous-parties	
Relie les parties de façon logique à l'aide de marqueurs	Utilise les marqueurs de cohésion et de cohérence
Fait une synthèse qui répond à la problématique du sujet	Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question
Termine par une ouverture	Écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion
Organise le plan en respectant la structure et les idées proposées	Développe les idées avec la progression proposée par le plan
Organise les idées de manière progressive et pertinente au sujet	Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet
Chaque idée apporte une réponse partielle à la problématique dans chaque partie	Construit des arguments qui apportent une réponse à chaque idée en fonction de la problématique
L'organisation de sous-parties:	
La construction des phrases permet de justifier clairement chaque sous-partie et la sélection des exemples est pertinente par rapport au sujet	Sélectionne les exemples pertinents qui apportent le soutien nécessaire aux arguments
Distingue les parties des sous parties	respecte la forme et le contenu de chaque partie
Cohésion entre les parties:	

L'enchainement des idées dans chaque paragraphe permet de relier les parties de façon logique	écrit les phrases de transition qui permettent d'enchainer les parties
Cohérence interne:	
Regroupe et classe de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie	construit les arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée
Fautes d'orthographe	applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe
La construction des phrases	applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases
La pertinence du lexique	choisit les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées

Tableau 15: Les critères d'analyse des indicateurs

Les critères d'évaluation ont déjà été définis dans l'étape de préparation du dispositif, dans la partie qui concerne la création des instruments de mesure. Pour avoir des résultats d'évaluation plus précis, nous avons défini les paramètres d'évaluation quantitatifs qui nous ont facilité l'estimation, en termes de valeur numérique, du travail que réalisent les étudiants. Ces paramètres nous ont facilité la détermination des catégories par rapport au niveau de leur compétence en production écrite. Nous avons aussi défini l'échelle de notes qui accorde le rang qui correspond à chaque catégorie (Tableau **9**)

3.2.2. Les résultats de la construction de la grille

Dans le Tableau 16 est présenté le résultat du travail de construction que nous avons fait pour avoir une grille qui nous permette de réaliser l'évaluation des dissertations rédigées par les étudiants avant et après l'entrainement à la méthodologie proposée.

La grille d'évaluation						
Aspects	**Indicateurs**	**Critères d'analyse**	**Catégories d'évaluation**			
			F (1-2)	**MB** (2,1 -3)	**MH** (3,1 -4)	**H** (4,1 -5)
L'analyse de l'énoncé	Les sens des mots	met les mots en contexte				
	Le rapport sémantique entre les mots	crée des associations				
	La sélection des idées	établit les possibilités				
	L'organisation des idées	regroupe les idées				
Le plan	Distingue le type de plan	détermine la structure de l'énoncé				
	Respecte la structure de deux à trois parties	applique la structure				
	Respecte le nombre de sous parties	applique le nombre de sous parties				
	Organise les idées de chaque partie de manière cohérente et progressive par rapport au sujet	organise les parties reflétant la cohésion et la progression du sujet				

L'introduction	Présente des idées par rapport au sujet	écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet				
	Annonce la problématique posée par le sujet	expose la problématique et précise une question à partir de celle-ci				
	Annonce le plan choisi pour le développement	écrit les idées qui vont amener à l'analyse				
Le développement	*Introduction de chaque partie*					
	Reprend l'idée générale de chaque partie	Rédige un paragraphe qui introduit chaque idée				
	Organise les sous parties					
	Développe les idées, en tenant compte de l'enchainement des parties	Argumente les sous-parties avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure				
	Différencie les parties des sous parties	Applique les exigences de la structure et du contenu				
	Liaison entre les sous-parties					
	Relie les parties de façon logique à l'aide de marqueurs	Utilise les marqueurs de cohésion et de cohérence				
La conclusion	Fait une synthèse qui répond à la problématique du sujet	Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question				
	Termine par une ouverture	écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion				
Le contenu						

Pertinence du plan	Organise le plan en respectant la structure et les idées proposées	Développe les idées avec la progression proposée par le plan				
	Organise les idées de manière progressive et pertinente au sujet	Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet				
	Chaque idée apporte une réponse partielle à la problématique dans chaque partie	Sélectionne les idées qui apportent une réponse en fonction de la problématique				
Argumentation	*L'organisation des sous-parties:*					
	La construction des phrases permet de justifier clairement chaque sous-partie et la sélection des exemples est pertinente par rapport au sujet	Sélection les exemples qui apportent le soutien nécessaire aux arguments.				
	Distingue les parties des sous parties	Applique les exigences de la structure et du contenu				
	Cohésion entre les parties:					
	L'enchainement des idées dans chaque paragraphe permet de relier les parties de façon logique	écrit les phrases ou paragraphes de transition qui permettent d'enchainer les parties				
	Cohérence interne:					
	Regroupe et classe de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie	construit les arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée				
Qualité de l'expression	Fautes d'orthographe	applique correctement la ponctuation, la conjugaison				

écrite		et l'orthographe				
	La construction des phrases	applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases				
	La pertinence du lexique	choisit les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées				

Tableau 16: La grille d'évaluation

3.3 Conclusion de la troisième étape

Lors de cette troisième étape, on a obtenu la conception des outils de vérification du dispositif, au moyen desquels il est possible de qualifier et quantifier les perceptions des étudiants concernant les progrès qu'ils ont expérimentés au niveau de leurs connaissances et du traitement de la dissertation, ainsi qu'au niveau de l'application de la méthodologie.

À partir des éléments étudiés dans chacune des parties de cette première étape, il a été possible de définir et d'articuler la structure et la forme du développement du dispositif d'entrainement, de même que les outils de collectes de données et d'évaluation de celles-ci. Ceci permet donc de constituer les éléments structurels et fonctionnels du dispositif, à partir desquels débuteront l'expérimentation et l'analyse, thèmes qui seront abordés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

L'EXPÉRIMENTATION

Ce chapitre est concentré sur l'expérimentation de l'entrainement de la dissertation. Pour le réaliser il a été indispensable de définir les caractéristiques du public et son niveau de langue. Nous avons commencé la mise en œuvre de l'entrainement par l'application des premiers outils de mesures, qui nous ont permis d'établir la situation initiale du public (niveau de langue, connaissance de la dissertation). Nous avons continué avec le parcours d'entrainement de la méthodologie de la dissertation, en utilisant le matériel pédagogique préparé pour cet entrainement qui a facilité aux étudiants l'apprentissage de chacune des étapes de cette méthodologie. A la fin de ce parcours, nous avons appliqué des outils finaux de mesure, qui nous ont permis de terminer la tâche de récolte de données.

1. Les caractéristiques du public

Il est un important de remarquer les difficultés que nous avons eues pour réunir le public de cette étude, dû au niveau de formation en français des étudiants et au manque de possibilités de formation dans la langue. Ceci nous a conduits à signer un accord avec l'Alliance française de Bogotá pour fournir aux étudiants d'autres possibilités et leur donner le temps nécessaire pour atteindre le niveau B2. Cette situation nous a conduit à attendre que les étudiants aient atteint le

niveau nécessaire pour répondre aux exigences du cours de dissertation, ce qui nous a amené à réaliser l'entrainement trois fois. Une fois les caractéristiques de la population définies, nous avons continué avec la mise en œuvre de l'entrainement.

2. La mise en œuvre de l'entrainement

Nous avons commencé ce travail de mise en œuvre pendant le premier semestre 2013, avec un groupe de 11 étudiants. Cet entrainement a été proposé dans la faculté de Philosophie comme une matière élective pour les étudiants de Philosophie et de Droit. Nous avons réalisé ce premier cours en collaboration avec une professeure française qui faisait son stage à l'Université Libre et qui était responsable de faire travailler la partie finale du dispositif, tandis que nous suivions les modules de formation doctorale à Poitiers. Après ce premier cours d'entrainement nous avons fait un deuxième cours en collaboration avec une professeure de l'Université de Poitiers, spécialiste de la dissertation, cette fois avec la participation de neuf étudiants des deux facultés (Philosophie et Droit). Nous avons fait un dernier cours avec la participation de dix étudiants. Bien que les cours ont eu quelques variables par rapport aux enseignants et dates d'application, les résultats des étudiants n'ont pas présenté de différences notables dans les activités qu'ils ont réalisées pendant le parcours. Il est possible que l'explication de cette situation soit, que nous avons travaillé les trois cours d'entrainement sous les mêmes conditions pédagogiques.

2.1. Le début du cours: l'application des outils de mesure avant le dispositif.

La première activité du cours a été dédiée à répondre au questionnaire de la première enquête (Annexe 2). Les étudiants ont eu 20 minutes pour y répondre. Après ils ont continué avec la rédaction de la tâche d'écriture à partir de l'analyse d'un énoncé de culture générale, sans avoir de connaissances préalables de la

dissertation. La demande a été de rédiger une dissertation à partir de cet énoncé. Ils ont eu, 1h 30 minutes pour réaliser cette activité. Le temps destiné à la tâche d'écriture a été déterminé à partir de l'analyse des conditions initiales du public: ils ne connaissaient pas la méthodologie de la dissertation, leur niveau de langue a été B1N3 et B2N1 et ils avaient des difficultés avec les exercices de production écrite, autant en espagnol qu'en français.

Après cette activité, nous avons entamé le parcours de l'entrainement présenté dans la suite de ce chapitre.

2.2. Le parcours de l'application de l'entrainement dans la dissertation

Comme nous l'avons proposé dans l'étape de la stratégie d'apprentissage du dispositif, nous avons construit un parcours d'entrainement à partir des stratégies cognitives (réflexion), métacognitives (la pratique), et socioaffectives (les émotions). La réalisation de ce parcours nous a permis d'intégrer dans le parcours de l'entrainement, les stratégies d'apprentissage qui ont facilité sa mise en œuvre (Annexe 9).

2.3. La récolte de données après l'entrainement

À la fin de l'entrainement les étudiants ont eu le temps nécessaire pour répondre au questionnaire de sortie et pour effectuer la tâche d'écriture finale. Cela a eu pour but de déterminer leurs perceptions de la dissertation comme une méthodologie d'apprentissage qui apporte des éléments pour l'améliorer la rédaction de textes.

D'abord, les étudiants ont réalisé la tâche d'écriture finale qui a consisté en la rédaction d'une dissertation. Au cours de la dernière séance, ils devaient préparer le plan et rédiger le document en trois heures. Cette tâche a permis de constater les progrès des étudiants par rapport à la maitrise de la méthodologie de la dissertation. Cette tâche a été réalisée sous les mêmes conditions et demandes

de la première. Le facteur qui a marqué la différence est que cette fois ils avaient suivi le cours d'entrainement à la dissertation.

Après l'accomplissement de la tâche finale, les étudiants ont répondu au questionnaire de l'enquête finale en 20 minutes. Nous leur avons donné les indications correspondantes pour répondre au questionnaire sur la dissertation. Ces exercices ont eu le but de déterminer les progrès qu'ils ont obtenus après l'entrainement. Ces instruments ont été utilisés pour la récolte de données qui contribuent à compléter le diagnostic.

Pour connaitre les résultats du diagnostic qui confirme les avancées des étudiants, il est un indispensable de continuer avec l'analyse des données.

3. Conclusion

L'expérimentation a permis de valider les outils conçus dans le chapitre précédent et de mettre en pratique le dispositif d'entrainement conçu pour l'enseignement de la dissertation comme méthodologie pour la rédaction de textes. L'application des questionnaires et des tâches d'écriture nous ont permis de réunir les données nécessaires pour l'analyse des résultats. Les stratégies pédagogiques que nous avons utilisées pour la mise en œuvre de l'entrainement, qui ont été décrites dans le parcours pédagogique de l'entrainement (Annexe 7), ont été suivies au moyen d'activités, facilitant aux étudiants la compréhension et l'assimilation des différents aspects requis pour l'apprentissage de la dissertation.

CHAPITRE III

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats nous a permis de constater si l'entrainement à la dissertation a apporté des résultats positifs dans l'apprentissage des étudiants. L'application des enquêtes et des tâches de rédaction nous ont permis d'analyser et de mettre en évidence les connaissances des étudiants par rapport à leur niveau de français et à la méthodologie de la dissertation. Afin de pouvoir réaliser l'analyse de chacun des outils de mesure, nous avons commencé par analyser les données de la première enquête et tâche d'écriture. Ensuite, ayant l'intention d'évaluer la progression des étudiants avec l'entrainement de la dissertation, nous avons procédé à l'analyse des données de la deuxième tâche d'écriture et de l'enquête. Cette analyse a mis en exergue l'effectivité de l'entrainement et a confirmé la progression des étudiants par rapport à la compétence de production écrite et à l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation. Pour bien comprendre ce travail d'analyse, il est indispensable de commencer par présenter les résultats de la première enquête.

1. L'analyse des résultats de la première enquête

Pour évaluer les réponses des étudiants de la première enquête, nous avons fait l'analyse à partir des trois groupes de questions qui avaient pour but

d'interroger les étudiants à propos de leur formation en FLE, des difficultés d'apprentissage par rapport à la langue française et le processus d'écriture et leurs connaissances en matière de méthodologie de la dissertation. Il est à noter que les questions proposées dans chaque groupe avaient pour but de cartographier les connaissances préalables du public à propos de la langue cible et de la dissertation.

1.1. La formation en FLE

Les questions qui concernent ce sujet ont cherché à établir les caractéristiques générales du public et de la formation qu'ils ont suivie en français avant de s'entrainer à la dissertation. En analysant les données recueillies, nous avons vérifié qu'il s'agit d'un public de 31 étudiants. Le groupe est composé de 19 étudiants (61%) de la faculté de droit et 12 étudiants (39%) de la faculté de philosophie. Mais ce résultat n'implique pas un intérêt plus accru de la part des étudiants de la faculté de droit, car la faculté de Philosophie a 100 étudiants en licence, tandis que la faculté de Droit a plus de 2.000 étudiants. D'ailleurs il n'existe pas une tendance remarquable en ce qui concerne le sexe, car la participation des hommes et des femmes était bien équilibrée, 15 hommes (48%) et 16 femmes (52%).

Si l'on se maintenant penche sur leur formation en français avant leur inscription à l'Université Libre, nous pouvons constater que seuls 11 des étudiants (35%) ont déjà suivi des cours de français, alors que 20 étudiants (65%) n'ont pas étudié le français dans d'autres établissements (schéma 15). Ceci montre que leur intérêt pour l'apprentissage du français n'est pas dû uniquement à l'existence des différents accords de l'Université Libre avec les Universités françaises, mais aussi aux différentes opportunités offertes à ces mêmes apprenants en Colombie, comme c'est le cas de l'accord avec l'Alliance française.

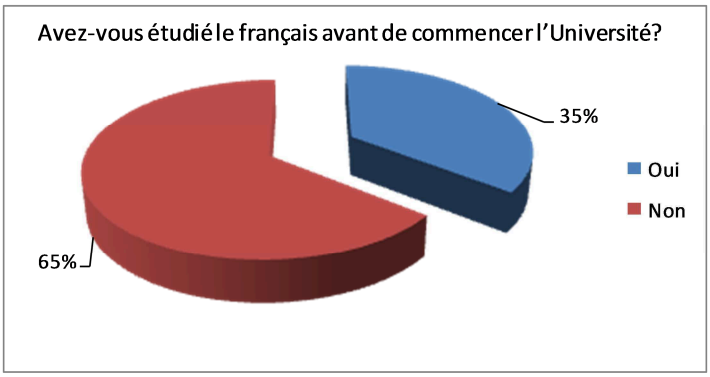


Schéma 15: Le pourcentage d'élèves qui ont étudié le français dans d'autres établissements universitaires

En ce qui concerne les étudiants qui ont suivi des études de français dans d'autres établissements, nous constatons que 7 étudiants (21%) ont étudié pendant une période de 1 à 2 années, 3 étudiants (10%) ont étudié moins d'une année et seuls 2 étudiants ont démontré avoir suivi la formation en français plus de 2 années. En ce qui concerne le choix de l'établissement, il est clair que les étudiants ont préféré l'Alliance française quand ils ont pris la décision d'apprendre cette langue (Annexe 5, I.2 et 3).

De même, l'Université a donné aux étudiants d'autres possibilités de formation en français à travers des cours dans le Centre de langues étrangères de l'Université Libre (CLEUL), les cours complémentaires, les cours facultatifs, les tutorats, les groupes de conversation et les outils virtuels pour l'apprentissage.

Quant au temps que les étudiants dédient à l'apprentissage du français, les réponses varient de manière significative. Les étudiants inscrits dans le cours de l'Alliance française sont 22, ce qui représente 72% du public, et ils suivent 10 heures de cours par semaine. Les autres étudiants, au nombre de 9 soit 28%, suivent de 1 à 5 heures par semaine, dans le cadre du CLEUL ou dans d'autres institutions. (Schéma 16).

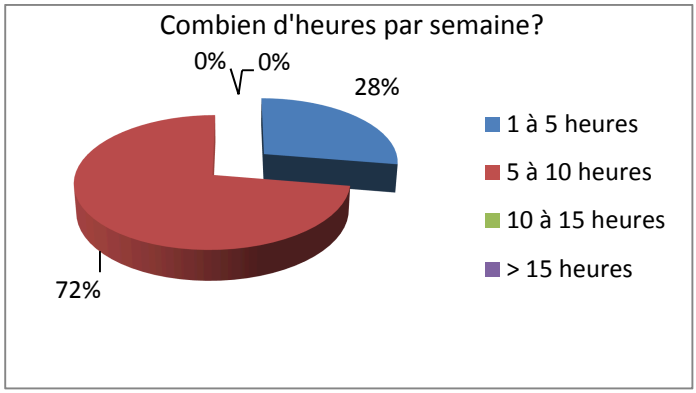


Schéma 16: Les heures qu'ils dédient par semaine à l'apprentissage du français

Il est important de souligner par ailleurs que le souhait principal de 79% des étudiants (24) est de continuer leurs études en France du fait de la possibilité qu'ouvrent les accords de double diplôme. Les autres étudiants (7 soit 21%) ont d'autres raisons académiques et/ou professionnelles (Annexe 5, I. 6).

À la question quel est le temps prévu par l'Université pour l'apprentissage du français? 42% des étudiants ont affirmé qu'ils dédient (13 étudiants) entre 9 et 10 heures par semaine à cet apprentissage. Il y a eu un autre groupe de 3 étudiants, qui représentent 10% du public, ils affirment consacrer 4 heures par semaine à cet apprentissage, soit dans le cadre du CLEUL soit dans leurs programmes d'études par le biais de cours de langue inclus dans leur cursus. Le public qui reste (48%) a donné des réponses variées par rapport au temps qu'ils consacrent à l'apprentissage du français à l'Université Libre (annexe 5, I.7).

Ce qui précède nous a permis de constater un progrès significatif des étudiants par rapport à la mise au point de leur propre apprentissage, ce qui reflète qu'ils sont plus motivés à consacrer une partie de leur temps libre afin de progresser en langue; 65% (20 étudiants) ont affirmé qu'ils dédient entre 1 heure et 5 heures par semaine à améliorer leur niveau de langue et 1 étudiant a répondu ne pas dédier de temps complémentaire en dehors du cours (annexe 5, I. 8). À cet égard, 72% des étudiants (22) affirment être satisfaits avec le temps que l'Université a réservé pour la formation du français, mais il reste encore un groupe de 9 étudiants (28%) qui ne sont pas satisfaits de ce volume horaire, le jugeant insuffisant (annexe 5, I. 9). La majorité d'entre eux sont des étudiants de la faculté

de Philosophie qui affirment qu'un cours de 4 heures par semaine n'est pas suffisant pour répondre de manière satisfaisante aux exigences de l'accord, autrement dit le niveau B2, car les 4 semestres de formation en français prévu par le plan d'études de la faculté de philosophie ne leur permet pas d'atteindre ce niveau.

À partir des réponses des étudiants par rapport à leur formation en français, nous pouvons confirmer que leur motivation principale à suivre cette formation est de continuer leurs études en France. L'autre facteur déterminant a été l'accord avec l'Alliance française qui a ouvert la possibilité de suivre des cours sur un plan de 10 heures par semaine, ce qui favorise l'apprentissage et leur permet d'atteindre le niveau B2 en moins de deux ans. Bien que les étudiants aient suivi des cours de français dans de meilleures conditions qu'auparavant, il reste encore à vérifier quelles sont les carences de la formation par rapport l'apprentissage de la production écrite.

1.2. Les difficultés d'apprentissage: le français, le processus d'écriture.

Ce groupe de questions nous a permis d'identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français. Elles nous ont aussi permis de constater les difficultés présentées par les étudiants pendant les premiers travaux réalisés par rapport au processus de la production écrite. L'analyse des réponses recueillies, par rapport à la question, quel type d'exercices avez-vous trouvé le plus pratiqués pendant l'apprentissage du français ?

Nous a montré que pendant les cours de français les étudiants pratiquent des exercices qui leurs facilitent l'apprentissage des compétences de manière équilibrée. Les étudiants ont répondu que les exercices d'expression orale (26%) et de compréhension écrite (27%), sont les plus pratiqués pendant le cours. En outre, les résultats montrent que les exercices de compréhension orale (24%) et d'expression écrite (23%), sont les moins pratiqués dans le cours de français (annexe 5, II.1). Néanmoins, en ce qui concerne la question, quelle compétence considérez-vous être la plus difficile à réaliser ? 53% des étudiants (16)

considèrent que la compréhension orale est la compétence la plus difficile à développer, suivie de la production écrite (25% du public, 8 étudiants). Bien que ces résultats ne montrent pas que la production écrite soit la principale difficulté des étudiants, 25% du public continue à le considérer comme un travail difficile à réaliser. Il reste encore à analyser si ces résultats sont dus au manque d'exercices de rédaction qui leur permettraient de renforcer cette compétence (Schéma **17**).

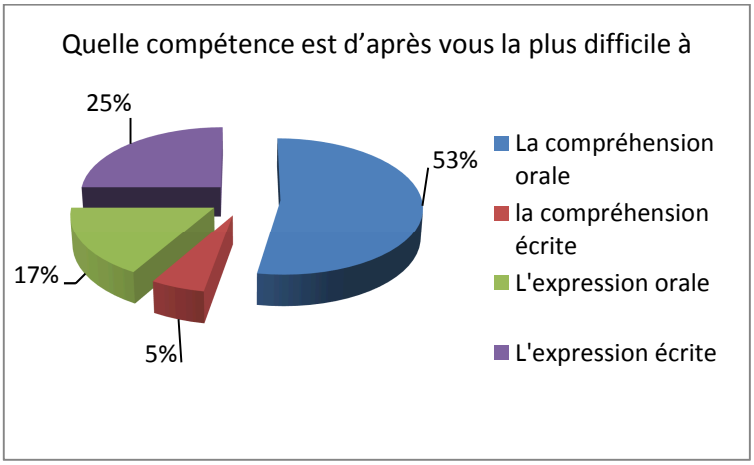


Schéma 17: La compétence qu'ils considèrent la plus difficile à réaliser

D'ailleurs, quand les étudiants ont répondu à la question, quel type de textes écrivez-vous avec plus de fréquence ? (Schéma **18**) Leurs réponses ont révélé que les exercices d'écriture qu'ils réalisent n'ont pas un niveau d'exigence qui leur permet d'améliorer l'écriture académique. Ils ont affirmé que les exercices d'écriture les plus pratiqués sont le résumé (37%, 11 étudiants), le dialogue (24%, 7 étudiants) et les lettres (18%, 6 étudiants). Ils affirment même que les exercices d'écriture les moins pratiqués sont ceux qui demandent de la rigueur de la pensée, comme l'essai (8%, 2 étudiants) et la dissertation (3%, 1 étudiant). Étant donné que ces derniers sont les plus nécessaires pour améliorer le processus de production écrite.

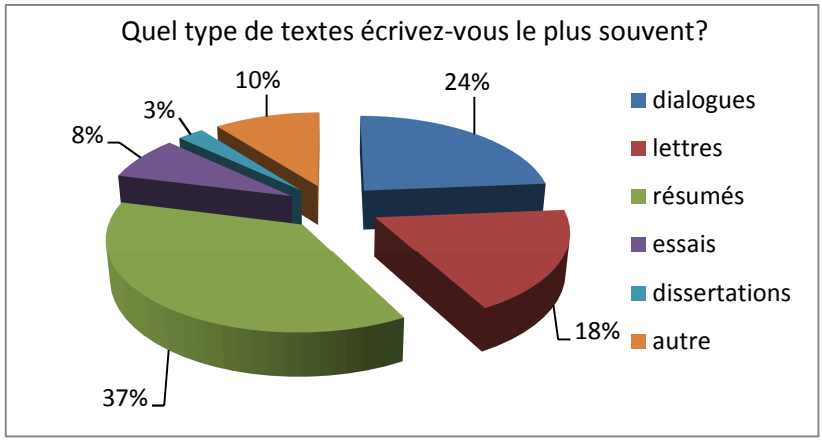


Schéma 18: Types de textes qui sont écrits le plus souvent

Il importe de souligner par ailleurs que les étudiants n'ont pas beaucoup d'occasions et d'espace de pratique de la langue, car, en ce qui concerne la question *Utilisez-vous le français hors de l'Université?* Un groupe de 4 étudiants (13%) a répondu avoir la possibilité de pratiquer le français hors de la salle de classe dans un contexte familier ou avec quelques amis, alors que les autres 27 étudiants (87%) ont affirmé le contraire, ce qui rend difficile la progression des apprenants (Annexe 5, II. 4).

Aux difficultés exprimées ci-dessus, il s'ajoute d'autres difficultés que les étudiants ont révélées à travers leurs réponses. Il s'agit des étapes à suivre pour la préparation de la tâche d'écriture. Par rapport à ce travail, 7% du public (2 étudiants) a été d'accord avec le fait qu'il faut commencer par approfondir le sens des mots de l'énoncé; 27% (8 étudiants) ont dit que la deuxième étape qu'ils réalisent est celle de marquer les idées; 22% (7 étudiants) ont répondu que la troisième étape doit être consacrée à la classification des idées; par rapport à la quatrième étape, seul 1 étudiant est d'accord avec le besoin de lire et de comparer d'autres lectures sur le même sujet; mais il reste un groupe de 12 étudiants (39%), qui ont souligné que la dernière étape doit être destinée à la construction du plan. Ces résultats ont mis en évidence les différentes opinions qu'ont les étudiants par rapport à l'ordre des étapes de préparation de la tâche d'écriture, ce qui montre qu'ils ne sont pas conscients des étapes qu'ils doivent réaliser avant de commencer la rédaction (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**).

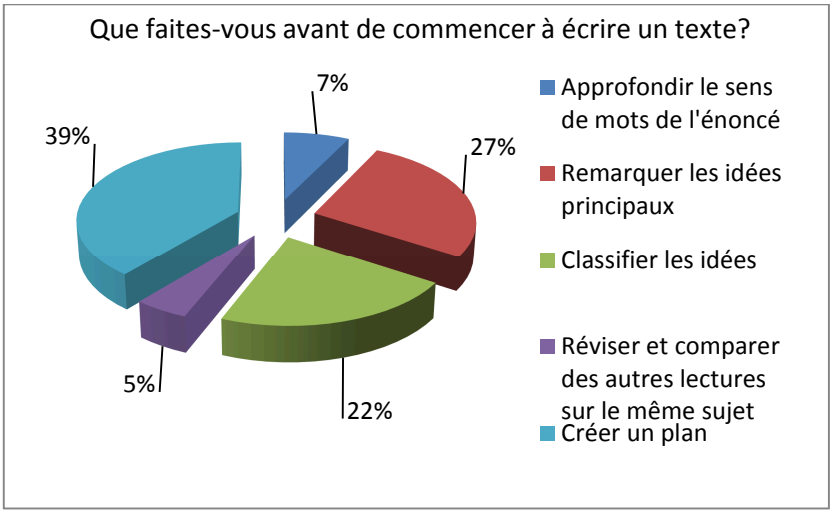


Schéma 19: Ce que vous faites avant de commencer à écrire un texte

Dans le même sens, les étudiants ne savent pas le temps qu'ils doivent consacrer à la rédaction d'un essai, car les réponses qu'ils ont données à la question « Combien de temps consacrez-vous à la rédaction d'un essai » leurs réponses ont été dans une échelle de 1 à 6 heures, mais 2 heures est la réponse la plus fréquente, parce que 50% des étudiants ont affirmé que ce temps est suffisant pour la rédaction de cet exercice (annexe 5, II.7).

Une fois les lacunes des étudiants déterminées par rapport à leur compétence en français et par rapport au processus de production écrite, nous nous proposons de continuer l'étude des réponses de la troisième partie du questionnaire.

1.3. Maîtrise de la méthodologie de la dissertation

La troisième partie du questionnaire est destinée à déterminer quelles sont les connaissances que les étudiants ont concernant la méthodologie de la dissertation. Il est clair que les questions de cette partie partent du principe que le public participant à cette recherche n'a pas reçu une formation précise sur cette

méthodologie ou d'entrainement qui leur permettrait d'avoir éventuellement des connaissances préalables sur la réalisation de cet exercice. Ainsi, le fait de les questionner à propos de ce sujet avait pour objectif de vérifier s'ils avaient des connaissances préalables sur cette méthodologie.

Néanmoins quand nous avons analysé les réponses de ce groupe, les résultats ont montré que les étudiants ont suivi des cours de rédaction de textes académiques en espagnol (43%, 13 étudiants) et en français (27%, 8 étudiants). Ceci montre qu'il y a un groupe significatif d'étudiants qui connaissaient, en tout cas a priori, la méthodologie d'écriture. De même, 40% de ce public a confirmé avoir rédigé des textes à l'aide de cette méthodologie (annexe 5, III. 1 et 2).

Les étudiants restants affirment n'avoir jamais reçu de cours de méthodologie en espagnol (18 étudiants) ou en français (23 étudiants) ce qui signifie que la majorité du public ne connaissait aucune méthodologie en espagnol (57%) ou en français (73%) qui pourrait les aider à la réalisation de la tâche de production écrite. Par conséquent, les réponses à la question « Avez-vous compris à quoi peut servir la méthodologie de la dissertation ? », (48%) 15 étudiants ont répondu qu'ils ne comprenaient pas à quoi l'apprentissage de la méthodologie pourrait leur servir, alors que 16 étudiants (52%) confirmaient avoir compris son intérêt. (Annexe 5, III. 3).

Quant aux exercices de production écrite pratiqués dans les cours de français qu'ils ont suivis, 90% des étudiants affirment qu'ils n'ont pas réalisé des dissertations pendant la formation. Il n'y a eu qu'un groupe de 3 étudiants (10%) qui ont déclaré avoir pratiqué cette tâche d'écriture (schéma 20).

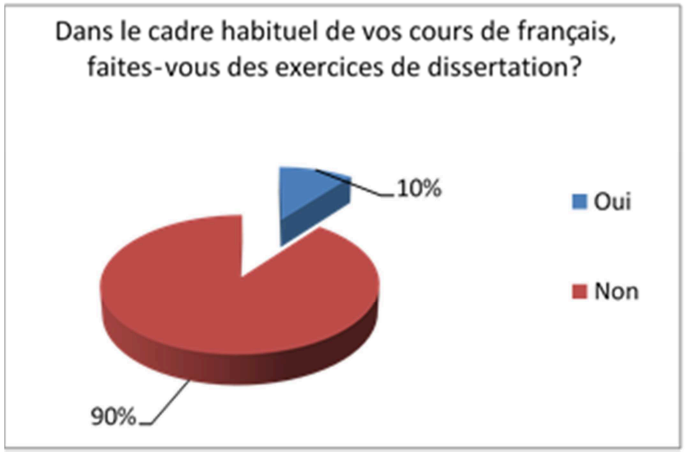


Schéma 20: Les exercices de dissertation qui se réalisent sous le cours de français

Néanmoins, il existe un manque de concordance avec la question suivante (schéma 21) parce que 21% des étudiants ont répondu qu'ils ne connaissent pas les étapes de rédaction de la dissertation, ce qui présente une différence de 11% par rapport au nombre d'étudiants qui ont déclaré connaître cet exercice. Ce qui signifie qu'il y avait trois étudiants qui ont assuré connaître ces étapes sans n'avoir jamais rédigé de dissertation.

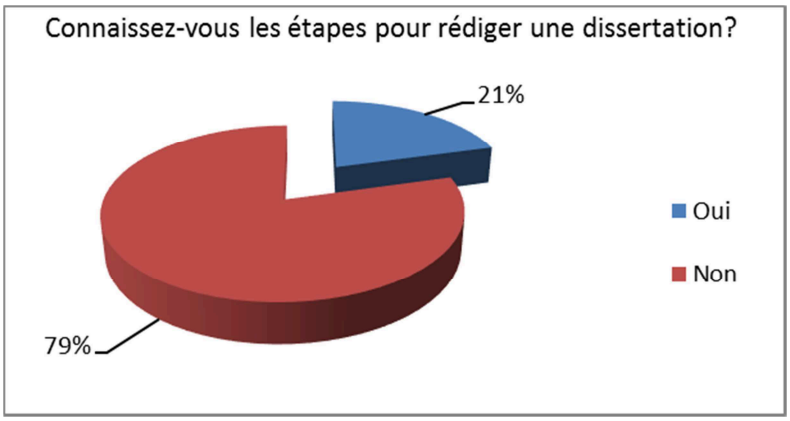


Schéma 21: Connaissance des étapes pour la rédaction d'une dissertation

La question qui concerne à préciser les étapes de rédaction d'une dissertation a montré que 15% du public (5 étudiants) a déclaré être d'accord que la première étape correspond à l'introduction; 16% (5 étudiants) ont répondu que la deuxième étape devait être dédiée à la rédaction du développement; et il y a eu 16% (5 étudiants) qui ont affirmé que la dernière étape était la conclusion. Ces résultats pourraient nous suggérer que ces étudiants pourraient éventuellement savoir rédiger une dissertation. En revanche, 53% des étudiants ont répondu qu'ils ne connaissent pas les étapes concernant cet exercice. Mais le plus remarquable est que la totalité du public ne considère pas le plan comme une étape indispensable dans la rédaction de la dissertation (schéma 22).

Les dernières questions de cette partie du questionnaire ont montré que les étudiants sont conscients que la dissertation fait partie des exigences de la formation en français et qu'elle peut les aider à améliorer leur travail de production écrite. Pourtant, ils s'accordent tous avec le besoin de créer un cours d'entrainement sur cette méthodologie qui leur permettrait d'améliorer leur compétence de production écrite (annexe 5, III. 8, 9 et 10).

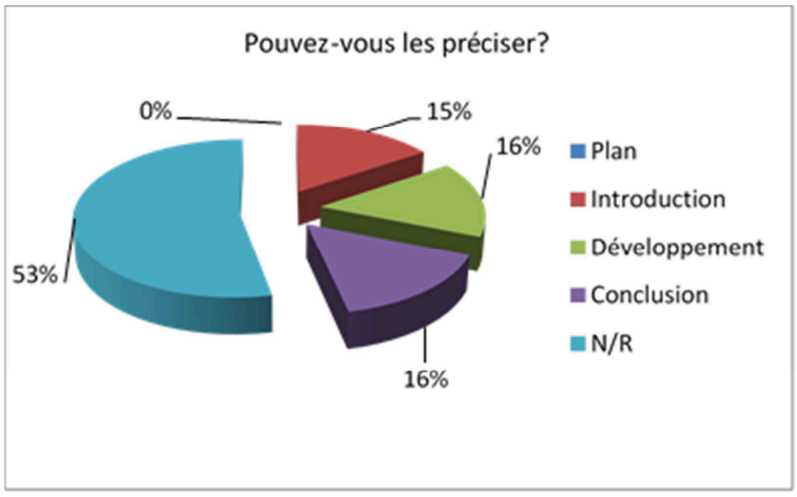


Schéma 22: Étapes connues pour écrire une dissertation

Afin de valider les réponses des étudiants dans la première enquête, nous avons effectué l'analyse de la première tâche d'écriture qui nous a permis de confronter ces réponses avec leurs résultats de rédaction pour établir un premier

diagnostic qui révèle la réalité de leur compétence en écriture avant de commencer l'entrainement à la dissertation.

2. La première tâche d'écriture

Cette première tâche d'écriture a montré le décalage entre ce qu'ils pensent savoir et ce qu'ils savent, et nous a donné les informations nécessaires qui nous ont permis de sélectionner les éléments adéquats qui construiraient le dispositif de l'entrainement des étudiants, désirant améliorer cette compétence. Cette tâche d'écriture a été réalisée à partir de l'analyse d'un énoncé de culture générale. Les étudiants devaient écrire une dissertation en utilisant cet énoncé. Pour l'évaluation de cette tâche de rédaction, nous avons pris en compte que les étudiants n'avaient pas de connaissances préalables de cette méthodologie. L'analyse des résultats de cette tâche d'écriture a été effectuée à partir des aspects de la structure et du contenu qui conforment la grille d'évaluation de la dissertation (tableau 16), en tenant en compte, les indicateurs, les critères d'analyse et les critères d'évaluation (tableau 9).

2.1 Les aspects de la structure

Partant des éléments que propose la grille pour l'évaluation des résultats des tâches d'écriture des étudiants, nous avons commencé par l'analyse de la structure de la dissertation et les aspects qui la conforment. Pour évaluer ces aspects, la grille définit:

a. les indicateurs qui fournissent les éléments à évaluer dans chaque aspect,
b. les critères d'analyse qui donnent les paramètres d'évaluation qualitative pour les indicateurs et
c. les critères d'évaluation qui permettent d'assigner les catégories et les équivalences numériques pour l'évaluation quantitative.

Dans ce sens, cette étude a eu le but de constater si les étudiants ont pris en compte pendant la rédaction de la première tâche d'écriture, les aspects de la dissertation déterminés dans la grille pour évaluer la progression des étudiants.

La présentation des résultats a été effectuée à partir des critères d'analyse qui permet d'interpréter les indicateurs et les critères d'évaluation qui permettent d'assigner les catégories qui déterminent les notes. (Tableau 16)

2.1.1. L'analyse de l'énoncé

Les résultats des critères d'analyse qui composent cet aspect ont révélé que, par rapport au critère « utilise les mots en contexte », 77% (24) des étudiants sont dans un niveau faible, ce qui indique qu'ils ont des difficultés au moment de déterminer le sens des mots. De même il y a 5 étudiants (16%) qui se trouvent au niveau moyen bas et 2 étudiants (6%) au niveau moyen haut par rapport à ce critère. Mais la situation devient plus alarmante quand nos corrections concernent le critère de « créer des associations », parce que le schéma 23 montre que 97% (30) des étudiants ne comprend pas comment les établir, ce qui expose leur manque de capacité pour réaliser le rapport sémantique entre les mots. En ce qui concerne le critère d'« établit les possibilités » nous pouvons constater à nouveau qu'il a présenté de résultats bas, parce que 23 étudiants (74%) sont dans un niveau faible et le groupe de 8 étudiants qui restent (26%) est au niveau moyen bas, ce qui montre qu'ils ne comprennent pas l'importance de sélectionner les idées pour faciliter l'établissement des possibilités de l'analyse. Le dernier critère a montré que les étudiants ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour « regrouper les idées », parce qu'ils n'ont pas démontré leur capacité pour organiser les idées de manière logique et progressive.

La méconnaissance de la manière dont ils doivent développer cette étape les a conduits à faire une analyse superficielle de l'énoncé, ce qui reflète le manque de compréhension face à la construction de sens entre les parties et la totalité de l'énoncé.

Pour constater ces résultats, nous avons fait l'analyse de l'exemple 1 à partir de l'introduction d'une tâche d'écriture, car elle permet de révéler les processus mentaux de l'étudiant à travers le choix des éléments qu'il a utilisé pour sa construction, et qui révèle sa capacité d'approfondissement de l'énoncé.

Nous pouvons constater que l'étudiant a construit l'analyse à partir du mot « les besoins », mais il n'a pas pris en compte les deux autres mots que souligne Voltaire « l'ennui et le vice », ce qui révèle peut-être que l'étudiant ne savait pas comment utiliser ces deux mots en contexte.

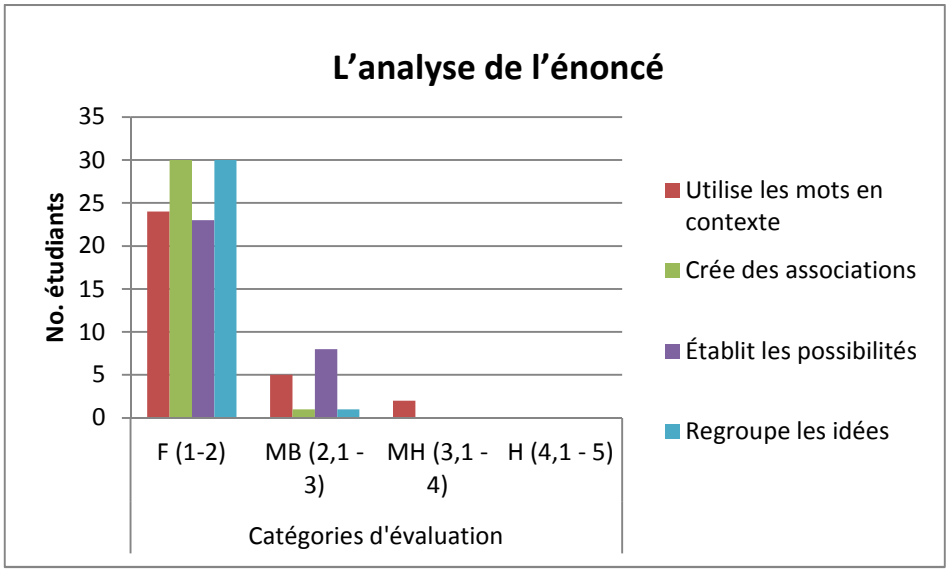


Schéma 23: L'analyse de l'énoncé

EXEMPLE 1: L'analyse de l'énoncé

Étudiant 13

''le travail éloigne de nous trois grands maux: l'ennui, le vice et les besoins''

(in Candide, Voltaire)

Je pense que tous les choses sont un moyen en même temps une fin, toutes les choses sont en mouvement. Pour Voltaire le travail est une façon de sauver l'âme et le corps parce qu'il le montre comme la solution aux problèmes de n'importe quelle société d'êtres humains: l'ennui, le

vice et le besoin. Je me demande si Voltaire a décidé mentioner ''le travail'' par rapport les besoins car Il y a des besoins qu'on ne peut pas remplir sans recevoir une remuneration monetaire, si non, quels types des besoins, il faissiez référence ?

De plus, il n'a pas pris en compte le rapport entre le verbe « éloigner » et les trois *maux* que mentionne Voltaire dans l'énoncé. Il a fait une analyse à partir des mots « le travail » qui n'a pas de rapport avec le sens de l'énoncé parce que Voltaire à créer un lien entre « le travail » et le verbe « éloigner » que cet étudiant et d'autres n'ont pas pris en compte, comme le souligne les deux exemples, par contre ils ont créé une nouvelle relation qui est hors sujet:

> « *par rapport les besoins, car il y a des besoins qu'on ne peut pas remplir sans recevoir une rémunération monétaire »*
>
> *« Pour Voltaire le travail est une façon de sauver l'âme et le corps parce qu'il le montre comme la solution aux problèmes de n'importe quelle société d'êtres humains », (étudiant 13)*

Le mode de sélection des idées dans ces exemples, a mis en évidence leur manque de compréhension par rapport à la manière d'effectuer l'analyse des critères, qui composent cet aspect de la structure, ce qui démontre leur difficulté pour élaborer des associations entre les idées. Ce comportement est encore plus remarquable au niveau de la construction du plan.

2.1.2. Le plan

Le schéma 24 nous montre que plus de 90% du public n'a pas su comment déterminer la structure de l'énoncé (30 étudiants), ce qui empêche de distinguer le type de plan dans les constructions proposées par les étudiants. De plus, 90% du public a montré ne pas connaître la structure de deux à trois parties du plan (28

étudiants). Cette situation se répète avec l'application du nombre de sous-parties parce que 100% du public (31 étudiants) ont été situés au niveau faible (annexe 7). En conséquence le manque d'application de ces critères, a produit que 90% des plans proposés par les étudiants, ne reflètent pas la cohésion et la progression du sujet (exemple 2). Pour cette raison, il n'est pas possible de parler de la structure en trois parties, du nombre de sous-parties, ni de l'organisation cohérente des idées par rapport au sujet. La seule observation claire est qu'ils doivent s'entrainer rigoureusement sur la préparation de cette étape parce qu'il n'y a eu que 2 étudiants qui se sont trouvés entre le niveau moyen bas et le moyen haut par rapport au critère de l'application de la structure, et 3 étudiants qui ont été situés au niveau moyen bas par rapport à l'organisation des parties, la cohésion et la progression du sujet. Les autres étudiants présentent des résultats très bas par rapport à ces critères.

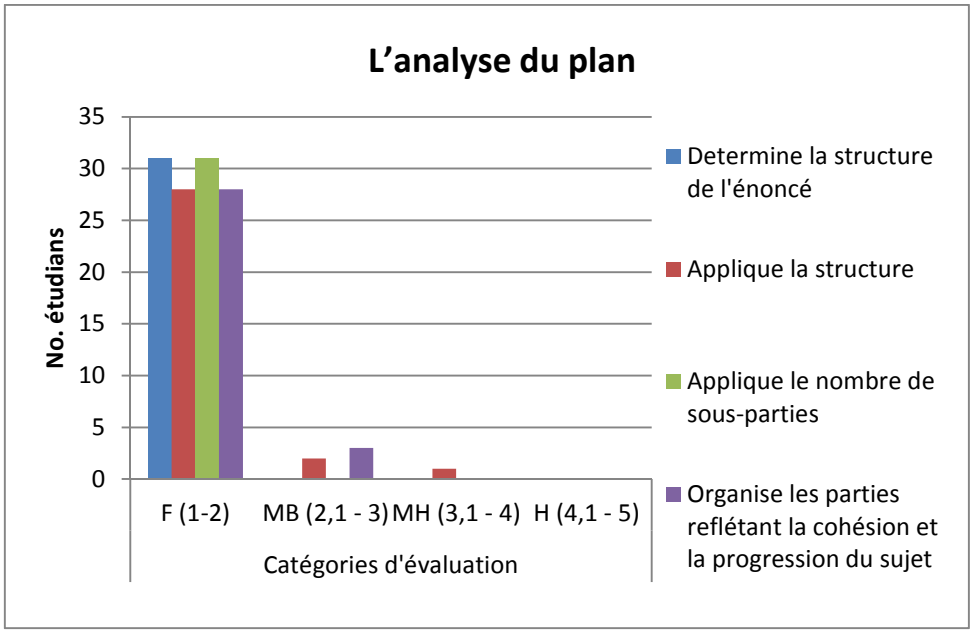


Schéma 24: L'analyse du plan

L'exemple 2 révèle clairement que les étudiants n'ont pas réalisé un travail effectif par rapport à l'organisation des idées. Il confirme également le besoin des étudiants de connaître une méthodologie qui leur permettrait de comprendre l'importance de construire un plan qui faciliterait le développement de leur travail.

EXEMPLE 2: Le plan

Étudiant 30

"Le Travail éloigne de nous trois grands maux: L'ennui, le vice et le besoin" (In Candide, VOLTAIRE)

Je suis très susceptible d'identifier mes pensées avec l' auteur.

Pour mon conception de la vie ce n'est pas vrai, parce que l'amour, la famille, la bonheure et la plénitude son plus important que le travail.

Ce vrai que quelques moments dans la vie sont un peu complique et tristes, mais je pense que tous les experiences de la vie sont nécessaire pour savoir "combien coute la vie"

Je crois aussi que l'ennui est le sentiment que donne de sens a la bonheure et est partie de la vie, je veux dire qu' il est présent a chaque moment, même dans le travail.

Le vice peut-être bon ou mauvais, mais ce n'est pas important pour la vie parce ce que comme les habitudes, et nous pouvons avoir bonnes habitudes.

Et le besoin est présente pendant toute la vie . Pourquoi raison nous-faisons le choses?, Ce pour le besoin je pense

Maintenant que le travail peut-être un vice pour nous, si nous ne l'équilibrons pas avec la vie sociale.

Alors, le travail est partie de la vie, mais non nous éloigne de l'ennui, le vice et le besoin.

Cet exercice a montré que sans la construction d'un plan, il est impossible de développer un travail de dissertation. Les idées ne sont pas organisées, il n'y a pas de structure qui révèle la progression du sujet, et il n'existe pas d'éléments de cohésion et de cohérence. L'organisation des parties et sous-parties n'existe pas, en conséquence l'argumentation est faible et la majorité des idées sont hors sujet. Cette situation nous permet d'affirmer que l'étudiant ne connaît pas l'importance de travailler à partir d'un plan et n'a pas été entrainé pour le construire. Hélas plus de 90% des textes analysés nous amènent à observer les mêmes difficultés, les étudiants ayant limité leur travail à une liste d'idées hors sujet et sans aucune cohésion. Par exemple:

*«Pour ma conception de la vie ce n'est pas vrai, parce que **l'amour, la famille, le bonheur et la plénitude** son plus important que le travail » (étudiant 30)*

Cette phrase a inclus de nouveaux mots qui ne font pas partie de l'énoncé et qui oriente l'analyse dans un autre sens. Ensuite il a continué avec la phrase suivante:

« Ce vrai que quelques moments dans la vie sont un peu complique et tristes, mais je pense que toutes les expériences de la vie sont nécessaires pour savoir "combien coutent la vie" » (étudiant 30)

Cette phrase n'a pas montré un fil conducteur qui permettrait de créer un lien avec la dernière phrase. En continuant avec l'examen des autres phrases, nous pouvons constater le manque de cohésion. Autrement dit, l'étudiant n'effectue pas l'analyse adéquate afin de construire un plan.

Pour continuer l'analyse des aspects qui composent la structure de la dissertation, nous allons étudier la rédaction de l'introduction.

2.1.3. L'introduction

Les trois critères d'évaluation qui ont été définis pour l'analyse de l'introduction ont mis en évidence la complexité que représente la réalisation de ce travail pour les étudiants (schéma 25). Ces résultats ont révélé que 85% des étudiants ont été classés au niveau faible par rapport aux critères « l'apprenant expose la problématique et il précise une question, et il écrit les idées qui vont amener à l'analyse ». Quant au critère « l'apprenant écrit de manière brève et

précise l'idée générale du sujet », 61% des étudiants ont été évalués entre le niveau moyen bas, 52%, et le niveau moyen haut, 9%.

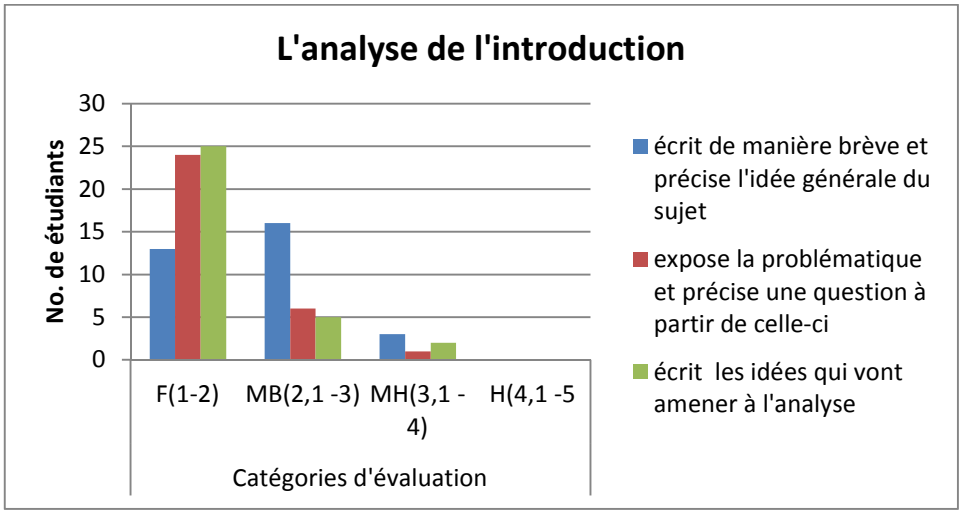


Schéma 25: L'analyse de l'introduction

Il reste encore un groupe de 12 étudiants (39%) qui sont dans un niveau bas en ce qui concerne ce critère. Pour mieux comprendre ces résultats, nous avons analysé les critères de manière indépendante.

a- *Écris de manière brève et précise l'idée générale du sujet:* ce critère a révélé qu'il y a eu un groupe de 12 étudiants qui sont classés au niveau moyen bas, ce qui a mis en évidence que bien que 52% n'ont pas maitrisé ce critère, ils ont eu des connaissances préalables qui leur ont permis de réaliser une analyse basique pour présenter les idées par rapport au sujet. Néanmoins les résultats des autres critères ont montré que 39% des étudiants ne partent pas d'une analyse qui leur permet de présenter les idées par rapport au sujet, en revanche leur travail est réalisé à partir d'une énumération des idées sans un enchainement logique qui leur permet d'exprimer clairement le sens.

b- Si nous continuons avec l'analyse du critère *expose la problématique et précise une question à partir d'elle:* nous pouvons observer que la problématique n'a pas été prise en compte comme une partie fondamentale de l'exercice, 77% des étudiants (24) ne sont pas conscients de la nécessité de l'intégrer dans

l'introduction, comme l'ont révélé les résultats de ce critère. Cette situation a reflété une remarquable difficulté dans la réalisation de l'exercice de la dissertation, car il n'est pas possible d'effectuer la discussion sans la problématique. 23% des étudiants ont été évalués au niveau moyen bas (6) et le niveau moyen haut (1). Ces étudiants correspondent au groupe des étudiants qui ont pratiqué la dissertation pendant les cours de formation en français, leurs résultats ont confirmé le besoin de continuer en renforçant ce critère.

c- L'analyse du dernier critère pour déterminer si les étudiants *écrivent les idées qui vont amener à l'analyse* nous a conduits à affirmer que: ce critère met en évidence une situation similaire à ce que l''on vient de voir. 81% des étudiants n'ont pas écrit les idées qui amènent à l'analyse, ce qui a représenté un groupe de 25 étudiants qui n'ont pas été conscients qu'annoncer le plan choisi pour le développement permet d'ouvrir la discussion et de l'organiser. Les résultats précédents ont confirmé que les étudiants rencontrent de sérieux obstacles au moment de concrétiser et de rédiger l'introduction.

Pour constater les résultats précédents, nous avons choisi deux exemples qui nous ont permis d'étudier la réalité de la situation à travers des tâches d'écriture réalisées par les étudiants.

EXEMPLE 3: l'introduction

Étudiant 13

Le travail éloigner de nous trois grand maux: l'ennui, le vice et le besoin.

Je pense que tous les choses sont un moyen au même temps un fin, tous les choses sont en mouvement. Pour Voltaire le travail est une façon de sauver l'âme et le corps parce qu'il le montre comme la solution aux problèmes de n'importe quelle société d'êtres humains: l'ennui, le vice et le besoin. Je me demande si Voltaire a décidé mentioner ''le travail'' par rapport les besoins, car Il y a des besoins qu'on ne peut pas remplir sans recevoir une remuneration monetaire, si non, quels types des besoins, il faissiez référence ?

EXEMPLE 4: l'introduction

Étudiant 19

"Le travail éloigne de nous trois grands maux: l'ennui, le vice et la besoin".

Pendant l'histoire, l'homme a trouvé la manière de faire que le besoin de la société soyez une forme de gagner argent ou bienfaits pour ses propres besoins; mais vraiment bien que la majorité de gens dans le monde doit travailler pour survivre, en raison de la pauvreté et les conditions de vie que pour un grand numéro de personnes sont très difficiles; il y a autres raisons pour souligner l'importance du travail, elles sont précisément les raisons qu'on trouve dans la phrase.

Pour déterminer les résultats de l'introduction de ces deux exercices, nous avons étudié s'ils intègrent les trois critères qu'exige cet aspect:

Écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet: dans la phrase l'exemple 3 « *pour Voltaire le travail est une façon de sauver l'âme et le corps* » nous avons observé que les idées ne sont pas présentées par rapport au sujet parce que cette affirmation ne se rapporte pas à la proposition de l'énoncé. La discussion est proposée à partir de si le travail éloigne de nous trois grands maux et non comme une façon de sauver l'âme et le corps. Ce qui confirme que l'introduction de cet exercice ne correspond pas à ce que propose le sujet.

Dans l'exemple 4 nous avons vu que les idées présentées par l'étudiant orientent l'analyse vers « *le besoin de la société* » et la « *forme de gagner argent ou bienfaits* » pour satisfaire leurs besoins. Par rapport au sens du mot « le travail », il l'analyse comme une forme de survivre « *mais vraiment bien que la majorité de gens dans le monde doit travailler pour survivre* » et intègre de nouveaux éléments d'analyse comme « *la pauvreté et les conditions de vie* ». L'introduction de l'exercice 4, montre que les idées exposées ne correspondent pas au sujet parce que l'étudiant propose une analyse hors du sujet.

À l'égard du critère *expose la problématique et précise une question à partir d'elle,* nous avons constaté que l'exemple 3 exprime la problématique; il a proposé la question « *si non, quels types des besoins, ils faisaient référence ?* »,

mais cette question ne cerne pas de manière précise la question à traiter. Elle s'éloigne du sens de l'énoncé, et découle des idées qui ne correspondent pas au sujet. Ceci confirme le manque d'analyse du sens des mots et des relations qui peuvent être établies à partir des mots, pour bien définir le sens l'énoncé.

L'étude du dernier critère, *écrivent les idées qui vont amener l'analyse,* a mis en évidence, dans les deux exercices, que les étudiants n'ont pas annoncés le plan choisi pour le développement. Ils ne sont pas conscients de l'importance qu'a l'inclusion de ce critère dans l'introduction. L'absence de celui-là n'a pas permis d'identifier quelles sont les idées qui apportent à la discussion, pourtant la rédaction de l'introduction ne permet pas de situer le lecteur par rapport aux idées qui guident le développement de la discussion dans la dissertation.

Au-delà de l'absence de différents éléments de l'introduction, les étudiants n'arrivent pas à comprendre que l'objectif de l'introduction est de situer le lecteur dans le sujet à traiter. Le manque d'analyse sur le sens de mots et d'organisation des idées n'a pas permis de répondre aux critères parce que dans les deux exemples (3 et 4) les idées présentées ne correspondent pas au sujet, la problématique n'existe pas (exemple 4) ou ne cerne pas le sujet (exemple 3) et le plan n'est pas exposé. Ce qui a permis de confirmer les résultats exposés à partir de l'analyse du schéma 25. Malgré le manque de l'annonce du plan dans les exercices 3 et 4, nous avons fait l'étude de l'aspect du développement pour constater l'existence d'une logique qui permet de comprendre les idées qui amènent la discussion.

2.1.4. Le développement

Pour l'étude de cet aspect, nous sommes partie de l'analyse des trois éléments qui composent le développement. Ces éléments sont constitués par l'introduction de chaque partie, l'organisation de sous-parties, et la liaison entre les parties. Chacun d'entre eux a été analysé à partir de l'analyse des critères. Pour constater ces résultats, nous avons choisi deux tâches d'écriture comme exemples du travail de rédaction des étudiants.

2.1.4.1. Introduction de chaque partie

Ce critère nous a permis de constater si les étudiants ont rédigé une phrase ou un petit paragraphe pour introduire chaque partie. L'analyse des résultats a révélé qu'il y a eu un groupe de 26 étudiants qui sont dans un niveau faible, ce qui a montré que 84% d'entre eux ne sont pas conscients du besoin de reprendre l'idée générale de chaque partie pour pouvoir rédiger les paragraphes qui les introduisent. Parmi les étudiants restant, il y en a 5 au niveau moyen bas (13%), et 1 au niveau moyen haut (3%). Ces résultats permettent de confirmer les manques des étudiants par rapport à ce critère. Mais, il reste encore à évaluer la situation des critères qui sont en relation avec l'organisation des sous-parties. (Annexe 8)

2.1.4.2. Organisation des sous-parties

L'organisation des sous-parties dans le développement de la dissertation, a été composée par l'analyse de deux critères: premièrement, le résultat du critère qui concerne l'argumentation des sous-parties avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure de la dissertation. Le résultat de ce critère nous a permis de déterminer que 87% du public ne sait pas enchainer les sous-parties, permettant que les idées progressent de manière logique. En conséquence ces 27 étudiants sont situés dans un niveau faible par rapport à la compréhension de ce critère. Même il y a eu un groupe de 4 étudiants qui sont placés au niveau moyen bas, ce qui termine de confirmer la réalité de sa situation.

Deuxièmement, la situation du critère qui évalue l'application des exigences de la structure et du contenu a donné des résultats plus bas que les autres, parce que cette fois 100% du public a montré ne pas être capable de différencier les parties des sous-parties (Annexe 8).

Il reste seulement à étudier le dernier élément du développement pour établir si les étudiants utilisent la liaison entre les sous-parties.

2.1.4.3. Liaison entre les sous-parties

Ce critère nous a permis de constater si les étudiants utilisent les marqueurs de cohésion et de cohérence. Les résultats ont montré que 35% des étudiants sont au niveau moyen. Cela ne révèle pas une amélioration significative par rapport aux capacités de ces 11 étudiants. Par contre, il met en évidence qu'ils ne savent pas utiliser de manière correcte les marqueurs linguistiques, ce qui les empêche de relier les parties de façon logique. Cette situation confirme que 97% des étudiants présentent des difficultés face à ce critère, parce qu'il reste 62% des étudiants (19) qui continuent au niveau faible. (Annexe 8)

Les résultats de ces critères ont continué à confirmer le manque d'une méthodologie, qui permettrait aux étudiants de comprendre la logique exigée par la réalisation du développement, à partir de l'utilisation des marqueurs qui permettent d'enchainer les idées des parties et des sous-parties. Afin de mieux préciser les besoins des étudiants par rapport à cet aspect, nous avons étudié deux travaux de production écrite qui nous a servi d'exemple pour constater les résultats précédents.

EXEMPLE 5: le développement	***EXEMPLE 6: Le développement***
Étudiant 11	***Étudiant 30***
"LE TRAVAIL ÉLOIGNE DE NOUS TROIS GRAND MAUX: L'ENNUI, LE VICE ET LE BESOIN" (in Candice, Voltaire)	***"Le Travail éloigne de nous trois grands maux: L'ennui, le vice et le besoin" (In Candide, VOLTAIRE)***
Qu'est-ce que le travail représente pour l'homme?	*Je suis très susceptible d'identifier mes pensées avec l' auteur.*
Je suis d'accord avec l'énoncé dans la partie de l'ennui, seulement ça, cet a dire, le travail peut éloigner de nous de l'ennui, comme? Ma réponse par ce question n'est pas philosophique, n'est pas pour ce moment, je dois répondre d'une maniere plus pratique, plus prochaine à la reèl vie de l'homme, de l'humanité.	*Pour mon conception de la vie ce n'est pas vrai, parce que l'amour, la famille, la bonheure et la plénitude son plus important que le travail.* *Ce vrai que quelques moments dans la vie sont un peu*

Le travail donne à la vie de l'homme, une tranquillité economique, émotionnel et permet de tenir une occupation physique et mentale, il éloigne de nous l'ennui. *Mais, aussi c'est vrai qui le travail génére une routine et cet routine c'est terrible pour nombreux personnes et fini pour provoquer le pire, l'ennui.* *Ainsi, le travail peut éloigner de l'ennui mais aussi le provoquer .* *Le vice peut devenir en besoin.* *Pour ce deuxième partie c'est bon analyser la question en deux moments. Premier, qui faire le vice dans la vie de l'homme, cet a dire, lequel rôle va jouer. Et puis, qu'est-ce que le besoin par la vie humaine.* *Une chose ou activité, comme un vice que dans le premier moment génére plaisir, par exemple, fumer.* *On sait qui fumer c'est une vice, mais on fume.* *C'est claire qu'une activité, n'importe quel, qui peut générer plaisir de quelque manière avec plus facilité aussi peut laisser en vice pour être une chose qui nous ferons constante. El finalement sera une besoin.* *Alors, le besoin dans la vie humaine cet une chose que peut-être biologique et psychologique. Les besoins biologiques sont claires comme l'alimentation, les psychologiques sont un peu plus compliques, parce que dans beaucoup des cas sont produit d'un vice qui pur être plaisant pour l'homme maintenant c'est nécessaire.*	*complique et tristes, mais je pense que tous les experiences de la vie sont nécessaire pour savoir "combien coute la vie"* *Je crois aussi que l'ennui est le sentiment que donne de sens à la bonheure et est partie de la vie, je veux dire qu' il est présent a chaque moment, même dans le travail.* *Le vice peut-être bon ou mauvais, mais ce n'est pas important pour la vie parce ce que comme les habitudes, et nous pouvons avoir de bons habitudes. Et le besoin est présente pendant toute la vie . Pourquoi raison nous-faisons le choses?, Ce pour le besoin je pense* *Maintenant que le travail peut-être un vice pour nous, si nous ne l'équilibrons pas avec la vie sociale.* *Alors, le travail est partie de la vie, mais non nous éloigne de l'ennui, le vice et le besoin.* ***Idem !***

L'analyse de ces deux exemples a permis d'identifier de manière plus précise les résultats de ces exercices d'écriture. À l'égard de l'élément de l'introduction de chaque partie, nous avons constaté que les étudiants ne rédigent pas les paragraphes qui permettent d'introduire les parties. Les phrases marquées en bleu sont des exemples qui démontrent cette réalité: dans l'exemple 5 nous

avons observé que l'étudiant commence par une question «*Qu'est-ce que le travail représente pour l'homme ? »* et après il affirme « *je suis d'accord avec l'énoncé dans la partie d'ennui »*. Cette affirmation montre un manque de logique, car l'étudiant a commencé la discussion avec une question à propos du travail. Après il écrit une affirmation qui n'est pas cohérente avec l'énoncé. Dans la deuxième phrase, il n'est pas possible d'établir si l'étudiant fait référence à *l'énoncé* de Voltaire ou s'il parle de *l'énoncé* de la première phrase qu'il propose comme problématique, ce qui démontre le manque d'un paragraphe qui permettrait d'introduire l'idée qu'il veut exposer. Cette situation se répète avec les autres phrases rédigées.

Dans l'exemple 6, nous avons observé une situation pareille au dernier exemple. Elle montre que l'étudiant n'a pas rédigé de paragraphes pour introduire les idées. De plus, il propose une discussion qui ne répond pas à l'énoncé parce qu'il introduit de nouveaux éléments à la discussion que l'énoncé ne propose pas. « *Je suis très susceptible d'identifier mes pensées avec l'auteur »* et ensuite il écrit « *Pour mon conception de la vie ce n'est pas vrai, parce que l'amour, la famille, la bonheure et la plénitude son plus important que le travail »*. Cette affirmation confirme que l'étudiant ne comprend pas la logique de l'exercice, parce que « *l'amour, la famille, la bonheur et la plénitude »* ne concernent pas la discussion proposée par l'énoncé. Ce qui confirme le besoin de reprendre l'idée générale de la dernière partie pour pouvoir donner du sens à la proposition faite par l'étudiant, parce qu'il est indispensable de rédiger un paragraphe qui justifie les raisons de la nouvelle proposition et de la discussion qu'il propose. Si l'étudiant avait écrit un paragraphe d'introduction qui justifierait sa proposition, la discussion aurait été valide.

Ces mêmes exemples marqués en bleu ont mis en évidence le manque de connaissances des autres éléments parce qu'ils ont permis de constater que les étudiants n'organisent pas les sous-parties parce qu'ils n'argumentent pas avec des exemples pertinents et leurs écrits démontrent qu'ils ne connaissent pas la structure de la dissertation. Il manque des exemples qui permettent de renforcer les idées:

« *Une chose ou activité, comme un vice que dans le premier moment généré plaisir, par exemple, fumer. On sait qui fumer c'est une vice, mais on fume» (Étudiant 11)*

Dans ce cas «fumer» est le seul exemple qu'il utilise pour renforcer l'idée du vice, mais il est nécessaire d'en inclure d'autres qui permettent de renforcer l'idée des vices parce que celle-ci est associée aux risques d'addiction et de maladies qu'ils occasionnent. L'étudiant n'a pas précisé quels sont les risques de fumer si ce n'est répéter qu'il s'agit d'un vice. Par rapport à la structure, nous avons constaté dans les exemples 5 et 6 qu'ils n'ont pas présenté une structure logique qui permettrait de différencier les parties des sous-parties. Par exemple, dans le développement de l'exercice 6, l'étudiant a rédigé 7 paragraphes qui ne permettent pas de distinguer la structure, par le manque d'enchainement entre eux, ce qui empêche de distinguer les parties des sous-parties. De plus, il n'utilise pas les marqueurs linguistiques et ne soutient pas le fil conducteur des idées.

Cette étude a permis de vérifier que les étudiants ne rédigent pas une introduction pour chaque partie et en conséquence ils n'en reprennent pas l'idée générale, ils ne gardent pas la structure à trois parties. Ces exemples ont permis de confirmer le résultat statistique parce ils ont démontré que plus de 90% des étudiants ne savent pas comment organiser les idées pour avoir de bons résultats d'écriture dans le développement. Pour terminer de vérifier les éléments de la structure, il reste encore à déterminer les résultats d'écriture de la conclusion.

2.1.5. La conclusion

Cette partie réalise l'analyse finale de la structure de la tâche d'écriture et permet de vérifier les compétences des étudiants pour rédiger la synthèse qui répond à la problématique et à l'ouverture de la discussion.

Les difficultés de rédaction de cet aspect, sont reflétées dans les résultats du schéma 26, où 97% du public (30 étudiants) ont montré qu'ils ne savent pas comment établir le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question. 24 étudiants sont au niveau faible et 6 étudiants sont placés au niveau moyen bas, ce qui confirme qu'ils ne prennent pas en considération le besoin d'inclure une synthèse qui répond à la problématique du sujet. Par rapport au critère qui permet de confirmer s'ils ont écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion, nous avons constaté que 81% des étudiants ne la rédigent pas, ce qui indique qu'ils n'ont pas été conscients de la nécessité de terminer la discussion par une ouverture: 19 étudiants sont au niveau faible et 7 étudiants au niveau moyen bas. Néanmoins un groupe de 5 étudiants a démontré comprendre l'importance d'écrire une phrase qui laisse la discussion ouverte (Annexe 12)

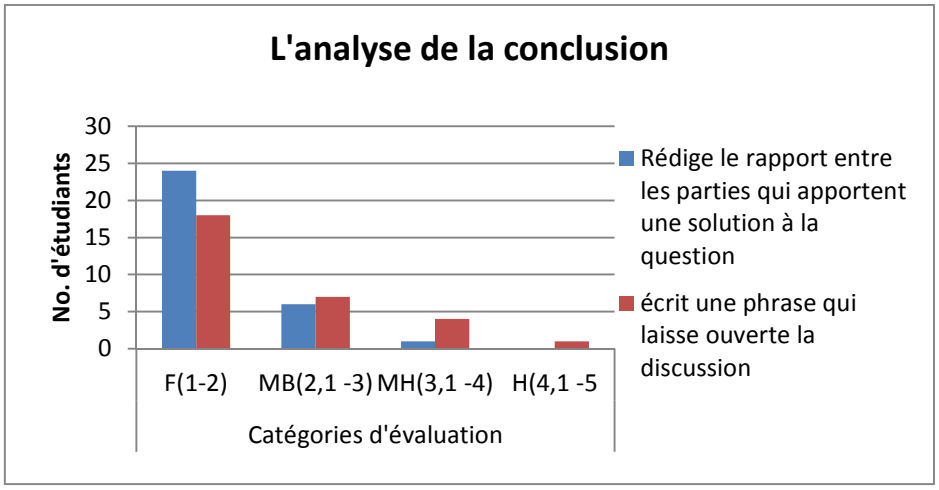


Schéma 26: L'analyse de la conclusion

Après l'étude de la structure, nous avons continué avec les aspects qui correspondent au contenu de la dissertation, afin de déterminer les besoins des étudiants par rapport à cet exercice.

2.2. Les aspects du contenu

De même que pour les aspects de la structure, cette étude part des éléments que propose la grille pour l'évaluation des résultats des tâches d'écriture des étudiants. Nous avons continué avec l'analyse des aspects du contenu de la dissertation. Pour évaluer ces aspects, nous sommes partis des indicateurs, des critères d'analyse (qualitative) et des critères d'évaluation (quantitative). (Tableau 16)

2.2.1. La pertinence du plan

Les résultats de cet aspect ont été effectués à partir de trois critères qui le composent: le premier critère d'analyse a mis en évidence que 94% du public ne développe pas les idées avec la progression proposée par le plan, c'est-à-dire que 29 étudiants sont évalués au niveau faible et il n'y a eu que 2 étudiants évalués au niveau moyen bas, ce qui démontre qu'ils ont de sérieuses difficultés au moment d'organiser le plan respectant la structure et les idées. Le deuxième critère a révélé que 94% des étudiants ont présenté des résultats décourageants, par rapport à la définition des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet. Ceci a permis de constater que les étudiants ne savent pas organiser les idées de manière progressive et pertinente, quand ils réalisent la tâche de rédaction: 27 étudiants ont été placés au niveau faible et 3 au niveau moyen bas. Le dernier critère de cet aspect a confirmé la complexité de la construction des arguments qui apportent une réponse à chaque idée en fonction de la problématique. 24 étudiants ont été classés au niveau faible et 4 au niveau moyen bas, ce qui représente 90% du public, en confirmant qu'ils ne savent pas rédiger les idées, de manière qu'elles apportent une réponse partielle à la problématique dans chaque partie. En conséquence, il n'est pas possible d'affirmer que la pertinence du plan ait été correctement proposée dans la tâche d'écriture des étudiants.

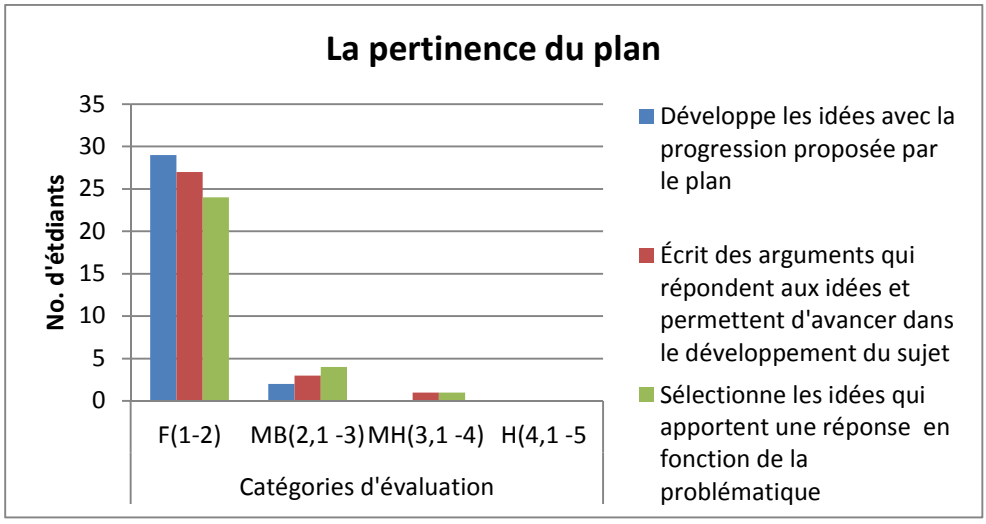


Schéma 27: L'analyse de la pertinence du plan

Un autre aspect de la dissertation qui est représentatif dans le travail d'écriture des étudiants est l'argumentation. Pour connaître le comportement des étudiants face aux critères d'analyse qui composent l'argumentation, nous avons analysé les résultats.

2.2.2. L'argumentation

Les critères d'analyse qui conforment l'argumentation, nous ont fourni l'information nécessaire pour pouvoir déterminer les résultats de critères associés à l'organisation des sous-parties, la cohésion entre les parties et la cohérence interne de la tâche d'écriture qui permettent de vérifier la compétence des étudiants par rapport à cet aspect.

2.2.2.1. L'organisation des sous-parties

En ce qui concerne les résultats de l'organisation de sous-parties, il confirme l'analyse réalisée pour les exemples 5 et 6, car nous avons observé que 100% du public a rencontré de sérieuses difficultés par rapport à la sélection

d'exemples pertinents qui apportent le soutien nécessaire aux arguments. 25 étudiants ont été placés au niveau faible (81%), et les autres 6 ont été placés au niveau moyen bas (19%). Ce qui a confirmé leurs difficultés de rédaction face à la construction des phrases qui permettent de justifier clairement chaque sous-partie et la sélection des exemples pertinents par rapport au sujet.

Par rapport au critère qui concerne le respect par la forme et le contenu de chaque partie, les résultats ont montré une situation identique au dernier critère; 100% du public a été situé au niveau faible (29 étudiants) et 2 étudiants au niveau moyen bas. Ces résultats ont démontré qu'au moment de la rédaction, les étudiants ne distinguent pas les parties de sous-parties comme nous l'avons déjà observé dans les exercices 5 et 6 (Annexe 8).

La cohésion entre les parties est un autre élément de l'aspect de l'argumentation qui a permis de confirmer les résultats qui concernent le développement.

2.2.2.2. La cohésion entre les parties

Le critère qui correspond à l'analyse des phrases de transition qui permet d'enchainer les parties du développement a mis en évidence que 30 des 31 étudiants n'ont pas écrit ces phrases. Ceci met en évidence la méconnaissance de cet aspect de la rédaction. Ainsi, 21 étudiants ont été classés au niveau faible et 9 étudiants au niveau moyen bas. Autrement dit, 97% des étudiants ne comprenaient pas le besoin de les inclure dans la rédaction du document. (Annexe 8)

Mais encore, il manque pour vérifier les résultats de la cohérence interne et les critères qui la composent, parce qu'ils permettent de confirmer les résultats des étudiants par rapport à la rédaction de l'argumentation.

2.2.2.3. La cohérence interne

Ce critère nous a permis d'observer les résultats du critère associé à la construction des arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée. Ce résultat a été très similaire aux autres critères de cet aspect: 30 étudiants n'ont pas montré la compétence nécessaire pour regrouper et classer de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie. 77% du public (24 étudiants) a été au niveau faible, 20% au niveau moyen bas (6 étudiants), et seul 3% au niveau moyen haut (1 étudiant). (Annexe 8).

Si nous observons les résultats de l'argumentation, nous pouvons affirmer que le travail des étudiants a fourni un texte où la construction des arguments est partielle, superficielle et mal développée (exemples 5 et 6). Il manque des exemples pour donner la force nécessaire aux arguments et il est évident qu'il manque un plan qui permettrait d'organiser les idées du développement de manière correcte:

> « *Le vice peut-être bon ou mauvais, mais ce n'est pas important pour la vie parce ce que comme les habitudes, et nous pouvons avoir de habitudes. Et le besoin est présent pendant toute la vie. Pourquoi raison nous-faisons les choses? Ce pour le besoin, je pense* » *(Étudiant 30)*

Ce paragraphe n'a pas de phrase d'introduction, en plus les marques bleues soulignent l'absence de cohésion entre les idées parce qu'il n'existe pas de connecteur logique permettant de créer un lien entre les phrases. Les idées ne présentent pas en soi un fil conducteur qui permet de le comprendre, parce qu'il manque d'autres éléments d'argumentation pour compléter le raisonnement. Cette situation a produit un manque de pertinence par rapport à l'énoncé et de sens dans chacune de ses affirmations. Malheureusement, ceci est une situation qui se répète dans la majorité des travaux des étudiants, ils n'ont pas reçu une formation dans ce sens, leur permettant de comprendre la réalisation de ce processus.

Pour terminer l'analyse de cette première tâche, il reste seulement à déterminer le résultat de l'aspect associé à la qualité de l'expression écrite.

2.2.3. La qualité de l'expression écrite

Il est important d'étudier les résultats de cet aspect, parce qu'il nous a permis d'établir le niveau de langue des étudiants à travers leurs résultats de rédaction et les erreurs les plus fréquentes qu'ils présentent quand ils réalisent la tâche d'écriture. À cette étape de l'analyse, nous n'avons pas pris en compte les erreurs concernant la grammaire, mais pour avoir une vision plus complète des compétences de rédaction des étudiants, il nous a paru nécessaire d'analyser les trois indicateurs critères d'analyse de la grille d'évaluation qui sont liés à l'étude de la qualité de l'expression écrite. (Schéma 28)

L'indicateur associé aux fautes d'orthographe des étudiants a mis en évidence que 58% du public a été situé au niveau faible (18 étudiants), 7 étudiants (23%) ont été classés au niveau moyen bas. Ces deux pourcentages indiquent que 81% d'entre eux n'appliquent pas correctement le critère associé à l'utilisation de la ponctuation, la conjugaison et les règles d'orthographe, par exemple:

> « *Ma réponse par ce question n'est pas philosophique, n'est pas pour ce moment, je dois répondre d'une maniere plus pratique, plus prochaine à la reèl vie de l'homme, de l'humanité » (Étudiant 11)*
>
> *« Voltaire a décidé mentioner ''le travail'' par rapport les besoins car Il y a des besoins qu'on ne peut pas remplir sans recevoir une remuneration monetaire, si non, quels types des besoins, il faissiez référence ? » (Étudiant 13)*

Ces exemples permettent de constater les erreurs les plus fréquentes des étudiants, quant à l'orthographe et la conjugaison.

Quant au critère lié à l'application correcte des règles de grammaire, nous avons constaté que 15 étudiants (48%) ont été situés au niveau faible et 12 au niveau moyen bas (39%). Ces résultats indiquent que 87% du public (27

étudiants) est dans une situation où ils n'utilisent pas correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases, par exemple:

> *« Le besion: (Lat: necessitas-atis-necesse. Inévitable, nécessaire). Qu'indique une prescription o qui pour force dois succéder. Tout ce qui est indispensable. Soustraire de la vie humaine. Le fundament pour vivre d'un être humain » (Étudiant 5)*
>
> *« Le besoin: (Lat: necessitas-atis-necesse. Inévitable, nécessaire). Indique une prescription ou une force qui doit succéder. Tout ce qui est indispensable. Soustraire de la vie humaine. Le fondement pour vivre d'un être humain*
>
> *« Cette question est importante parce que beaucoup des gens ont quelque vice dans leurs vies que sont obstacles qui ne permettent pas accomplir ses rêves. Généralement les gens qui travaillent ou étudient sont plus succès parce que la discipline aide à atteindre l´objectives, mais c´est difficile si quelqu'un est dépendant d´un vice, par exemple les drogues, l´alcool, le jeu. Ils sont une forme de esclavage quand l´homme n´a pas de modération » (Étudiant 24)*
>
> *Cette question est importante parce que beaucoup de gens ont quelque vice dans leurs vies qui sont des obstacles qui ne permettent pas accomplir ses rêves. Généralement les gens qui travaillent ou étudient ont plus de succès parce que la discipline aide à atteindre l´objectif, mais c´est difficile si quelqu'un est dépendant d´un vice, comme par exemple les drogues, l´alcool, le jeu. Ils sont une forme de esclavage dont l´homme n´a pas de modération.*

Les résultats du dernier critère ont montré que 81% du public sont au niveau faible (10 étudiants) et moyen bas (15 étudiants), ce qui a permis de confirmer leurs difficultés pour choisir les mots qui permettent d'exprimer le sens

précis des idées, ce qui est associé au manque de pertinence du lexique, ce qui confirme les résultats des exemples décrits ci-dessus.

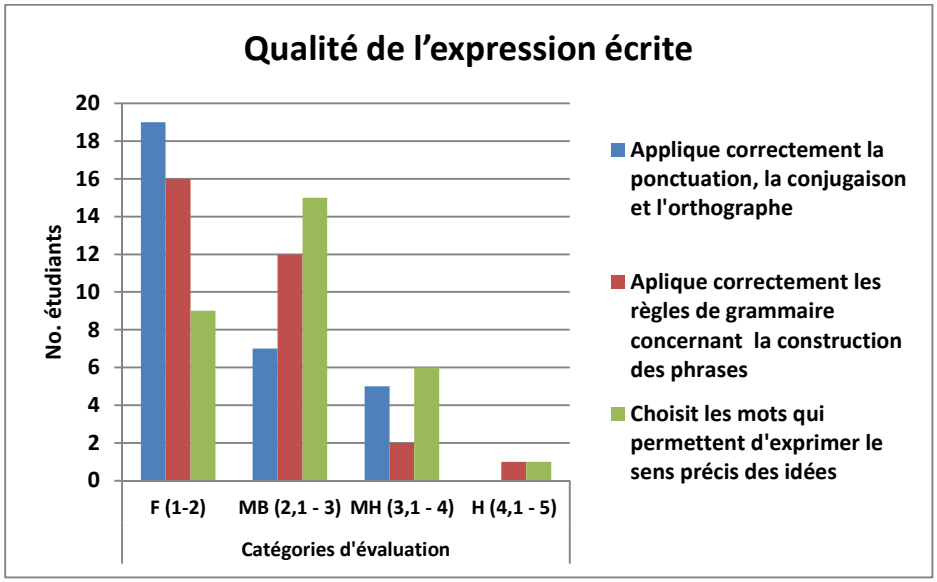


Schéma 28: Qualité de l'expression écrite

Il est évident que le niveau de langue des étudiants ne reflète pas le niveau attendu par le cours, ce qui est un facteur qui a limité la compréhension des idées, la formation correcte des phrases et l'intelligibilité des concepts. D'un autre côté, il est clair que le critère de l'orthographe et de la ponctuation méritent une attention spéciale qui aide à résoudre les manques des étudiants par rapport à ces critères. Il est important de prendre en compte que la cause des résultats des étudiants ne concerne pas seulement les exigences de la langue française, mais aussi des problèmes dues à la formation en langue maternelle.

À partir de l'analyse ci-dessus, nous avons constaté que les étudiants ne connaissent pas la méthodologie de la dissertation, ils n'arrivent pas à comprendre l'analyse qu'ils doivent faire avant de commencer à rédiger. La majorité des travaux ont mis en évidence qu'ils ne savent pas comment effectuer l'exercice de la réflexion des idées qui conforment l'énoncé. Ceci a démontré le besoin des étudiants d'être entrainés sur une méthodologie qui leur permet de comprendre et appréhender la rédaction correcte de la dissertation pour pouvoir bien maitriser

une méthode qui leur facilite le processus de l'analyse et de l'écriture, dans le but d'obtenir de meilleurs résultats dans leurs travaux de rédaction.

3. La deuxième tâche d'écriture

La deuxième tâche d'écriture a été consacrée à la collecte de textes rédigés par les étudiants après l'entrainement à la dissertation. Cette tâche a eu pour but de constater la progression des étudiants au niveau de la compétence écrite. Elle nous a fourni des informations utiles par rapport à ce que les étudiants savent après l'entrainement. L'analyse des résultats de cette tâche d'écriture a été effectuée à partir des aspects de la structure et du contenu qui conforment la grille d'évaluation de la dissertation (tableau 16), en prenant en compte, les indicateurs, les critères d'analyse et les critères d'évaluation (tableau 9).

3.1. Les aspects de la structure

Partant des éléments qui propose la grille pour l'évaluation des résultats des tâches d'écriture des étudiants, nous avons commencé par l'analyse de la structure de la dissertation et des aspects qui la conforment. Dans ce sens, cette étude a eu le but de constater si les étudiants ont pris en compte, les aspects de la dissertation déterminés dans la grille, pour évaluer la progression des étudiants.

Pour effectuer l'analyse de cette tâche d'écriture, nous avons commencé par étudier les résultats des critères d'analyse présentés dans les schémas, après nous avons analysé des exercices de tâches d'écriture, réalisés par les étudiants, afin de constater l'analyse des résultats effectués à partir des schémas.

3.1.1. L'analyse de l'énoncé

Afin de déterminer les résultats de l'analyse de l'énoncé, nous avons étudié les quatre critères définis dans la grille. Ils nous ont permis de constater les progrès d'écriture des étudiants. Ces résultats ont révélé que 35% du public (11 étudiants) sont situés entre le niveau faible (4 étudiants) et le niveau moyen bas (7 étudiants), ce qui indique qu'ils n'arrivent pas à bien comprendre comment utiliser les mots en contexte, mais il y a eu un groupe de 20 étudiants (65%) qui se trouvent entre le niveau moyen haut (6 étudiants) et le niveau haut (24 étudiants). Cette situation reflète une progression par rapport à l'analyse du sens des mots, effectuée par les étudiants, par exemple:

> *« Le travail est un concept très important pour comprendre la situation de l'homme dans l'histoire et la culture. Parler sur le travail est parlé sur les relations sociales et sur la construction historique du besoin, vices et manière de penser » (étudiant 5)*

Quant au critère de création d'associations, le schéma 29 a montré que 65% du public (20 étudiants) comprend comment établir le rapport sémantique entre les mots. Un groupe de 12 étudiants sont au niveau moyen haut et un autre de 8 étudiants est au niveau haut, ce qui marque une proportion significative des étudiants qui comprennent l'analyse de ce critère. Mais encore, il reste un groupe de 10 étudiants (31%) qui sont situés entre le niveau moyen bas (7 étudiants) et le niveau faible (3 étudiants, 10%). Le suivant exemple, nous a permis de constater ces résultats. L'analyse de l'étudiant à partir de l'énoncé «*C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître »*:

> « *le plus important de l'enseignement des professeurs est l'amour d'enseigner aux étudiants, c'est-à-dire, les sentiments de bonheur quand la personne fait des choses qu'il aime et le bonheur qui produit le*

professeur aux étudiants quand il apprend des choses bonnes et utiles, c'est le plaisir d'apprendre comme le bonheur qui produit savoir beaucoup des choses, utiliser sa connaissance pour se distinguer dans sa vie académique et professionnelle » (Étudiant 16).

Ce paragraphe correspond à l'introduction de la dissertation et montre les relations que l'étudiant a établies entre les mots « *le rôle et la joie* ».

Par rapport au critère « établit des possibilités » les résultats ont révélé que 21 étudiants se trouvent entre le niveau haut (31%) et le niveau moyen haut (35%). Ce qui confirme que les étudiants ont les aptitudes nécessaires pour réaliser une sélection des idées pertinentes au sujet. Le groupe qui reste a présenté des difficultés par rapport à la réalisation de ce processus, parce qu'il y a encore 7 étudiants (23%) qui sont au niveau moyen bas et 2 étudiants qui sont au niveau faible (6%). Le suivant exemple est une partie du plan effectué par une étudiante, il nous permet de confirmer les derniers résultats. L'énoncé de la dissertation a été « *on voyage pour changer, non de lieu, mais d'idées* »

« *<u>Voyager pour grandir l'esprit</u>*

— *Apprendre de nouvelles coutumes et traditions*
— *Echanger des idées et points de vue*
— *Créer des conceptions différentes pour comprendre la vie* »

Avec cet exemple nous avons vérifié la pertinence des idées choisies par l'étudiante, par rapport aux mots de l'énoncé « *changer, non de lieu,* ***mais d'idées*** »

Le dernier critère a démontré la capacité de 65% des étudiants, pour effectuer le processus d'analyse effective qui leur permet d'approfondir sur l'organisation des idées. 10 étudiants ont été situés au niveau haut et 10 autres ont été au niveau moyen haut. Cette situation a mis en évidence qu'ils maitrisent le critère « regroupe les idées », comme nous avons vu dans l'exemple décrit ci-dessus. En revanche, il y a eu 7 étudiants au niveau moyen bas et 3 étudiants au

niveau faible, ce qui signifie que 32% des étudiants ont besoin de renforcer ce critère. (Schéma 29)

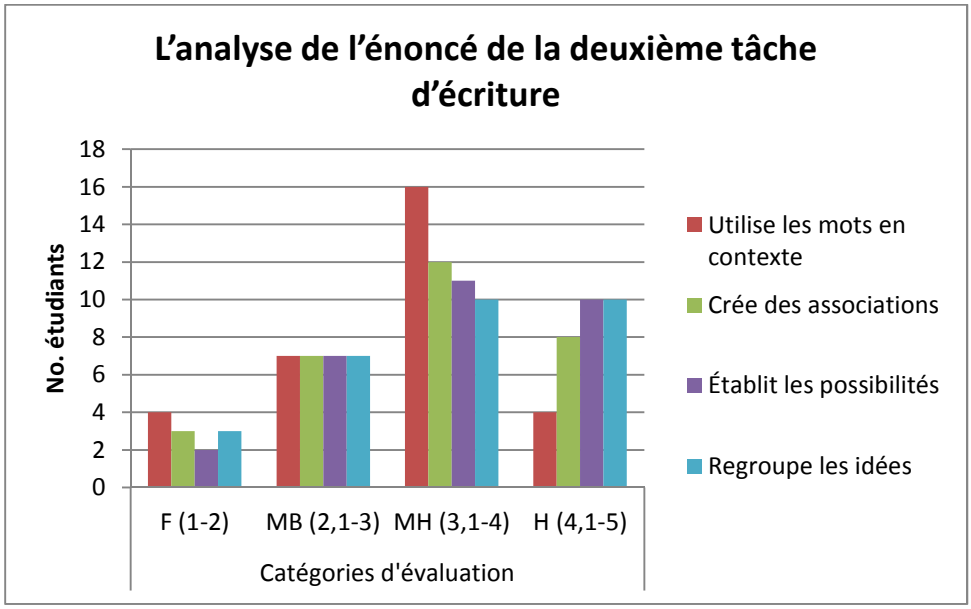


Schéma 29: L'analyse de l'énoncé de la deuxième tâche d'écriture

Le résultat du schéma 29 met en évidence que 65% du public ont la capacité de trouver le sens des mots et de les utiliser pour établir un rapport sémantique entre les mots, ce qui confirme que plus que la moitié de la population a réalisé un travail pour approfondir le sens des mots et les ont utilisé en contexte. En plus ils ont la capacité d'établir le rapport sémantique entre les mots. D'ailleurs, ils peuvent sélectionner et organiser les idées, ce qui confirme leur capacité pour établir des possibilités et regrouper les idées. Nous avons continué avec l'étude du plan qui nous a permis de vérifier les résultats obtenus dans l'analyse de l'énoncé.

3.1.2. Le plan

Les résultats de cet aspect ont confirmé ce qui a été exposé dans l'analyse de l'énoncé: 81% des étudiants ont respecté la structure de deux à trois parties et

le nombre de sous-parties (25 étudiants). Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils sont capables d'appliquer la structure adéquate. Au niveau de l'évaluation, 21 étudiants ont été classés au niveau haut et 4 étudiants au niveau moyen haut. Dans le même sens, nous avons confirmé que 68% des étudiants savent distinguer le type de plan et ils sont capables d'organiser les idées de chaque partie de manière cohérente et progressive par rapport au sujet (65%), confirmant leur compétence pour déterminer la structure de l'énoncé et d'organiser les parties de manière à ce que la cohésion et la progression du sujet soient respectées (schéma 30).

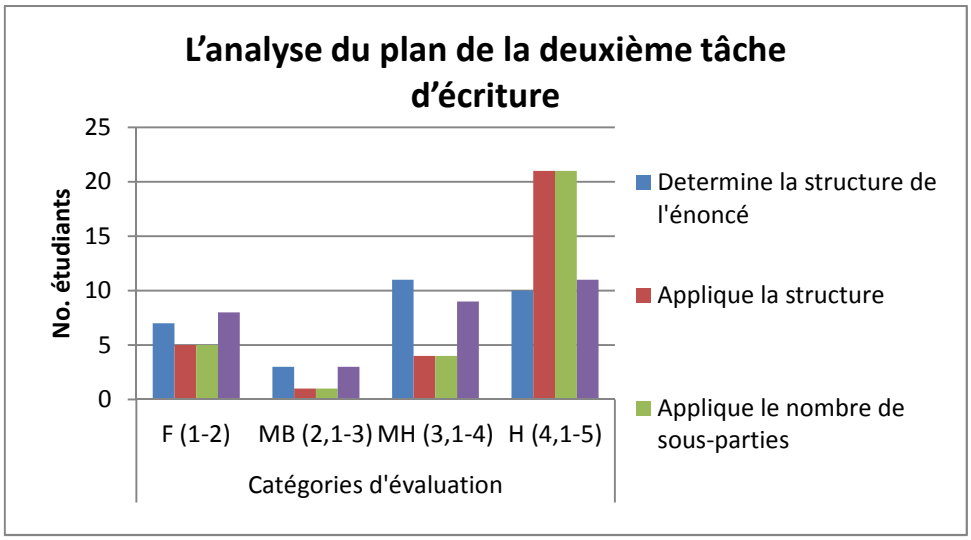


Schéma 30: L'analyse du plan de la deuxième tâche d'écriture

Ces résultats peuvent être confirmés à partir des exemples 7 et 8: les plans construits par les étudiants 16 et 8

EXEMPLE 7: le plan ***Étudiant 16*** ***« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître »***	***EXEMPLE 8: le plan*** ***Étudiant 8*** ***<u>ON VOYAGE POUR CHANGER, NON DE LIEU, MAIS D'IDÉES</u>***

I. La manière d'apprendre	***I. Quelle est la conception de voyager***
- L'éducation avec des valeurs	*- Voyager pour sortir un peu de la quotidienneté*
- L'éducation environnementale	*- Connaître un lieu inconnu*
- L'enseignement technique	*- Aller dans un autre pays pour étudier*
II. Le plaisir de travailler	***II.* La valeur attache de voyager**
- Les sentiments de bonheur quand la personne fait des choses qu'il aime.	*- Découvrir de nouvelles expériences*
- Le bonheur qui produit le professeur aux étudiants quand il apprend des choses bonnes et utiles.	*- Créer de nouveaux liens d'amitié*
	- Apprécier la beauté de la nature
III. Le plaisir d'apprendre	***III. Voyager pour grandir l'esprit***
- Le bonheur qui produit savoir beaucoup des choses	*- Apprendre de nouvelles coutumes et traditions*
- Utiliser sa connaissance pour développer quelque chose.	*- Echanger des idées et points de vue*
- Employer ses connaissances pour se distinguer dans sa vie académique et professionnelle	*- Créer des conceptions différentes pour comprendre la vie*

Le travail sur les plans réalisé par les étudiants a démontré qu'ils ont effectué l'exercice de l'analyse, mais ils doivent encore continuer à travailler sur la sélection des idées par rapport au sujet et la détermination de la structure, parce que les idées des parties ne reflètent pas pleinement la cohésion et la progression du sujet. De plus, il manque la détermination des exemples qui servent à renforcer les idées de l'argumentation, parce que dans les deux plans ils ne les incluent pas. Nous avons examiné cette situation dans l'exemple 7 que présente l'énoncé *« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître ».* Dans ce cas, l'étudiant a proposé trois parties:

« I. La manière d'apprendre; II. Le plaisir de travailler; III. Le plaisir d'apprendre » (Étudiant 16)

Ces parties ne représentent pas pleinement l'idée proposée par l'énoncé parce les mots clés, demandent de l'analyse et du rapport entre les phrases « le rôle essentiel; éveiller la joie; de travailler et de connaître ». Dans ce sens, nous avons analysé que la phrase de l'idée I, ne présente pas de relation avec le sujet, parce le sens de cette phrase n'est pas en rapport avec les mots clés des phrases de l'énoncé.

Par rapport à la détermination de la structure de l'énoncé, nous avons constaté que le type de plan n'est pas bien défini: dans l'exemple 7 on a trouvé que les idées des parties n'expriment pas clairement le sens de l'énoncé *« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître ».*

Ces idées exposent une discussion à partir de *« La manière d'apprendre, le plaisir de travailler et le plaisir d'apprendre »*

Celles-ci n'ont pas pris en compte, les sens des mots « le rôle » et « d'éveiller » comme l'axe principal qui permet d'établir les relations entre les parties, et la totalité du sens de l'énoncé. Ainsi, les idées principales (les parties) ne révèlent pas les possibilités de relations qui peuvent se dériver à partir de ces mots.

Il y a eu un autre exemple de l'étudiant 1 qui a été réalisé depuis l'énoncé « *les œuvres les plus belles, sont les plus simples »,* il n'a pas pris en compte l'importance du verbe « être » parce qu'il a proposé comme idées principales:

« I. Le concept de la simplicité; II. Les influences des styles de la peinture; III. La naturalité des œuvres » (Étudiant 1)

Mais il n'a pas considéré les possibles relations entre la beauté et la simplicité qui émerge du sens du verbe être, pour la détermination des idées principales. Ces résultats ont mis en évidence les difficultés des étudiants au moment d'identifier les mots-clés de l'énoncé, ce qui conduit à des complications pour créer des relations correctes.

Par rapport aux critères avant exposés nous pouvons affirmer qu'ils respectent et comprennent la structure du plan, en trois parties et les sous-parties. En ce qui concerne la cohésion et la progression du sujet entre les parties, nous avons constaté un manque de renforcement du travail d'analyse, en ce qui concerne la détermination des idées. Bien que toutes les idées des parties et sous-parties soient définies, elles n'ont pas pris en considération la valeur des verbes principaux des énoncés « changer et être »

Après avoir étudié le plan, nous avons continué avec l'analyse du travail de rédaction de l'introduction.

3.1.3. L'introduction

Les trois critères d'évaluation qui ont été définis pour l'analyse de l'introduction ont mis en évidence les progrès des étudiants par rapport à la réalisation de cet aspect (schéma 31). En ce qui concerne le critère « écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet », les résultats ont montré que 24 étudiants comprennent la réalisation de ce processus parce qu'ils ont montré savoir préciser les idées par rapport au sujet; les résultats ont classé 6 étudiants au niveau haut (19%) et 18 étudiants au niveau moyen haut (58%). Néanmoins, 23% des étudiants ont été situés au niveau moyen bas (4 étudiants) et au niveau faible (3 étudiants).

Quant au critère d'« exposer la problématique et préciser une question à partir de cette problématique », 65% des étudiants ont été évalués entre le niveau haut (16 étudiants) et le niveau moyen haut (4 étudiants, 13%), ce qui reflète que ce pourcentage d'étudiants comprend comment annoncer la problématique posée par le sujet. Le travail réalisé par l'autre groupe d'étudiants (35%) a mis en évidence qu'ils ont des difficultés à réaliser correctement cette analyse, parce qu'il y a eu 5 étudiants qui se trouvent au niveau moyen bas et 6 étudiants au niveau faible.

Les résultats de la rédaction de l'introduction, effectuée par les étudiants, ont révélé que 61% du public a été classé entre le niveau haut (13 étudiants) et le niveau moyen haut (6 étudiants) ce qui a dénoté que ce groupe d'étudiants a la capacité pour écrire les idées qui vont amener à l'analyse. Pour autant, il reste un groupe de 12 étudiants (39%) qui sont au niveau moyen bas (4 étudiants) et le niveau faible (8 étudiants), ce qui nous a révélé le besoin de continuer à travailler sur l'importance d'annoncer le plan choisi pour le développement (Schéma 31).

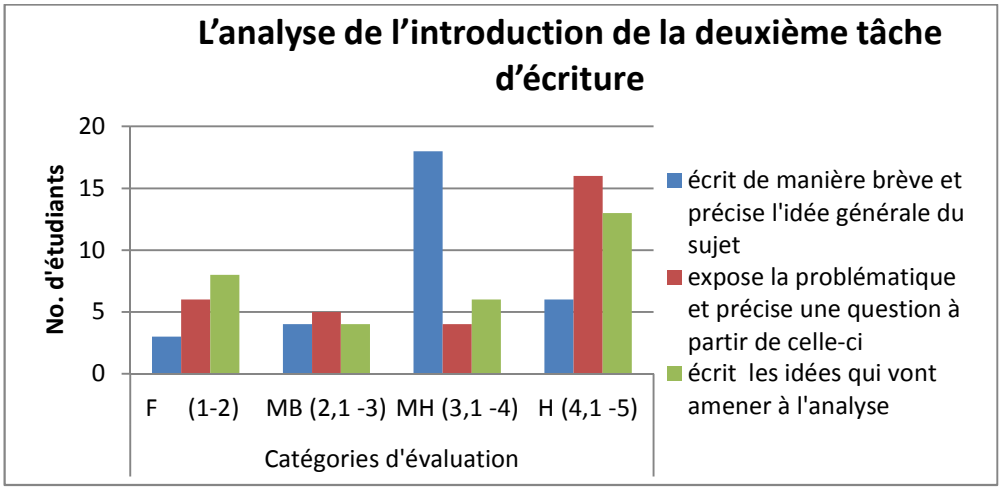


Schéma 31: L'analyse de l'introduction de la deuxième tâche d'écriture

Après l'analyse de l'énoncé, nous nous focaliserons sur les résultats de l'introduction des tâches d'écriture réalisées par les étudiants.

EXEMPLE 9: l'introduction ***Étudiant 16*** ***« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître »*** *Aujourd'hui les professeurs ont une mission très importante dans la vie des personnes,*	***EXEMPLE 10: l'introduction*** ***Étudiant 8*** ***<u>ON VOYAGE POUR CHANGER, NON DE LIEU, MAIS D'IDÉES</u>*** *Voyager est une de différentes activités que l'homme a créé pour profiter quelques*

parce qu'ils apprennent beaucoup de choses qui sont utiles par la vie quotidienne comme l'éducation avec des valeurs, l'éducation environnementale, l'enseignement technique; mais le plus important de l'enseignements des professeurs est l'amour d'enseigner aux étudiants, c'est-à-dire, les sentiments de bonheur quand la personne fait des choses qu'il aime et le bonheur qui produit le professeur aux étudiants quand il apprend des choses bonnes et utiles, c'est le plaisir d'apprendre comme le bonheur qui produit savoir beaucoup des choses, utiliser sa connaissances pour se distinguer dans sa vie académique et professionnelle, par conséquent, c'est le rôle du professeur indispensable pour l'enseignement aux étudiants ?	*moments dans sa vie et en même temps augmenter ses connaissances culturelles, cependant chaque être humain a une conception différente de cet exercice si passionnant. Tandis que pour quelques personnes voyager est sortir un peu de la quotidienneté, des autres considèrent que le but c'est simplement de connaître un lieu inconnu ou dans le mieux de cas beaucoup de gens croient que c'est une bonne opportunité pour étudier dans un autre pays. Ainsi indépendamment de chaque position la possibilité de voyager a une valeur attaché qui permet de découvrir de nouvelles expériences, faire de nouveaux liens d'amitié et apprécier la beauté de la nature. Sans oublier que voyager est une manière magnifique pour grandir l'esprit, apprendre de nouvelles coutumes et traditions, échanger des idées et créer des pensées divergentes pour comprendre la vie; alors comment l'acte de voyager plus qu'un choix pour changer de lieu, apport un autre vision de l'existence?*

Les exemples 9 et 10 nous ont permis de vérifier si les étudiants respectent les trois critères de l'introduction. Les exemples suivants, nous ont permis de vérifier s'ils présentent les idées par rapport au sujet et précisent l'idée générale:

> « *Aujourd'hui les professeurs ont une mission très importante dans la vie des personnes, parce qu'ils apprennent beaucoup de choses qui sont utiles par la vie quotidienne comme l'éducation avec des valeurs, l'éducation environnementale, l'enseignement technique; » (étudiant 16)*

« *Voyager est une de différentes activités que l'homme a créé pour profiter quelques moments dans sa vie et en même temps augmenter ses connaissances culturelles » (étudiant 8)*

La manière de présenter l'introduction n'a pas été clairement définie parce que la présentation du sujet a été faite à l'annonce du plan. Néanmoins les phrases sont concrètes et expriment brièvement l'idée générale du sujet.

Pour mieux comprendre la rédaction, nous avons examiné l'autre partie de l'introduction de l'exemple 9:

« *mais le plus important de l'enseignement des professeurs est l'amour d'enseigner aux étudiants, c'est-à-dire, les sentiments de bonheur quand la personne fait des choses qu'il aime; le plaisir d'apprendre comme le bonheur qui produit savoir beaucoup des choses, utiliser sa connaissance pour se distinguer dans sa vie académique et professionnelle* ». *(Étudiant 16)*

Bien que l'introduction ne présente pas les trois parties qui la composent avec des paragraphes définis, nous avons confirmé qu'elle respecte les critères définis par la grille d'évaluation parce qu'elle présente de manière acceptable les idées par rapport au sujet, annonce la problématique et le plan choisi pour le développement. Ce qui confirme que les deux exercices respectent les trois parties de l'introduction.

Afin de confirmer la progression du plan, nous nous tournons à présent vers l'étude de la réalisation du développement, ce qui nous permettra de vérifier les résultats à partir des trois éléments qui la composent.

3.1.4. Le développement

Pour l'étude de cet aspect, nous sommes partie de l'analyse des trois éléments qui composent le développement. Ces éléments sont l'introduction de chaque partie; l'organisation des sous-parties; et la liaison entre les parties. Chacun d'entre eux a été analysé à partir de l'analyse des critères qui l'intègrent.

3.1.4.1 L'introduction de chaque partie

Les résultats du critère associé à la rédaction des paragraphes qui introduisent chaque partie ont montré que 58% du public se situe entre le niveau faible (12 étudiants) et le niveau moyen bas (6 étudiants). Ceci représente des résultats d'analyse bas, parce qu'il ne reprend pas l'idée générale des parties, situation qui reflète qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour effectuer ce processus. D'ailleurs, 42% du public a été situé entre le niveau moyen haut (8 étudiants), et le niveau haut (5 étudiants). Quantité qui n'est pas significative, étant donné qu'ils ont suivi le cours d'entrainement. Cette situation a mis en évidence le besoin de continuer à renforcer le travail sur ce critère. (Annexe 12)

3.1.4.2. Organisation des sous-parties

Tournons-nous à présent vers l'analyse des critères de l'organisation des sous-parties. Les résultats ont mis en évidence que 65% des étudiants ont de bonnes pistes pour choisir les arguments pertinents pour la rédaction des sous-parties, parce que 14 étudiants sont au niveau moyen haut, et 6 étudiants sont au niveau haut; résultat qui représente plus de la moitié du public, lequel nous permet d'affirmer qu'ils savent enchainer les sous-parties, permettant que les idées progressent de manière logique. De plus 74% d'entre eux savent appliquer les exigences de la structure et du contenu en différenciant les parties des sous-

parties, ce qui confirme qu'ils comprennent comment ils doivent argumenter les sous-parties, avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure. 31% du public restant n'arrive pas à bien maitriser ces deux critères, parce que 5 étudiants sont placés au niveau faible dans les deux critères; 6 étudiants sont placés au niveau moyen bas par rapport au critère « argumenter la sous-partie avec les exemples nécessaires et pertinents », et 3 étudiants sont au niveau moyen bas en ce qui concerne le critère « applique les exigences de la structure et du contenu » (Annexe 12)

3.1.4.3. La liaison entre les sous-parties

Les résultats des critères associés à l'étude de la liaison entre les parties ont révélé des chiffres pareils au niveau faible (29%) et au niveau haut (29%). Cette situation montre que 42% des étudiants se trouvent dans un niveau bas avec une tendance faible (9 étudiants), et que 55% des étudiants présentent un bon résultat avec une tendance vers le niveau haut de 9 étudiants. Ces résultats exposent clairement le besoin de continuer à travailler dans le renforcement de l'utilisation logique de marqueur, pour que la moitié qui reste avec un niveau faible puisse arriver à bien utiliser les marqueurs de cohésion et de cohérence. (Annexe 12)

Pour illustrer ces résultats, nous avons choisi les deux tâches suivantes.

EXEMPLE 11: le développement	***EXEMPLE 12: le développement***
Étudiant 16	***Étudiant 8***
¿Quelle est la clé pour que le professeur éveille la joie de travailler et de connaître des étudiants?	***<u>ON VOYAGE POUR CHANGER, NON DE LIEU, MAIS D'IDÉES</u>***
La manière d'apprendre du professeur est	*Avec l'apparition des loisirs comme voyager, l'être humain a proposé quelques conceptions*

indispensable dans l'apprentissage des étudiants parce qu'il peut transformer leur idées pour améliorer sa vie personnelle, académique et professionnelle , par exemple quand le professeur apprend les valeurs qui sont nécessaires pour la formation de la personne à tous points de vue aident aux étudiants à contribuer avec un monde bien élevé où le respect, la tolérance, la solidarité, la camaraderie, l'amour-propre et l'amour pour les autres personnes rassemblent les valeurs très importants pour ainsi éviter avoir un monde plein de violence et mauvais traitements entre tout le monde.

Mais, si l'éducation avec des valeurs est importante, également, l'éducation environnementale est très importante aussi, en raison de que nous devons soigner notre planète puisque est où nous vivons et si nous ne soignons pas le monde nous pouvons mourir, quand nous jetons les ordures dans la rue, pas recycler ou quand nous n'économisons pas de l'eau entre autres, nous sommes en nuisant la planète c'est pour cela l'importance d'attirer l'attention sur les soignés que nous devons avoir pour maintenir cette planète bien sans pollution, en soignant l'eau et pas gaspiller les ressources naturelles, ici est indispensable l'éducation environnementale pour conserver les richesses hydriques et la nature en même temps l'espèce humaine.

Néanmoins, non seulement l'éducation environnementale est indispensable pour nous mais encore l'enseignement technique aussi, parce que cette éducation nous aidons à prendre la décision correcte sur qu'est-ce que nous voulons être quand nous serons grands ? sur la façon de comprendre vraiment l'essence de ce type d'activité que généralement se base sur l'action d'aller d'un territoire à l'autre.

Voyager est aperçu comme un de plus merveilleux plaisirs de ce qui peut profiter l'homme, parce que l'offre la possibilité de sortir de la quotidienneté et oublier par un moment ses obligations, préoccupations et problèmes, puisque changer d'espace donne un air de repos et tranquillité. Donc, au moment de penser dans le mot voyager, la plupart de la population considère qu'il est un moyen qui permet de quitter la maison pour aller dans un lieu calmé, avec un climat différent et si est faisable où il y n'a pas de bruit ou de la circulation. Dans ce cas particulièrement l'idée c'est de partager avec la famille et les amis, en faisant des fêtes, des rôtis et des randonnées.

Puis, une autre vision de voyage très commune est de connaître un lieu inconnu, avec l'objectif de comprendre son histoire, visiter des endroits touristiques et pratiquer quelques sports extrêmes et aquatiques. En plus, il y a quelques jeunes qui voient ce choix comme une manière pour expérimenter des nouvelles expériences, ça veut dire habiter avec une communauté aborigène ou faire des parcours à vélo pour visiter des petites villes et parfois connaître quelques pays.

À cela s'ajoute que voyager aujourd'hui est vu dans une perspective globale et surtout académique, en tenant compte que beaucoup de personnes veulent et ils ont besoin d'aller dans un autre pays pour étudier ou chercher de meilleures offres d'emploi. Spécifiquement dans l'approche pédagogique des jeunes et des

Ici, l'enseignement du professeur influe dans nôtres choix et c'est le même professeur qui nous aide à développer des qualités et habilités pour choisir l'option correcte par notre vie. *Cependant, il y a des autres choses à tenir compte de l'enseignement du professeur et est le plaisir de travailler avec les étudiants et les enseigner l'amour avec les étudiants doivent faire les choses pour qu'ils sentent le plaisir de travailler dans un travail qu'ils aiment.*	*adultes voyagent actuellement à autre pays pour apprendre ou améliorer une langue étrangère, et en même temps compléter de l'enseignement supérieur. Puis, dans le domaine du travail une grande quantité des hommes et des femmes autour du monde doivent quitter leur pays d'origine pour trouver une meilleure qualité de vie, en raison de facteurs comme le chômage et la violence qui affectent de nombreuses régions de la planète.* *Bien qu'ils existent distinctes styles de comprendre l'essence de voyager, est évidente que ce loisir pas seulement amuse, en plus il proportionne des leçons pour la vie.* *Dans la valeur attaché de voyager, découvrir d'expériences authentiques est une de principales bontés parce qu'au moment de prendre la décision d'habiter dans un autre pays*

La couleur des paragraphes représente les indicateurs du développement: la partie grise signale l'introduction de chaque partie et la liaison entre les sous-parties, la couleur bleue fait noter les idées à développer dans chaque sous-partie, la couleur verte montre les éléments d'argumentation et la couleur violette illustre le manque de pertinence des marqueurs.

Il est important de faire noter que les deux exemples ont été accomplis avec les exigences de la rédaction de la conclusion, mais l'exemple 10 n'a pas inclus un paragraphe pour introduire les parties. En revanche, il utilise les phrases du plan pour introduire le sujet dans les parties «*La manière d'apprendre du professeur, le plaisir de travailler* », sans inclure la discussion qui correspond à la troisième partie du plan « *le plaisir d'apprendre* ».

Dans l'exemple 11, les phrases qui introduisent les parties sont rédigées clairement, bien qu'il manque de pertinence dans certains marqueurs logiques que le scripteur utilise pour réussir la cohérence entre les sous-parties. À partir de l'analyse exposée ci-dessus, nous pouvons constater que la majorité des étudiants respectent et suivent le plan à trois parties dans la rédaction du développement, et plus que la moitié d'entre eux maitrisent la rédaction du développement. Enfin, nous avons étudié la rédaction de la conclusion afin de déterminer les résultats cet aspect.

3.1.5. La conclusion

Il est évident que la majorité des étudiants comprennent comment ils doivent rédiger la conclusion. Les chiffres confirment que 65% des étudiants savent comment rédiger une synthèse qui répond à la problématique du sujet (20 étudiants), et qu'ils comprennent aussi comment terminer par une ouverture (19 étudiants). Cette situation confirme qu'ils ont la compétence nécessaire pour rédiger le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question de l'introduction et qu'ils comprennent le besoin d'écrire une phrase qui laisse ouverte la discussion. Or, 35% des étudiants doivent continuer à renforcer ces critères parce qu'il y a eu un groupe de 10 étudiants qui ont été situés au niveau faible et un groupe de 11 étudiants sont situés au niveau moyen bas (Annexe 12).

Dans le but de vérifier les résultats de la conclusion, nous avons analysé la rédaction des exemples 13 et 14.

EXEMPLE 13: la conclusion ***Étudiant 16***	***EXEMPLE 14: la conclusion*** ***Étudiant 8***
Donc, le rôle du professeur dans le monde c'est très important parce qu'ils mènent le pouvoir de la connaissance combiné avec les relations	*D'une génération à autre beaucoup des conceptions sont construit sur l'exercice de voyager, parce que selon la formation et façon*

personnelles des étudiants qui font un travail de groupe que permet encourager les valeurs et l'envie d'apprendre des étudiants pour développer cette connaissance et l'utiliser pour résoudre les problèmes qui la vie nous mets, mais, comment le professeur doit travailler pour que les étudiants peuvent atteindre ses objectifs ?	*de comprendre la vie de l'être humain le donne priorité a ce loisir. Par exemple voyager pour changer d'ambiant, aller un pays pour obtenir de la formation académique ou naturellement pour visiter un lieu inconnu. Mais, c'est indispensable tenir en compte que la valeur de voyager est unique et permet de découvrir l'inconnu, établir de nouvelles amitiés et profiter de la richesse que conserve la natures. En particulier voyager a plusieurs d'avantages, cependant son principale bonté c'est aider à l'homme grandir son esprit, en apprenant de nouvelles traditions et coutumes pour reconstruit une meilleure vision du monde. À cet égard, il est intéressant de réfléchir sur la signification de voyager pour confronter des pensées et modifier la vision de société.*

À partir de ces exemples de la tâche d'écriture, nous avons constaté que les étudiants ont fait le bilan du développement qui répond de manière raisonnable à la question de l'introduction et effectivement ils ont écrit une phrase qui permet de continuer la discussion (couleur grise). On peut ainsi affirmer que la conclusion écrite dans ces deux exemples présente une synthèse qui correspond à l'analyse des idées de l'aspect du développement et incluent une phrase qui découle de la synthèse et laisse ouverte la discussion, tenant en compte qu'il y a 35% du public qui n'arrive pas à maitriser ces critères et qui doivent continuer à travailler pour l'améliorer.

3.2. Les aspects du contenu

La réalisation de cette étude part des éléments que propose la grille pour l'évaluation des résultats de la deuxième tâche d'écriture des étudiants. Pour

évaluer ces aspects, nous sommes partie des indicateurs, des critères d'analyse (qualitative) et des critères d'évaluation (quantitative). (Tableau 16)

3.2.1. La pertinence du plan

En ce qui concerne les résultats de cet aspect, nous avons constaté que 45% du public ne développe pas les idées avec la progression proposée par le plan. 11 étudiants n'arrivent plus qu'au niveau faible et 3 étudiants au niveau moyen bas, ce qui montre qu'ils continuent à avoir de sérieuses difficultés au moment où ils doivent organiser le plan respectant la structure et les idées:

Le texte écrit par l'étudiant 17 présente un exemple de ce que nous venons d'exposer. L'énoncé de la dissertation qu'il réalise est *« Le développement de techniques nous donne-t-il plus de liberté »*. Il propose la discussion de la dissertation à partir des suivants idées *« nous allons analyser de quelle manière ils peuvent faciliter la vie et la liberté de personnes, les nouveaux risques et exigence qu'elles comportent et la dépendance qui peut se créer à partir de ces deux aspects »*

Nous avons examiné que ces idées ne concernent pas du tout au sens de l'énoncé, parce que l'étudiant a oublié l'importance du rôle du pronom *« nous »* et du verbe *« donner »* dans l'analyse. De même il n'a pas établi les relations entre les mots *« le développement »* et *« de techniques »* avec les sens des mots *« plus de liberté »*

La manière dont l'étudiant rédige l'antithèse, produit une idée de négation de la thèse *« les nouveaux <u>risques</u> et <u>exigences</u> qu'elles <u>comportent</u> »* parce que *« les risques et les exigences »* contredisent l'idée *« de faciliter la vie et la liberté »* cet exemple prouve l'importance d'effectuer un bon choix des mots pour la construction des idées; ce choix doit permettre de préciser le sens de ce que le scripteur veut exprimer p. ex: si l'étudiant avait écrit la phrase *« les risques et les exigences de cette liberté »* elle aurait exprimé un sens plus pertinent au sujet, parce qu'elle respecte l'idée de la liberté et comporte les éléments d'analyse que

proposait l'idée de l'étudiant « *risques et exigences* ». Dans ce sens, le résultat montre que 7 étudiants continuent à être placés au niveau faible, et 7 au niveau moyen bas. Le résultat du dernier critère *« construit des arguments qui apportent une réponse à chaque idée en fonction de la problématique »* a confirmé que ce processus continue à être complexe pour les étudiants, 7 étudiants ont été au niveau faible et 6 au niveau moyen bas, ce qui représente 42% du public.

Malgré la situation exposée précédemment, nous avons vérifié que 55% du public développe les idées avec la progression proposée par le plan. 5 étudiants sont au niveau moyen haut et 12 étudiants au niveau haut, ce qui a confirmé qu'ils peuvent réaliser des analyses pertinentes, concernant le critère *« écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet »*:

« Avec l'apparition des techniques qui nous permet de répondre aux activités de notre vie d'une manière plus facile et efficace, ont aussi apparu de nouvelles exigences qui peuvent nous affecter.

Bien qu'elles nous fournissent de commodité en même temps, elles nous exigent plus de ponctualité et de surveillance sur les activités que nous devons développer, nous devenons comme esclaves du temps et des horaires comme conséquence du contrôle que le travail et la famille peuvent avoir sur nous ». (Étudiant 17)

Bien que le dernier exemple présente un manque de pertinence par rapport aux idées du plan, l'étudiant a bien choisi les exemples qui contribuent à la construction de l'argumentation.

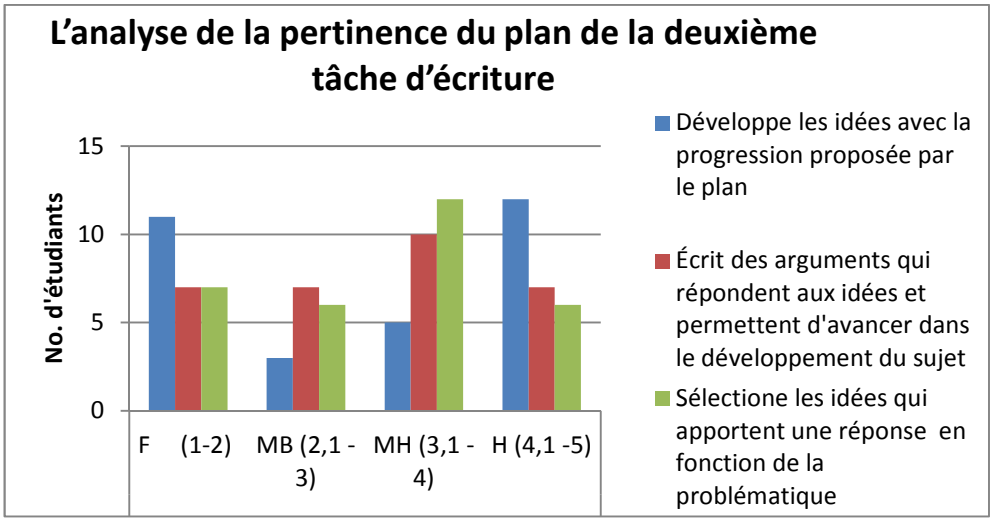


Schéma 32: L'analyse de la pertinence du plan de la deuxième tâche d'écriture

Ces résultats confirment que plus de 55% des étudiants savent comment rédiger les idées, de manière à ce qu'elles apportent une réponse partielle à la problématique dans chaque partie. En revanche 44% des étudiants ne savent pas comment réaliser ce processus. Pour continuer avec l'analyse de rédaction des étudiants, nous avons examiné la manière dont ils construisent l'argumentation.

3.2.2. L'argumentation

Cet aspect nous a fourni l'information nécessaire pour pouvoir déterminer que les étudiants ont obtenu des résultats positifs. Tout d'abord, les critères concernant l'organisation des sous-parties sont bien réalisés, ils savent choisir les exemples pertinents qui apportent à l'argumentation « *voyager pour changer d'ambiant, aller un pays pour obtenir de la formation académique ou naturellement pour visiter un lieu inconnu.* » Leurs textes respectent la forme et le contenu des parties. Ces affirmations sont confirmées avec les résultats obtenus par les étudiants, parce que plus de 60% du public ont présenté des niveaux hauts par rapport à ces critères (schéma 33)

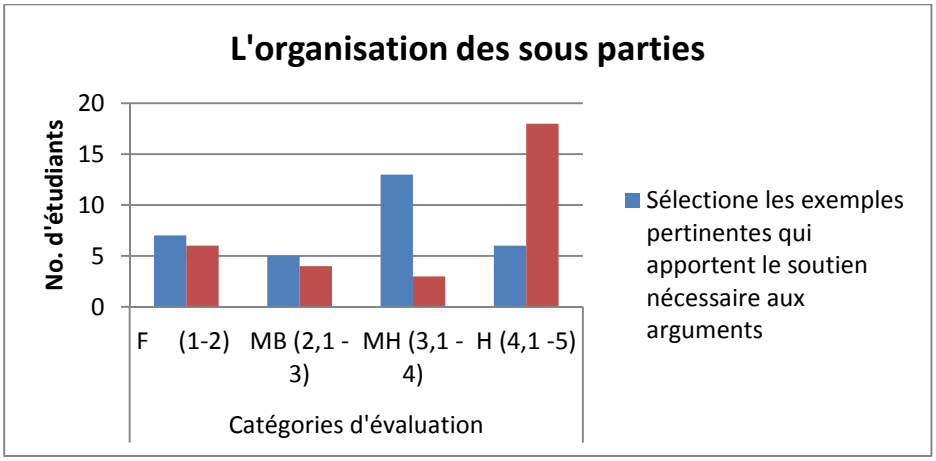


Schéma 33: L'organisation de sous parties

En ce qui concerne les critères liés à la cohésion entre les parties, on peut voir que les étudiants commencent à écrire les phrases de transition qui permettent d'enchainer les parties *« À partir des derniers jours; Actuellement, l'humanité; De même façon, l'histoire; D'ailleurs, l'utilisation de cette énergie »* (étudiant 14). Mais tous les étudiants ne prennent pas en compte l'importance d'enchainer les idées en utilisant les phrases de transition « *ce qui permet une harmonie collective en nous éloignant du spectre chaotique d'une société anarchisée et cruel.*

Selon Rousseau dans le cinquième chapitre de son ouvrage « Le contrat social » ». Nous observons que l'inclusion des phrases de transition dans les tâches d'écriture des étudiants semble une difficulté persistante, parce que 58% des étudiants ont été situés dans les niveaux bas et moyen bas, par rapport à ce critère (annexe 10). Les exemples 14 et 15, illustrent la situation avant exposée.

EXEMPLE 14: la cohérence interne ***Étudiant 27*** ***Le travail éloigne de nous trois grands maux: l'ennui, le vice et le besoin. (Voltaire)***	***EXEMPLE 15: la cohérence interne*** ***Étudiant 16*** ***« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître »***

De tout ceci on ne doute pas. Mais il est tout à fait possible que l'étymologie de ces paroles soit insuffisante, pour l'acceptation universelle des idées de Voltaire dans le contexte contemporain. Il serait pourtant intéressant de contraster l'énoncé primordial de l'auteur, avec l'évolution politique et surtout économique du monde âpres la révolution industrielle. L'intention ici c'est de questionner l'universalité catégorique de l'affirmation du noble Voltaire. *Le travail, depuis la division et la spécialisation des offices productifs, est considéré comme le moyen le plus important pour survivre dans les systèmes sociaux hiérarchisés dans l'ordre économique. La division spécialisée des taches permet le développement des sociétés et pourtant celui de ses sujets. C'est la stabilité du nucleus de la structure sociale (la famille), ce qui permet une harmonie collective en nous éloignant du spectre chaotique d'une société anarchisée et cruelle.*	*la camaraderie, l'amour-propre et l'amour pour les autres personnes rassemblent les valeurs très importantes pour ainsi éviter avoir un monde plein de violence et mauvais traitements entre tout le monde.* *Mais, si l'éducation avec des valeurs est importante, également, l'éducation environnementale est très importante aussi, en raison de que nous devons soigner notre planète puisque est où nous vivons et si nous ne soignons pas le monde nous pouvons mourir, quand nous jetons les ordures dans la rue, pas recycler ou quand nous n'économisons pas de l'eau entre autres, nous sommes en nuisant la planète c'est pour cela l'importance d'attirer l'attention sur les soignés que nous devons avoir pour maintenir cette planète bien sans pollution, en soignant l'eau et pas gaspiller les ressources naturelles, ici est indispensable l'éducation environnementale pour conserver les richesses hydriques et la nature en même temps l'espèce humaine.*

Les exemples 14 et 15 aident à éclairer la manière dont les étudiants utilisent les marqueurs et construisent l'argumentation. Dans l'exemple 14, un manque de phrases de transition est évident; dans cet exemple, l'étudiant utilise des phrases qui ne créent pas un enchainement précis entre ce que dit le dernier paragraphe et ce qu'il commence à expliquer dans le paragraphe suivant:

> « *L'intention ici c'est de questionner l'universalité catégorique de l'affirmation du noble Voltaire.*

Le travail, depuis la division et la spécialisation des offices productifs, est considéré comme le moyen le plus important pour survivre dans les systèmes sociaux hiérarchisés dans l'ordre économique » (Étudiant 27)

D'autre part, les résultats de l'exercice 15 ont montré des situations, où l'étudiant écrit la phrase de transition qui permet d'enchainer les deux paragraphes, comme est illustré dans l'exemple 11:

« *ici est indispensable l'éducation environnementale pour conserver les richesses hydriques et la nature en même temps l'espèce humaine.*

Néanmoins, non seulement l'éducation environnementale est indispensable pour nous*, mais encore l'enseignement technique aussi, parce que cette éducation nous aidons à prendre la décision correcte » (Étudiant 16)*

La cohérence interne est un autre élément de l'argumentation qui met en évidence des points positifs et négatifs du travail de production écrite des étudiants. Tout d'abord, les tâches d'écriture des étudiants montrent que 67% du public à la compétence pour construire des arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée.

Ce paragraphe réalisé par l'étudiant 14 montre la pertinence avec l'énoncé *« La science peut mener à la découverte de l'énergie atomique, mais elle ne peut pas nous préserver d´une catastrophe nucléaire »* et avec la partie de l'annonce du plan *« les dangers de l´énergie atomique ».* Nous avons observé que l'étudiant regroupe de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées de cette partie.

Il commence par présenter l'idée « *l'histoire nous a appris que l'énergie nucléaire est accompagnée de la contamination de l'environnement ».*

Après il expose les exemples qui renforcent l'idée «*qui a des implications dans tous les écosystèmes, provoquant la plupart du temps la mort d'espèces animaux et végétales qui sont près de les accidents ».*

Finalement il prend position face au sujet « *Donc, cela génère également l'inhabitable de cette endroits pour le risque de contamination radioactifs qui tôt ou tard aura un impact sur le monde en général comme la propagation de particules radioactives qui générer la destruction de la couche d'ozone ».*

Les points négatifs sont en rapport avec 32% des étudiants qui présentent des difficultés pour effectuer de manière correcte l'analyse associée à ce critère.

3.2.3. La qualité de l'expression écrite

Pour analyser la qualité de l'expression écrite, nous nous sommes appuyée sur les critères que la grille d'évaluation établit, afin d'observer quels sont les indicateurs qui posent des difficultés aux étudiants. Mais avant de commencer, il faut avoir en compte le niveau de langue du public (B1-B2). Nous ne pouvons pas oublier que l'exercice de la dissertation est un document académique conseillé pour le niveau C1. Pourtant les étudiants se trouvent face à la réalisation d'une tâche d'écriture qui dépasse les compétences en grammaire de son niveau. Les critères d'analyse définis par la grille pour confirmer l'accomplissement des indicateurs sont:

> *« Applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe; applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases; choisis les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées »* (schéma 34).

3.2.3.1. La ponctuation, la conjugaison et l'orthographe

La faute d'orthographe la plus courante que présentent les étudiants est liée aux erreurs des accents, ils oublient de les écrire *« recevoir une remuneration monetaire; debut; different »* ils mettent l'accent sur la syllabe qui ne correspond

pas *« devéloppement; prémiere »* Ils ne distinguent pas l'utilisation de l'accent aigu et de l'accent grave *« les problémes; elle génére; la dèpendence ».* Une autre erreur fréquente concerne la conjugaison des verbes: ils n'utilisent pas correctement les temps verbaux *« ils est indispensable qu'ils ont de l'argent »,* il conjugue le verbe au présent et non au subjonctif comme la phrase l'exige, *« Avec le vice se pouvant »* l'étudiant 3 conjugue le verbe au gérondif et non au présent. Ils font aussi des fautes d'écriture des verbes *« il faissiez, ça devenira, pour suivir »* il est possible que cette faute soit d'origine phonémique « Certaines transformations aphasiques du langage oral, qui correspondent aux phénomènes d'addition, omission, déplacement ou substitution de phonèmes » (Lecours & Lhermitte, 1969). Les erreurs suivantes de conjugaison sont associées à la concordance de genre *« c'est tous ces erreurs, ils prend, nous connais »* ces erreurs sont plus fréquentes avec les verbes irréguliers. Ces exemples nous ont permis de comprendre les résultats de ce critère, 35% du public est dans une situation où ils n'utilisent pas correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases.

3.2.3.2. La construction des phrases

Tout d'abord, nous avons observé qu'ils construisent des phrases illisibles, sans articulation entre l'information et l'argumentation, produisant un manque de pertinence, de logique et de compréhension du paragraphe:

> *« Tout ce que je viens de dire permettra prendre un de deux chemin: valuer chaque environ où nous nous développons sans oublier qu'on est reflet de chaque rêve et Non des autres ou l'autre chemin est changer selon le moment, selon les personnes ou selon l'attitude face aux problèmes. » (Étudiant 2)*

Ce paragraphe correspond à la sous-partie *« être negative, absence de courage »* de la partie *« La cause des problèmes en général »* de l'énoncé *« Vous pensez échapper à vos problèmes en partant en voyage et ils partiront derrière vous ».* L'étudiant a écrit le paragraphe avec des phrases très longues, sans ponctuation et sans utiliser les connecteurs logiques qui facilitent l'enchainement des phrases. Cette situation prouve que l'étudiant ne maitrise pas les règles de grammaire qui donnent de la logique à la construction des phrases. En outre, l'argumentation ne correspond pas à l'idée de la sous-partie parce qu'elle présente des erreurs sémantiques « *valuer chaque environ »* et syntaxiques « *sans oublier qu'on est reflet de chaque rêve »* ce qui confirme les difficultés qu'ils ont au moment de choisir les mots pertinents pour rédiger les idées qui permettent d'exprimer ce qu'ils veulent communiquer.

Quant à ce critère, nous avons constaté que 2 étudiants (6%) ont été au niveau faible et 9 au niveau moyen bas (29%). Ces résultats indiquent que 35% du public (11 étudiants) est dans une situation où ils ne savent pas utiliser correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases. Par contre, il y a eu 20 étudiants (65%) qui ont été placé au niveau moyen haut, démontrant qu'ils utilisent correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases.

3.2.3.3. La pertinence des phrases

De même que pour les autres critères nous avons observé que les étudiants n'arrivent pas à préciser le sens de mots qu'ils utilisent pour la construction des phrases: dans le dernier exemple l'étudiant 2 à utiliser les mots *« valuer et environ »* dans la phrase « *valuer chaque environ où nous nous développons»* cet exemple présente le manque de précision par le choix de mots qui expriment le sens de la phrase. Ce qu'il veut exprimer est en rapport avec *« savoir apprécier la valeur de ce qui nous entoure ».* Il y a d'autres phrases écrites par les étudiants qui révèlent cette même situation: *« l'éducation est un mécanisme pour fortifier l'autonomie infantile »* l'étudiant 21, utilise le verbe *« fortifier »* et la phrase

« l'autonomie infantile » mais les sens de la phrase à l'intention d'exprimer *« l'éducation est un mécanisme qui sert pour renforcer l'autonomie de l'enfant »* ou *« l'éducation est un mécanisme au service l'autonomie de l'enfant »*. Ces exemples nous ont permis d'établir que 6% du public sont dans un niveau faible (2 étudiants) et le 16% au niveau moyen bas (5 étudiants). En revanche, 42% du public a été au niveau moyen haut (13 étudiants) et 36% ont été situés au niveau haut (11 étudiants). Ce qui a permis de confirmer que bien que 23% des étudiants continuent à avoir des difficultés pour choisir les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées, 78% d'eux ont démontré bien comprendre le processus associé à ce critère.

Les résultats concernant l'analyse des critères avant exposés peuvent être confirmés dans le schéma suivant:

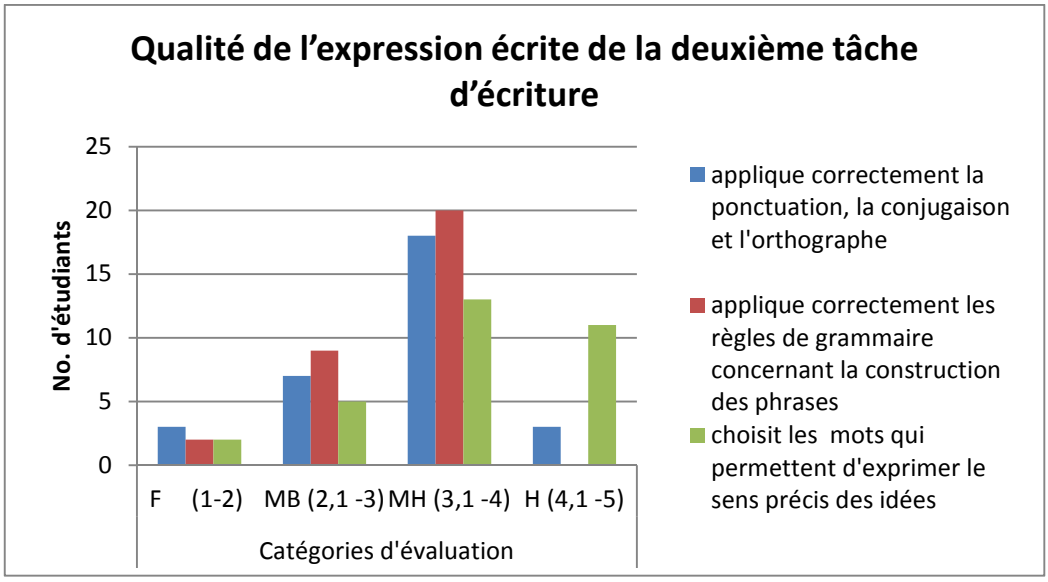


Schéma 34: Qualité de l'expression écrite de la deuxième tâche d'écriture

Après la mise en œuvre du dispositif nous avons constaté qu'enseigner et mettre en pratique la méthodologie de la dissertation avec les étudiants de l'Université Libre à Bogotá, a permis d'améliorer leurs résultats dans la rédaction de la dissertation et leur niveau de langue. Il a permis aussi de développer leurs compétences pour l'argumentation et l'utilisation des éléments linguistiques qui

participent à la cohésion et la cohérence textuelle. Cependant, il est nécessaire de continuer ce travail pour pouvoir vérifier si cette méthodologie peut vraiment aider les étudiants qui suivent leurs études en France à développer les compétences en production écrite, requises par les universités. Pour vérifier l'effectivité du dispositif, nous avons effectué l'analyse comparative des tâches d'écriture proposées aux étudiants avant et après l'entrainement.

4. L'analyse de résultats de la deuxième enquête

Afin de constater ce que les étudiants pensent, par rapport aux résultats de l'entrainement de la méthodologie de la dissertation, et connaître leurs attentes concernant l'amélioration de la production écrite, il est nécessaire d'examiner les réponses du questionnaire de la deuxième enquête (annexe 13) et les résultats statistiques qui proviennent de ces réponses (annexe 16).

4.1. Information spécifique sur la dissertation

Les réponses à la question 1 de ce questionnaire ont mis en évidence que les étudiants ne sont pas d'accord dans le temps que demande la rédaction d'une dissertation. Ces réponses peuvent obéir à que le temps n'a pas été un facteur de rigueur pendant l'entrainement. Ils ont commencé par exprimer différentes opinions quant au temps qu'il faut consacrer à la rédaction d'une dissertation. Celui-ci semble dépendre du temps que dédie chaque étudiant à développer la dissertation.

De cette façon, il est important de remarquer que dans les questions 1 et 2 (Annexe 13) 77% des étudiants ont affirmé qu'ils dédient entre 2 et 4 heures pour la rédiger. Ce temps est dans les limites raisonnables pour le développement de cet exercice de production écrite, ce qui montre que plus de la moitié des étudiants ont commencé à surveiller le temps établi par le développement de cet exercice. (Annexe 16).

Par rapport à la question 3: « que faites-vous à présent avant de commencer à écrire un texte ? », nous nous sommes aperçue que les réponses sont très semblables aux réponses de la question numéro 6 du premier questionnaire (Annexe 2), ce qui permet de déterminer que les étudiants sont conscients de l'analyse et de l'organisation du travail qu'ils doivent faire avant de commencer l'exercice de rédaction.

Les résultats des pourcentages reflètent l'organisation du travail que réalisent les étudiants avant de commencer la rédaction. Ces résultats montrent que 4 étudiants sur 31 (14%) ont affirmé qu'ils commencent par approfondir le sens des mots de l'énoncé avant de rédiger. 16%, 5 étudiants sur 31, ont dit que le deuxième pas qu'ils réalisent, est d'identifier les idées principales, et seulement 7 étudiants sur 23 (23%) ont affirmé que le dernier pas qu'ils effectuent est de construire le plan (schéma 35).

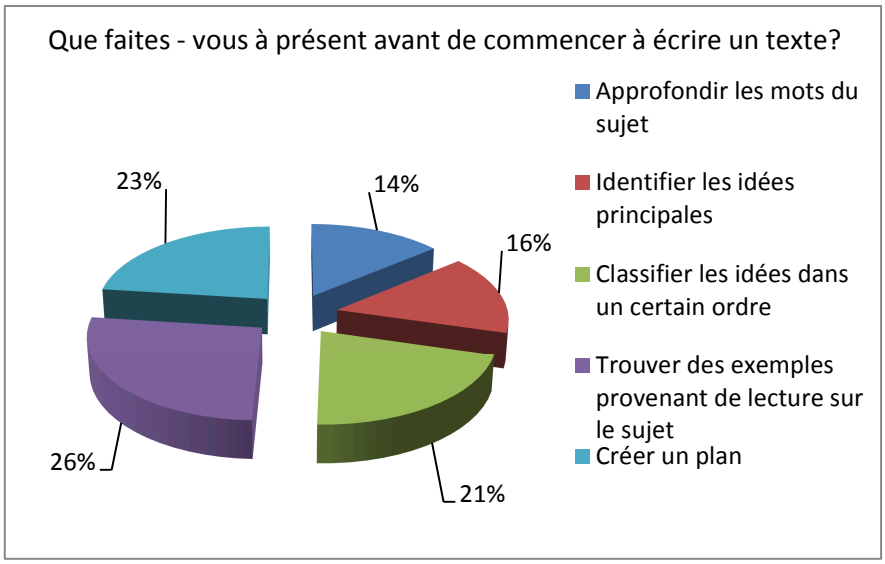


Schéma 35: Ce que vous faites avant de commencer à écrite un texte

Bien que les résultats de cette question ne reflètent pas la réalité du travail que les étudiants réalisent (voir résultats de la deuxième tâche d'écriture), ces réponses contredisent les réponses des questions 4 et 5, parce que 100% des étudiants ont affirmé qu'ils connaissent les étapes de la rédaction d'une

dissertation (questions 4) et, de plus, la totalité du public a été d'accord que cette méthodologie aide à améliorer la rédaction (question 5) (Annexe 16).

Par rapport aux réponses des étudiants à la question 6 « Avez-vous déjà écrit une dissertation en français ? Avez-vous trouvé cet exercice difficile et pourquoi ? »

Les résultats ont montré que 96% des étudiants continuent à penser que la dissertation est un travail difficile à réaliser. Ces réponses sont raisonnables parce qu'ils n'ont pas d'expérience dans la pratique de cet exercice. Le plus probable est que s'ils continuent à rédiger des dissertations, ils pourront surmonter leurs difficultés et arriver à bien maitriser la méthodologie de la dissertation.

Quant aux résultats du schéma 36 (question 7), 30 étudiants ont confirmé qu'ils sont conscients des difficultés par rapport aux exercices de rédaction, mais ils ont perçu la méthodologie de la dissertation comme un outil qui leur a fourni de bons éléments pour l'amélioration de leur production écrite en français.

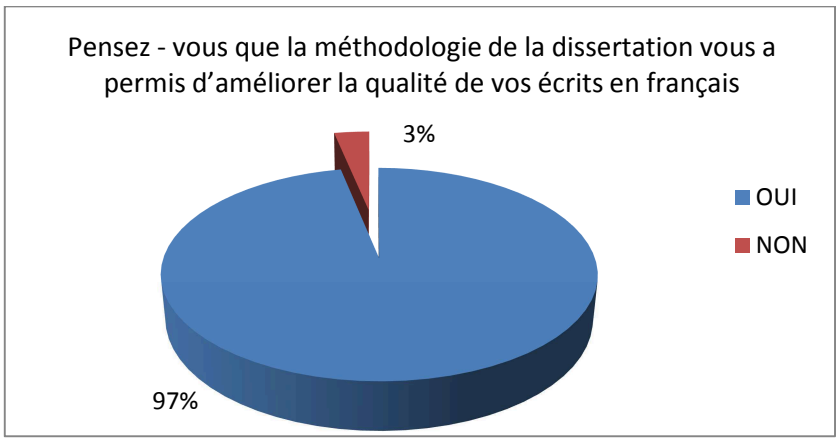


Schéma 36: La dissertation, un moyen pour améliorer la qualité de l'écriture en français

Les réponses aux questions 8 et 9 permettent de constater l'intérêt qui a les étudiants pour l'apprentissage autonome, parce que 100% d'entre eux sont conscients de l'importance de travailler dans son temps libre sur l'apprentissage de cette méthodologie. Cet intérêt peut provenir de la prise de conscience des

apports de cette méthodologie au développement du processus de rédaction. Les réponses à la question 9 ont confirmé que 90% des étudiants pensent que cette méthodologie est un moyen qui peut aider d'autres étudiants à améliorer leur compétence en production écrite (Annexe 16).

D'ailleurs, la totalité des étudiants a été consciente des difficultés qu'ils ont quant à la réalisation des exercices de production écrite, 100% du public sont en accord avec les besoins des étudiants colombiens par rapport au processus d'écriture et ils pensent qu'il est nécessaire de créer une stratégie qui facilite la formation des étudiants en production écrite. 94 % du public a apporté des propositions qui visent à trouver une solution (schéma 37). Elles commencent par renforcer cette formation à partir de l'école pour éviter les difficultés qui se présentent quand ils arrivent à l'Université. Il y a eu d'autres propositions comme les entrainer à la lecture et créer des cours de formation pour les enseignants pour qu'ils puissent appliquer cette formation dans la salle de classe (schéma 38).

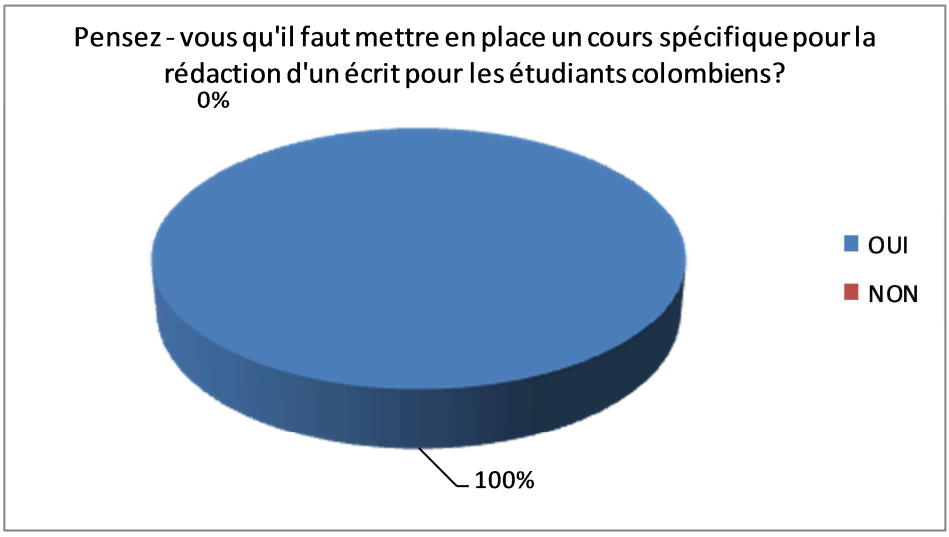


Schéma 37: La nécessité d'un cours d'écriture pour les étudiants colombiens

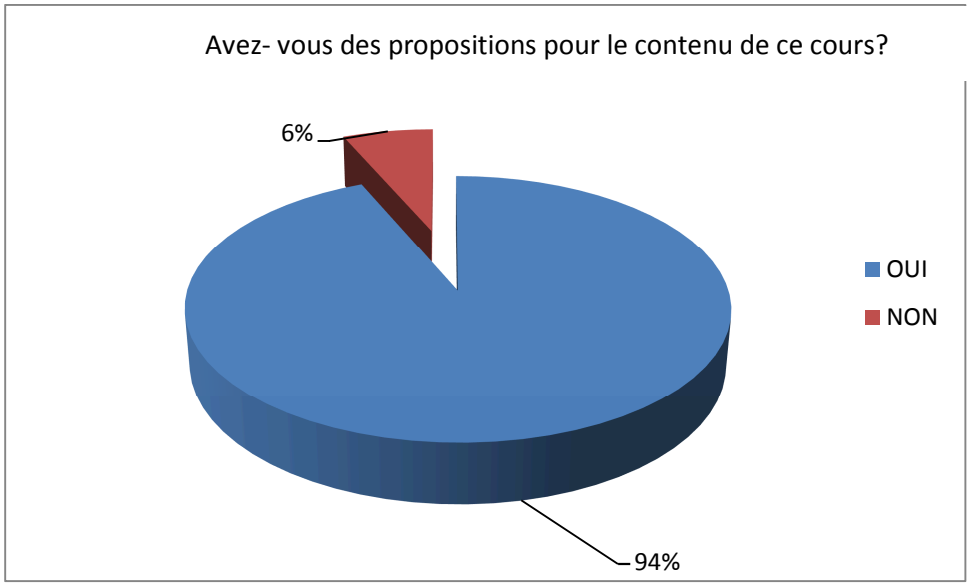


Schéma 38: Propositions pour le contenu du cours

L'analyse de données des enquêtes et des tâches d'écriture, proposées aux étudiants avant et après de l'entrainement de la dissertation, nous a fourni les informations nécessaires pour réaliser l'analyse comparative des résultats et établir les progrès attendus par les étudiants.

5. La détermination du progrès: l'analyse comparative des tâches d'écriture

Afin d'obtenir des résultats précis du progrès des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation et l'amélioration de leur processus d'écriture, nous avons comparé les résultats des tâches, avant l'entrainement et après l'entrainement de la dissertation. Cette étude a été réalisée à partir de l'analyse des aspects définis par la grille d'évaluation, en utilisant l'échelle de notes de 1 à 5 des catégories d'évaluation quantitative (tableau 9) pour déterminer les progrès des étudiants.

5.1. Les aspects de la structure

Nous avons fait cette étude dans le but de mettre en évidence l'évolution que les étudiants ont présentée face à la compréhension des aspects de la structure de la dissertation, afin de pouvoir mettre en exergue leur progression en termes de pourcentage. Nous avons obtenu ces résultats à partir de l'analyse comparative des résultats des deux tâches d'écriture.

5.1.1. L'analyse de l'énoncé

Les résultats des critères d'analyse concernant cet aspect nous ont permis de déterminer le progrès atteint par les étudiants après l'entrainement de la méthodologie de la dissertation. Selon ces résultats, les étudiants ont montré une notable amélioration dans leur capacité d'analyse des critères associés à l'analyse de l'énoncé. Bien que les pourcentages présentés dans le schéma 39 soulignent une augmentation très haute, la réalité est qu'en termes de niveau tous les résultats se trouvent au niveau moyen haut. Ces résultats indiquent une évolution significative pour la réalisation des processus associés à l'analyse du sens des mots, la capacité pour déterminer le rapport sémantique entre les mots, la sélection des idées et l'organisation d'idées. Ce qui indique une amélioration des étudiants quant à la compréhension des processus de la pensée, à l'approfondissement dans le sens des mots et leur capacité pour établir des relations entre les mots en fonction du sens de l'énoncé. (Annexe 17)

Cet exemple correspond au travail de rédaction des deux tâches d'écriture de l'étudiant 26. L'introduction rédigée par l'étudiant permet de constater la dernière analyse

La première tâche d'écriture: « *Quand quelqu'un souffre faut-il l'aider à mourir?*

Je pense que quand une personne souffre, on doit l'aider à mourir, parce que aucune personne a droit à décider pour l'autre, plus quand cette personne ne connaît pas la réalité de celle-là qui ne supporte pas la vie »

La deuxième tâche d'écriture: *« Quelle est la clé pour que le professeur éveille la joie de travailler et de connaître des étudiants?*

Il est bien entendu que le rôle du professeur est très important dans l'apprentissage des étudiants, c'est pour cette raison que le professeur doit développer son rôle d'une manière cohérente en accord aux besoins de sa communauté, en éveillant l'intérêt des apprenants pour travailler et pour connaître, mais au même temps en travaillant les différents problèmes qui se présentent à l´heure d'enseigner. On peut nous demander comment le professeur peut-il avoir succès dans le processus d'enseignement »

Ces tâches confirment les derniers résultats. La première tâche utilise la première personne, elle n'annonce pas le plan et n'expose pas la problématique. Elle présente seulement une brève idée générale du sujet, mais les phrases qui conforment cette idée présentent des erreurs syntaxiques et sémantiques.

Quant à la deuxième tâche d'écriture, l'étudiant n'annonce pas le plan d'une manière explicite, mais il présente des idées qui soulignent un travail d'analyse des mots de l'énoncé, et qui exprime les idées à développer pendant la discussion qu'il propose *« le rôle de professeur est très importante; en éveillant l'intérêt des étudiants; « travaillant les problèmes qui se présentent à l'heure d'enseigner ».* La question proposée est pertinente avec l'énoncé.

Bien que l'introduction de la deuxième tâche d'écriture n'indique pas un travail d'analyse complète, elle met en évidence le progrès dans l'analyse des mots, le choix des idées, la construction d'un plan et la définition de la

problématique, ce qui démontre une amélioration significatif par rapport le travail de rédaction de la première tâche.

5.1.2. Le plan

En ce qui concerne les critères d'analyse du plan, les résultats ont mis en évidence une amélioration remarquable qui se reflète dans les résultats qui ont montré une amélioration des notes de 1.0 à 4.2. Les critères de la première tâche ont présenté une note moyenne de 1.1, avec une variation remarquable dans la note moyenne de la deuxième tâche d'écriture, 3.5. À cet égard, les résultats ont permis de constater qu'après l'application du dispositif, les étudiants ont pu comprendre la construction du plan comme une des parties les plus importantes de la dissertation. En dépit du fait que cet aspect ait été une des principales difficultés détectées chez les étudiants lors du diagnostic. Les résultats après l'entrainement ont montré une amélioration évidente face à la réalisation des processus d'analyse associés à leur capacité de distinguer le type de plan, le respect de la structure en deux à trois parties et le nombre de sous-parties, et l'organisation cohérente et progressive des idées par rapport au sujet. (Schéma 39).

Dans ce cas, il n'est pas possible de présenter des exemples qui nous permettent de comparer les deux tâches d'écriture, parce qu'au point de la première tâche les étudiants ne connaissaient pas le besoin de l'analyse de l'énoncé et de la construction du plan. De ce fait, ils ne l'ont pas effectué. En clarifiant cette situation, nous analysons le plan de la deuxième tâche d'écriture, réalisé par l'étudiant 9

La deuxième tâche d'écriture: le plan

«*"CE QUI EST FACILE N´A PAS DE SAVEUR"*

DANS LA REALITÉ COMMENT LES PERSONNES PRÉFÉRENT DÉVELOPPER LE TRAVAIL: FACILEMENT OU AVEC DES EFFORTS?

I. *L´importance des efforts*

- *Le développement des tâches*
- *Le résultat final*

II. *La facilité ne génère pas satisfaction*

- *La facilité est ennuyeuse*
- *La manque d´intérêt*

III. *La satisfaction sentimentale*

- *Réussir les objectives facilement*
- *Réussir les objectives avec efforts* »

Le but de cette analyse est de pouvoir déterminer le progrès des étudiants en partant des résultats de la première tâche d'écriture. Donc, nous pouvons dire que tous les travaux de construction du plan de la deuxième tâche font preuve des progrès des étudiants. Mais l'analyse du critère qui concerne ce travail nous permet d'affirmer que la structure de l'énoncé ne reflète pas clairement le type de dissertation qu'il propose pour la discussion, principalement parce que le mot *« sentimentale »* de la dernière idée ne présente pas de pertinence avec le sujet. Néanmoins, il respecte la structure de deux à trois parties et les sous-parties.

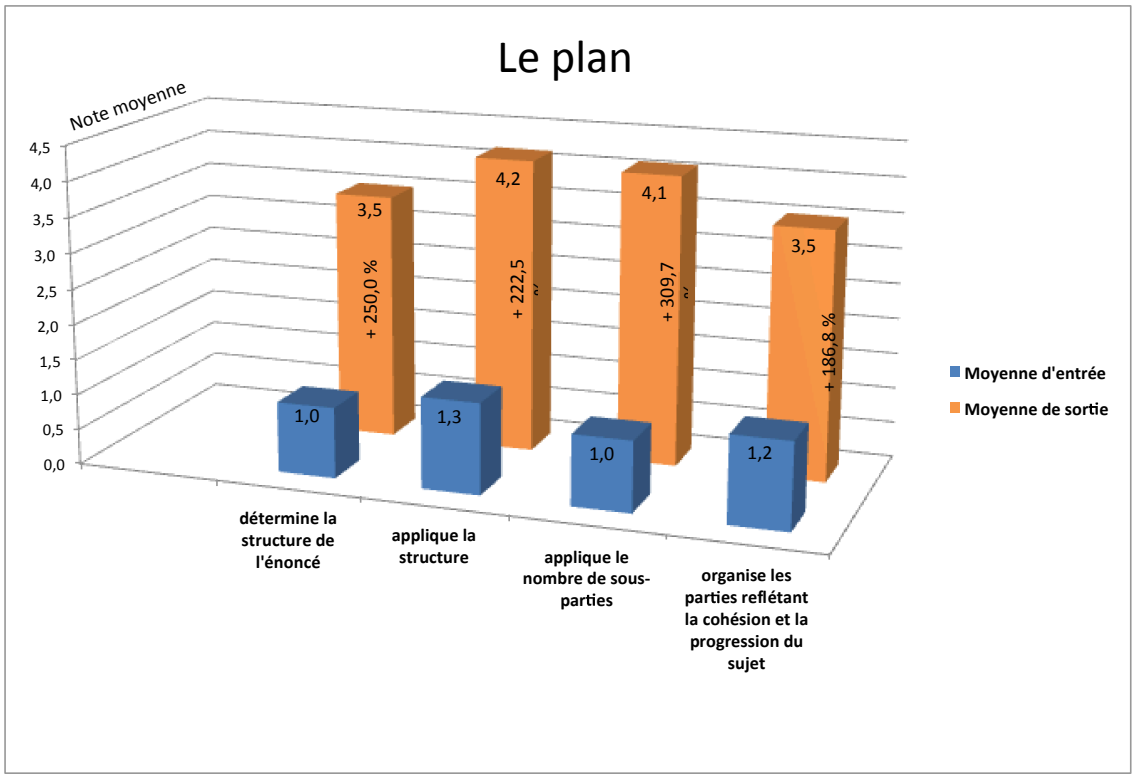


Schéma 39: L'analyse comparative du plan des deux tâches d'écriture

Les critères avant exposés, présentent les variations les plus notables de ces résultats. Ces variations sont associées à leur capacité pour respecter la structure du plan. Ils ont réussi à atteindre le niveau moyen haut et haut dans les critères liés à ce processus, après avoir été placés au niveau faible dans la première tâche d'écriture.

5.1.3. L'introduction

Tout comme pour le plan, la rédaction de l'introduction a présenté une augmentation notable dans les trois critères de cet aspect. Nous pouvons observer une amélioration constante qui va de 66.2% jusqu'à 137%, ce qui représente des variations de notes entre 2.2 à 3.7 pour le premier critère, 1.5 à 3.6 pour le deuxième et 1.5 à 3.5 pour le dernier. Ceci signifie qu'après l'entrainement, les étudiants maitrisaient les indicateurs associés à la présentation des idées par

rapport au sujet, l'annonce de la problématique posée par le sujet et l'annonce du plan choisi pour le développement. Cette évolution représente une augmentation moyenne de cet aspect de 113.7% par rapport aux résultats de la première tâche d'écriture. Ces résultats ont été vérifiés dans l'analyse de l'introduction de l'exemple de l'étudiant 26, où nous avons observé les progrès obtenus.

5.1.4. Le développement

Les résultats du développement ont été effectués en tenant compte des trois éléments définis par la grille d'évaluation pour l'analyse de cet aspect:

- Introduction de chaque partie,
- Organise les sous-parties,
- Liaison entre les sous-parties

Ces trois éléments ont présenté une amélioration représentative, mais il est important de remarquer le besoin de continuer en renforçant le travail concernant ces critères dû aux difficultés que les étudiants continuent à présenter. (Annexe 17)

Le changement qui s'est produit dans le critère associé au premier élément a montré une augmentation de 84,2%, dans leur capacité pour reprendre l'idée de chaque partie, ce qui leur permet de rédiger une phrase pour introduire les idées. Ce changement est confirmé aussi par l'augmentation de la note, qui a changé de 1.5 dans la première tâche à 2.8 dans la deuxième tâche. (Annexe 17).

Nous pouvons observer ce changement à partir d'un paragraphe des tâches d'écriture rédigé par l'étudiant 22:

La première tâche d'écriture: *« Qu'est-ce qui peut pousser un écrivain à écrire ?*

> *En premier lieu, je vous exposerai pourquoi ou les motifs qu'un écrivain a pour se lancer à écrire, en deuxième lieu, je vous donnerai mon opinion.*

L'écriture est une moyenne de communication qui ont tous les personnes pour exprimer ses pensées, ses sentiments et ses opinions, grâce à ça, l'écriture est devenu un élément très important pour la société en général, puisque, nous pouvons connaître plusieurs choses de la politique, les sports, le connaisance… etc.»

La deuxième tâche d'écriture: *« L'éducation est-elle au service de l'autonomie de l'enfant ?*

En conséquence, le manque d'autonomie d'un côté, empêche que l'enfant développe leurs mêmes raisonnements et de l'autre, empêche la production de nouvelles connaissances.

Cependant, le model de l'éducation actuelle ne peut pas être complètement refusé. Il faut souligner qu'il y a certains domaines de la connaissance que ne permettent pas que les enfants aient une grande autonomie. »

La première tâche rédigée par l'étudiant ne reprend pas l'idée de la dernière partie, « *les motifs que un écrivain a pour se lancer à écrire / je vous donnerai mon opinion. »* Par contre, il rédige un paragraphe qui change le fil conducteur de la discussion « *L'écriture est une moyenne de communication qui ont tous les personnes pour exprimer ses pensées ».* Il n'utilise pas un connecteur qui permettrait de créer le lien entre les deux parties.

La deuxième tâche reprend l'idée de *« l'autonomie »* de la dernière partie et introduit l'idée avec un connecteur *« Cependant »* qui soutient le fil conducteur.

Les autres éléments ont montré des augmentations représentatives. L'élément qui concerne l'organisation de sous-parties a présenté une variation de 1.4 à 3.5, dans le critère lié à sa capacité d'argumenter les sous-parties avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure. Dans ce qui vise l'application des exigences de la structure et du contenu, ce critère a eu une augmentation des notes entre la première et la deuxième tâche de 1.2 à 3.9. Ces

résultats ont montré une évolution dans leurs capacités pour développer les idées, tenant en compte l'enchainement des parties et d'établir les différences entre les parties et sous-parties, comme nous avons l'observé dans le travail de rédaction de l'étudiant 22 (annexe 17). Cette augmentation se reflète aussi dans le résultat du critère « utilise les marqueurs de cohésion et de cohérence » qui concerne l'élément de liaison entre les parties. Dans ce cas, la variation a été de 1,9 a 3,3 entre les notes de la première et la deuxième tâche.

En dépit du progrès démontré par les résultats des étudiants dans la rédaction du développement, aucun étudiant n'a atteint le niveau haut. Ils sont tous placés au niveau moyen haut, en ce qui concerne les exigences des critères de chaque élément du développement.

5.1.5. La conclusion

L'aspect de la conclusion a atteint une amélioration qui est entre 60,6% et 111,2%. Ce chiffre révèle l'amélioration de leur compétence pour rédiger la synthèse qui définit la réponse à la question posée dans l'introduction, et reflète sa capacité pour mettre en discussion les différentes parties du développement pour pouvoir trouver une solution à la problématique. Ces résultats constatent une amélioration par rapport à la rédaction du rapport entre les parties, qui apportent une solution à la question, et l'écriture d'une phrase qui permet que la discussion continue. (Schéma 40)

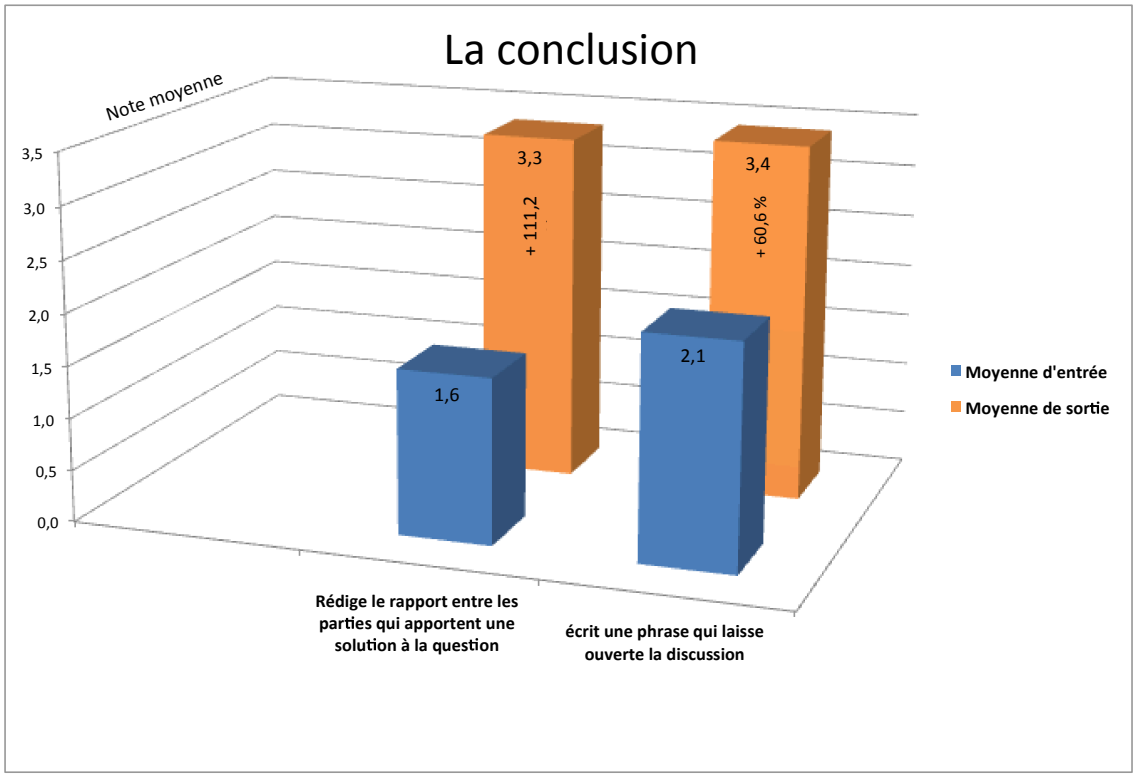


Schéma 40: L'analyse comparative de la conclusion des deux tâches d'écriture

Ce qui précède a montré les résultats que les étudiants ont obtenus après l'entrainement à la dissertation, ce qui nous a permis de constater leur niveau de compréhension de cette méthodologie, sur le plan de la structure.

5.2. Les aspects du contenu

Nous avons examiné les aspects du contenu dans le but de constater l'évolution des étudiants par rapport à la compréhension des aspects du contenu de la dissertation, après l'entrainement; dans l'intention de pouvoir établir leur progression en termes de la production écrite.

L'analyse des résultats des aspects du contenu que nous présentons, découle de l'analyse des tâches d'écriture que nous avons réalisé à partir des travaux de rédaction des étudiants 26, 9 et 22 concernant les aspects de la structure.

5.2.1. La pertinence du plan

L'analyse des critères d'évaluation de cet aspect, a montré une augmentation par rapport aux critères qui le composent. Les résultats de ces augmentations sont compris entre 172,6% pour le développement des idées avec la progression proposée par le plan, 111,5% par rapport à l'écriture des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet et 96.1%, dans la construction des arguments qui apportent une réponse à chaque idée en fonction de la problématique. Ces résultats ont prouvé le progrès atteint par les étudiants en fonction de leur capacité pour la construction du plan qui va amener la discussion de l'énoncé (voir tâches de l'étudiant 26).

5.2.2. L'argumentation

Comme nous l'avons mentionné dans l'aspect du développement qui appartient à la structure de la dissertation (voir tâches de l'étudiant 22), les éléments qui composent cet aspect ont présenté un incrément représentatif, bien qu'il soit important de remarquer le besoin de continuer en renforçant leur travail par rapport à la forme de l'analyse et de la rédaction de ces critères.

5.2.2.1. L'organisation des sous-parties

Le critère qui correspond à l'organisation des sous-parties a également montré une amélioration significative de 98,1% à 223,6%, parce que les résultats de la première tâche d'écriture ont été 1.7 en ce qui concerne le premier critère « argumente les sous-parties avec les exemples qui apportent le soutien aux arguments », et 1.2, pour le critère associé au respect de la forme et du contenu de chaque partie. Les résultats de la deuxième tâche d'écriture a présenté une

augmentation qui a été représentée par une note de 3.3 pour le premier critère et 3.8 pour le deuxième critère. (Annexe 17)

5.2.2.2. La cohésion entre les parties

Cet indicateur reflète une augmentation de 45.9%. Ce qui représente une note de 2.0 dans la première tâche d'écriture avec une variation de 2.9 dans la note de la deuxième tâche d'écriture, ce qui démontre une amélioration dans leur capacité pour écrire des phrases ou paragraphes de transition qui permettent d'enchainer les parties. (Annexe 17)

5.2.2.3. La cohérence interne

En outre, le résultat du critère de la cohérence interne a montré une hausse de 106,6%. Cette augmentation de la note (1.7 à 3.5) démontre que les étudiants ont obtenu une amélioration significative par rapport à leur capacité de regrouper et classifier de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie, ce qui confirme qu'ils savent écrire les phrases du paragraphe de transition qui permettent d'enchainer les parties. (Annexe 17)

5.2.4. La qualité de l'expression

Ce critère a présenté des pourcentages inférieurs par rapport aux autres aspects. En ce qui concerne le critère de l'application correcte de la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe, l'augmentation a présenté une variation de 43,6%; dans le critère de l'application correcte des règles de grammaire 33.3% et par rapport au critère de leur capacité pour choisir les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées, l'augmentation été de 38,5%, ce qui reflète les

difficultés que continuent à avoir les étudiants avec les fautes de grammaire, la construction des phrases et la pertinence du lexique. Ces résultats confirment que le manque de niveau dans la langue, rend difficile l'évolution des étudiants par rapport aux exigences de cet aspect (schéma 41). Cette situation peut être observée dans l'exemple des tâches d'écriture de l'étudiant 5.

> La première tâche d'écriture: *« Si je pense la societè actuelle, je puex voir que le travail change la conduct ethic de l'être humaine: une perssone qui travail tout le temp ne peut pas voir son famille une persone que travail ne peut pas faire la recreation. A jourd'hui le travail est une manière d'explotacion de les perssones qu'elles besoient le d'argent par vivre avec "dignitè". »*
>
> La deuxième tâche d'écriture: *« En premier lieu l'investigation veut proposer que le travail ne dois pas être une obligation sino une distraction; seulement si il est une distraction il peut éloigne nous de la besoin, du vice et de l'ennui. En deuxième lieu l'investigation veut montrer que l'idée de la première partie est un idéal, c'est-à-dire, veut dire que le travail en excès faire de l'être humaine un Object, une chose. La troisième partie veut faire la synthèse de deux idées antérieures avec une propose que dit que le travail est un élément au service de l'homme et non de l'homme au service du travail. »*

Il est possible que la raison des changements dans la deuxième tâche d'écriture soit à cause du travail de relecture fait par les étudiants, parce que dans la première tâche ils n'ont pas eu l'occasion de corriger leurs erreurs de rédaction. Cependant, l'exemple de la deuxième tâche confirme certaines des difficultés qu'ils continuent à avoir, par exemple:

a. Conjugaison de verbes: *« le travail ne **dois** pas; il peut **éloigne;** le travail en excès **faire »***
b. Erreurs d'orthographe: *« **sino** une distraction; seulement **si il** est; **que** dit »*

De ce qui précède, il est à noter qu'en termes d'éléments de contenu, le progrès a été également significatif, bien que l'augmentation soit moins notable que dans les aspects associés à la structure de la dissertation. Nous devons

souligner que leur progrès a été notable en comparaison avec ceux du contenu de la première tâche d'écriture, mais ils doivent continuer à renforcer ce travail afin d'atteindre leurs buts d'apprentissage par rapport au processus d'écriture.

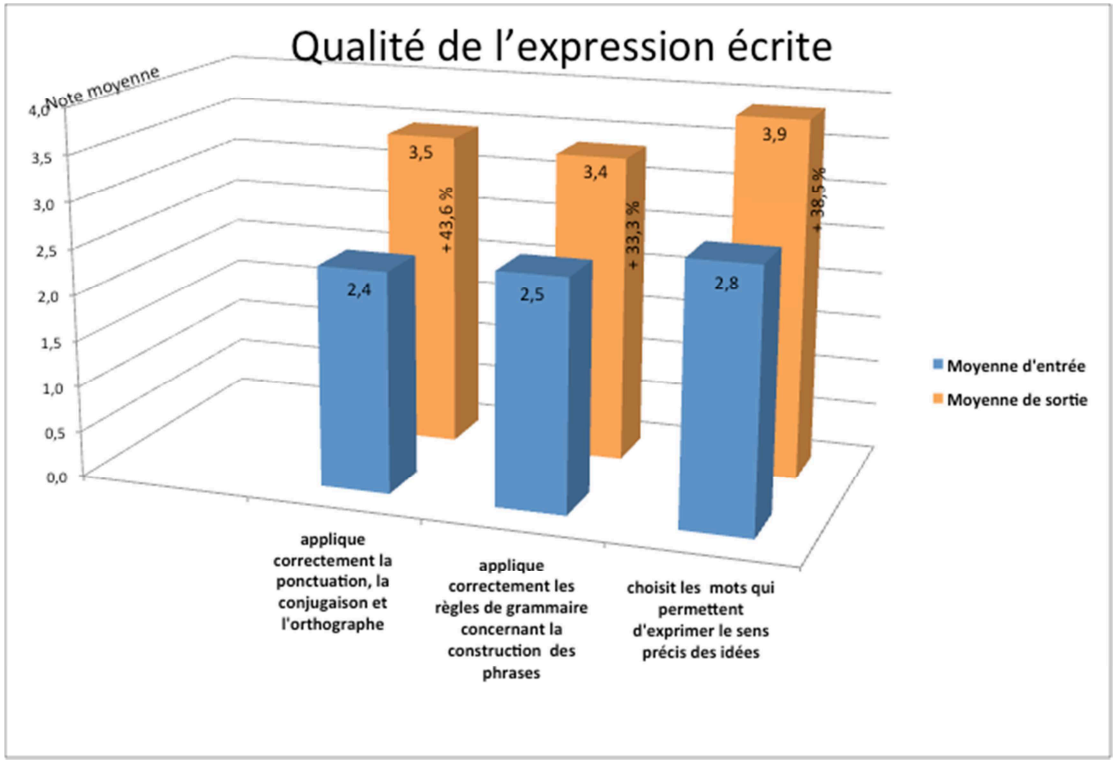


Schéma 41: L'analyse comparative de la conclusion des deux tâches d'écriture

5.3 Conclusion

À partir de l'analyse des résultats de la première tâche d'écriture, il a été possible de confirmer le diagnostic qui provient de l'analyse des travaux de recherches préalables, dans lequel ressortait un faible niveau des compétences communicatives dans la perspective de la rédaction de textes académiques chez les étudiants. Ce résultat a été confirmé par l'outil de récolte de données décrit ci-dessus, les manques concernant la planification, l'organisation du texte, l'identification des parties et des sous-parties, la hiérarchisation des idées, la

cohérence entre celles-ci, reflétant les difficultés que présentaient les étudiants tant au niveau de la structure comme du contenu, par rapport aux exigences de rédaction de la dissertation.

D'autre part, la deuxième tâche d'écriture a permis de constater le degré d'évolution des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation et les apports que cette méthodologie a faits à l'apprentissage du processus d'écriture. Cette évolution a été positive par rapport aux aspects avant exposés, et d'autres aspects de la structure et du contenu, qui avaient besoin d'être améliorés. Ces raisons nous ont permis de confirmer les avancées présentées par le public de la recherche à lumière de l'expérimentation de l'entrainement, permettant d'affirmer que son application a permis de développer et d'améliorer leur capacité de rédaction de textes et en conséquence leur compétence en production écrite, à l'aide de l'entrainement et la mise en pratique de la méthodologie de la dissertation.

Le degré d'amélioration a été clairement exposé dans chacun des aspects, lesquels ont été représentés en matière de pourcentages qui ont reflété des résultats qui confirment une amélioration supérieure à 40% dans tous les aspects de la dissertation. Ce qui nous a permis de déterminer que les étudiants ont atteint un bon niveau, étant donné que le niveau initial était tellement faible, que ce soit par le manque de connaissance des éléments propres à la méthodologie de rédaction ou par le manque de formation dans une méthodologie de rédaction qui leur facilite ce travail.

Finalement, en ce qui concerne les enquêtes réalisées sur la perception de l'importance de la méthodologie de la dissertation, il ressort que, depuis la première enquête ils ont manifesté une disposition adéquate pour l'apprentissage de cette méthodologie, laquelle s'est soutenue dans les réponses de la deuxième enquête, où les étudiants non seulement l'ont intériorisée, mais de plus ils l'ont trouvée comme un outil qui peut les aider à atteindre leurs buts de formation dans les universités françaises et d'autres universités de l'Europe.

CHAPITRE IV

CONCLUSIONS

Au bout de cette recherche de caractère qualitatif, qui a révélé les avancées de la production écrite des étudiants à partir de l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation, il est important de tirer des conclusions à partir de quatre aspects principaux. D'abord, nous dégagerons le bilan sur le plan de l'analyse des aspects théoriques. En deuxième lieu, nous proposerons des réflexions sur l'expérience de la construction du dispositif. Ensuite, il sera nécessaire de préciser les résultats qui se dégagent de l'expérimentation du dispositif et, enfin, nous présenterons les perspectives qui visent à avancer sur les processus de formation des étudiants.

1. Bilan des aspects théoriques

Cette recherche a concédé un caractère d'importance à l'analyse des aspects théoriques qui contribuent à la compréhension des conditions de formation des étudiants colombiens, par rapport à l'apprentissage du français et du processus d'écriture à partir des dispositions du Mineducación, et des approches du processus d'écriture et de la méthodologie de la dissertation.

Nous avons noté que les programmes de formation bilingue proposés par le gouvernement colombien pour les étudiants, commençant par la formation primaire, n'ont pas produit de résultats significatifs pour l'apprentissage du français, parce que le programme de formation bilingue en Colombie a été centré sur l'enseignement de l'anglais. Pourtant l'enseignement du français s'est limité à certaines Universités, établissements privés et écoles publiques. Cette situation a diminué les possibilités de l'apprentissage de cette langue, en Colombie.

En ce qui concerne les dispositions du Mineducación, nous avons observé que l'approche sémantique communicative, proposée pour développer les compétences communicatives des étudiants, n'a pas donné les résultats attendus. Bien que les lignes directrices de l'approche soient clairement définies par le Mineducación, il n'existe pas de contrôles effectifs de sa part envers les établissements éducatifs; ni de la part des établissements éducatifs envers les enseignants, qui garantissent la qualité de l'éducation et la mise en œuvre de cette approche. Cette situation se reflète dans les résultats des épreuves internationales des étudiants colombiens, où ils occupent les dernières places, à cause de leurs bas résultats en ce qui concerne la lecture, la rédaction de documents et l'analyse mathématiques (ICFES 2015).

Si bien qu'il existe un grand nombre d'auteurs qui abordent la problématique de la rédaction au niveau mondial et les implications qu'il en résulte. Les perspectives pédagogiques et les différents modèles de production écrite n'ont pas permis d'aborder d'une manière plus claire les solutions éventuelles pour la présente étude. Ainsi, pour cette recherche, nous nous sommes fondés sur une approche communicative et cognitive ainsi que sur un modèle de production écrite non linéaire. Les théories de ces modèles ont soutenu l'analyse du processus d'écriture et ont permis d'établir leurs étapes à partir des apports de Flower & Hayes (1980), Cassany (1989) et Scardamalia & Bereiter (1982).

Les éléments apportés par ces auteurs concernant le processus d'écriture, ont permis de réfléchir sur les besoins et caractéristiques du public de la recherche. De cette manière nous sommes arrivée à la conclusion que ces étudiants sont des scripteurs, qui sont dans un niveau intermédiaire, par rapport au

processus d'écriture, parce qu'ils sont adultes, mais leurs compétences en production écrite n'ont pas la maturité qui leur permettrait d'être considérés comme des *scripteurs experts* (Scardamalia & Bereiter, 1982) ou *compétents* (Cassany, 1989).

Ayant défini les caractéristiques du public, il est clair qu'ils se trouvent dans un niveau intermédiaire qui peut être amélioré avec un entrainement qui leur permettra d'atteindre le niveau de *scripteur expert*. Ainsi, le mode de la compréhension de connaissances, où nous avons situé les scripteurs colombiens, définit clairement leur situation, parce que leur travail de rédaction va au-delà de l'énonciation des connaissances (*scripteur novice*). Leurs travaux de rédaction de la première tâche montrent qu'ils comprennent ce qu'ils disent, mais ils ne savent pas comment le transformer, parce qu'ils n'ont pas reçu une formation allant dans ce sens. De cette façon, le mode de la compréhension de la connaissance définit clairement les besoins qu'ils ont face à la production écrite. Dans ce sens, la dissertation vient à servir en tant que cadre méthodologique de rédaction de documents académiques qui intervient comme un mécanisme d'entrainement pour améliorer les compétences de rédaction en français des scripteurs qui se trouvent dans cette catégorie.

De cette manière, nous pouvons affirmer que la rigueur du processus de composition écrite de l'exercice de dissertation apporte des aspects qui contribuent à la reconstruction de la structure cognitive (Bereiter & Scardamalia, 1982), parce que la réalisation des étapes qui la composent amène les étudiants à réaliser des processus de pensée, qu'ils ne réalisent pas fréquemment avec les exercices en classe. Les aspects de structure facilitent le travail d'organisation avant et durant la rédaction du document. En même temps, la structure intègre des exigences d'analyse de l'énoncé, qui permettent de définir les parties qui vont composer la dissertation. Sa structure en trois parties facilite le travail de construction. D'ailleurs, les aspects du contenu clarifient pas à pas les parcours de la discussion et guide le travail d'analyse.

À l'égard de cette analyse, nous avons observé que la méthodologie de la dissertation générale ne peut pas être considérée comme une dissertation d'un

domaine spécifique, parce cette méthodologie définit les paramètres de la construction de la dissertation. Ainsi les autres disciplines, comme la philosophie et le droit, suivent des paramètres spécifiques, en accord avec leurs propres exigences. Toutefois, il est important de considérer la *méthodologie de la dissertation générale*, comme une *méthodologie générale de la dissertation*, parce que les différences et les similitudes entre la dissertation générale, la dissertation philosophique et la dissertation en droit nous ont permis de conclure que les dissertations des autres domaines partent des paramètres généraux qu'elle propose.

2. Réflexions sur la construction du dispositif

Cette réflexion est réalisée à partir des étapes qui ont composé la préparation du dispositif: l'analyse des travaux de départ, de la préparation de l'entrainement et de la vérification du dispositif.

Il est clair que les travaux précédents cette recherche ont apporté une expérience importante qui a mis en évidence les manques des étudiants par rapport au processus d'écriture en français et a fourni des résultats concernant leur travail en autonomie et leurs stratégies d'apprentissage. Toute cette expérience a engendré la construction d'un outil d'apprentissage du français en autonomie.

La mise en œuvre de cet outil a permis d'identifier la production écrite comme étant la compétence qui pose le plus de difficultés aux étudiants de la faculté de philosophie de l'Université Libre. À partir de ces résultats, ainsi qu'à partir du besoin des étudiants de la faculté de droit d'apprendre la langue française, à cause des accords de doubles diplômes avec deux universités françaises, il a été créé la nécessité de construire un dispositif pour entrainer les étudiants dans la rédaction de documents académiques, ce qui leur permet de répondre aux exigences de ces universités.

Cette situation a conduit à travailler sur l'analyse de la production écrite des étudiants à partir de l'exercice de la dissertation. La raison pour laquelle nous

avons choisi cet exercice a été la rigueur de sa méthodologie, parce qu'elle intègre des éléments d'analyse, d'organisation et d'argumentation qui aident à résoudre les difficultés des étudiants par rapport au processus d'écriture. Il est important de souligner que la dissertation est un texte académique français et sa méthodologie doit être adaptée aux besoins des étudiants colombiens. Nous devons aussi indiquer que la rigueur de cette méthodologie propose des étapes de construction que les étudiants colombiens ne connaissent pas. Elle a également des exigences d'analyse et de contenu qui ne sont pas exigées dans le contexte éducatif colombien.

De cette façon, le travail concerne l'analyse de l'énoncé: trouver le sens des mots, sélectionner les idées, organiser et hiérarchiser les idées et construire un plan. De même, certains aspects du travail de l'argumentation et de l'utilisation des éléments linguistiques doivent être intégrés à la construction de l'entrainement, de sorte que cette méthodologie conjugue les éléments de la dissertation avec l'intégration de nouveaux éléments qui facilitent l'apprentissage de cette méthodologie aux étudiants.

D'ailleurs, la définition des outils de collecte de données a permis de déterminer les compétences de rédaction des étudiants, avant et après l'entrainement de la dissertation. Les ressources de validation choisies (les enquêtes et les tâches d'écriture) ont permis de constater les opinions des étudiants sur ce qu'ils savent du processus d'écriture et les capacités de rédaction qu'ils possèdent.

Quant au matériel pédagogique choisi pour l'entrainement de la dissertation, le matériel du cours de dissertation du Centre FLE de l'université de Poitiers, ainsi que les éléments d'entrainement ajoutés à ce matériel ont constitué une ressource pédagogique utile, parce qu'il a facilité l'apprentissage de la dissertation, tout en répondant aux différentes difficultés rencontrées dans le processus d'écriture.

Après avoir défini les outils de collecte des données et le matériel pédagogique, nous avons considéré les apports des différentes théories, qui, dans l'ensemble ont servi de guide dans la conception de l'entrainement, pour

l'enseignement de la méthodologie de la dissertation. Nous avons alors adopté et adapté ces théories à la stratégie d'apprentissage du dispositif, qui a réuni les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives, afin de renforcer le processus cognitif de la rédaction (Flower et Hayes, 1980). Ces stratégies ont permis de clarifier les parcours pédagogiques de l'entrainement et les différentes étapes qui les constituent: le temps dédié aux activités, les moments pédagogiques et le matériel pédagogique à utiliser.

Quant à la vérification du dispositif, le travail de construction de la grille d'évaluation a permis la définition des aspects, des indicateurs et des critères d'analyse et d'évaluation, qui ont facilité la mise en lumière de la progression des étudiants. Cette vérification, a permis par ailleurs d'identifier clairement les aspects qui ont besoin d'être renforcés.

3. Résultats de l'expérimentation

La construction du dispositif a apporté les éléments pédagogiques nécessaires pour réaliser l'expérimentation et, à partir d'elle, d'obtenir une vision globale de la progression des étudiants. En ce qui concerne l'expérimentation et la mise en œuvre du matériel pédagogique, nous avons observé que la stratégie d'apprentissage du dispositif a permis de développer l'entrainement avec des résultats positifs, parce que les activités proposées par le matériel pédagogique ont facilité la pratique et la compréhension des sujets de la dissertation pendant l'entrainement. Ainsi, la méthodologie appliquée durant le cours a permis de profiter des différents moments pédagogiques pour réaliser chacune des activités planifiées. Les stratégies d'apprentissage ont apporté une dynamique utile à la réalisation des activités, parce que les étudiants ont réalisé des tâches, seuls ou en groupe, qui ont ouvert les espaces d'application des stratégies cognitives et métacognitives. Même les activités réalisées en groupe ont permis aux étudiants d'exprimer leurs idées, de discuter leurs points de vue et de construire des connaissances à partir des expériences des autres étudiants et des activités d'analyse, de construction et de correction.

Les résultats de l'application du dispositif en fonction du diagnostic initial ont démontré que les lacunes des étudiants ne sont pas dues au manque de capacité pour réaliser les processus mais plutôt au manque d'entrainement. Car, une fois entrainés, ils sont arrivés rapidement à améliorer leur rédaction, ce qui confirme l'idée qu'ils ne sont pas des scripteurs débutants ni sans expérience, mais ils se trouvent dans un état intermédiaire. Au fur et à mesure ils peuvent améliorer cette méthodologie et arriver au stage d'un *scripteur expert*, comme le montrent les résultats obtenus de l'analyse des données.

Les résultats obtenus de l'application du dispositif ont confirmé que l'application de la méthodologie proposée a permis d'améliorer le processus de réflexion des étudiants, étant donné qu'elle leur facilite la manière de trouver les rapports qui existent entre l'information stockée dans leur mémoire à long terme et celle qu'ils acquièrent dans le contexte dans lequel ils évoluent. Ceci, à son tour, facilite la reconstruction de la réflexion, dans le contexte colombien, et permet de reconstruire leur structure mentale. Ce résultat a été démontré avec les variations présentées entre la première tâche d'écriture (avant l'entrainement), où la majorité des étudiants avaient été placés au niveau faible, et la deuxième tâche d'écriture (après l'entrainement) qui a mis en lumière un changement significatif des compétences en production écrite des étudiants: plus que la moitié des étudiants ont eu tendance à être placés dans les niveaux hauts.

Ainsi, le défi d'adapter la méthodologie de la dissertation aux besoins du public de la recherche a donné naissance à une méthodologie qui a pour objectif l'amélioration des compétences en production écrite des étudiants, mais cette méthodologie ne sert pas seulement pour le public de la recherche. Elle peut constituer une méthodologie qui permettra à d'autres étudiants de progresser, dans la compétence de production écrite. Et nous pensons à ces étudiants qui se trouvent au niveau de scripteurs intermédiaires, parce que les résultats obtenus après la mise en œuvre du dispositif ont confirmé l'efficacité de cette méthodologie et de la dissertation comme mécanisme pour faire progresser les étudiants au niveau de la transformation des connaissances et atteindre le niveau de scripteurs experts.

4. Les perspectives de formation des étudiants

Ce qui précède permet d'affirmer qu'il y a eu un degré d'assimilation important de la part des étudiants concernant la méthodologie proposée et que le manque de développement des aptitudes de rédaction, dans le contexte colombien, peut trouver son origine principalement dans le fait que pendant la formation de l'éducation moyenne et universitaire au niveau de la licence, n'est pas enseignée une méthodologie d'écriture qui leur permettrait de comprendre ce processus. Par conséquent, cette méthodologie peut être conçue pour entrainer les professeurs de telle manière qu'à leur tour, ils puissent recréer cette formation auprès des étudiants, pour les aider à développer des aptitudes d'écriture pertinentes pour la rédaction de textes académiques dans différents domaines.

En autre, le mode de la compréhension des connaissances défini à partir de l'analyse des modèles de Flower et Hayes, Casanny et Bereiter & Scardamalia au processus de production écrite, peut apporter à comprendre et améliorer la situation des étudiants qui se trouvent au niveau intermédiaire du processus d'écriture. La définition de ce mode apport à l'identification de capacités des scripteurs, qui se trouvent dans ce niveau, et permet de définir le point de départ du travail à réaliser par les enseignants, identifiant clairement les besoins qui ont les étudiants et les travaux qu'ils doivent préparer pour leurs faciliter d'atteindre le niveau des scripteurs experts. Les scripteurs intermédiaires pourront avancer de manière plus effective dans le travail de production écrite, parce que leur apprentissage sera centré aux activités qui leurs permettront de progresser, grâce à que finalement ce mode à défini les limites qui existent entre les capacités des scripteurs novices et intermédiaires.

La conjugaison du mode de la compréhension des connaissances avec les apports de la méthodologie de la dissertation, nous a conduit à la considérer d'une autre perspective, parce qu'elle sert non seulement de base pour améliorer la rédaction, mais elle contribue également à comprendre, le processus de recherche, vue depuis la rédaction des documents. Les aspects de la structure et du

contenu de la dissertation, apportent des éléments d'analyse, d'organisation et d'approfondissement des idées, qui pourraient amener à comprendre et à améliorer le processus de rédaction des documents de recherche. Ce qui permettra aux étudiants, situés au niveau intermédiaire, à comprendre chacune des étapes de travail au niveau de la thèse, de même façon que le déroulement de chaque étape du contenu de celles-ci, pouvant de cette manière comprendre que le processus de rédaction ne peut pas être dissocié du processus de la recherche. Si les étudiants sont capables de rédiger une dissertation, tenant en compte les éléments de cette méthodologie, nous pouvons affirmer qu'ils commencent à suivre un chemin qui leurs va permettre de construire les connaissances et de maitriser le processus de production écrite, pour être considéré des scripteurs experts. Tout ça, dû à la définition du mode de la compréhension des connaissances, qui à permit de préciser leur niveau de compétence, par rapport au processus d'écriture et d'identifier les éléments qui leur permettront de répondre aux défauts qui les a apporté la formation de base. Ce mode, pourra ouvrir de nouveaux possibilités de progression aux scripteurs qui se trouvent dans cette situation, face au processus de production écrite, indépendamment de l'âge ou de la nationalité.

Etant donné cette situation, le besoin de créer une méthodologie pour les étudiants du pays, qui leur permet d'avoir une formation en lecture et écriture dès le début de leur formation académique apparaît donc clairement. En effet, l'entrainement par cette méthodologie leur apportera non seulement des améliorations au niveau de la rédaction et de la langue, mais également au niveau de la compréhension de la recherche.

Finalement, on estime que la proposition du dispositif d'entrainement sur la méthodologie de la dissertation, réalisée lors de cette expérimentation, constitue un outil indispensable qui pourrait être appliquée en Colombie dans le but d'améliorer la compétence écrite des étudiants, en principe universitaire, et de promouvoir la production académique scientifique du pays, si l'on arrive à motiver son implantation dans les institutions d'éducation supérieure à court et moyen terme.

BIBLIOGRAPHIE

Acuña, F., Moya, S., & Villarreal, E. (2007). *Diagnóstico del nivel de competencias comunicativas en Francés de la Universidad Libre de Bogotá.* Bogotá: Universidad Libre de Colombia.

Alamargot, D., & Andriessen, J. (2002). The "power" of text production activity in collaborative modeling: nine recommendations to make a computer supported situation work. In T. R. Model, M. Baker, P. Brna, K. Stenning, & A. Tiberghien (Edits.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura),* 18, 29 - 60.

Ambassade de France. (2015). *Cooperación Universitaria y Educativa*. Recuperado el 12 de Octubre de 2015, de ambafrance-co: http: //www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y

Anderson, R. (1982). Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review*(89).

Andrade Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297 - 340.

Andreu, L., Sanz, M., & Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 12(3), 111-126.

Armario, E. M. (1982). La teoria de los conjuntos borrosos y la toma de decisiones. *Revista espanola de financiación y contabilidad,* XI (38 y 39), 405-430.

Ausubel, D. (1973). Some Psychological Aspects of the Structure of Knowledge. In S. ELAM (Ed.), *Education and Structure of Knowledge.* Illinois: Rand Macnally.

Baddeley, A. (1990). *Human Memory: Theory and Practice.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Barilari, A. (1980). *Méthode pratique de dissertation* . Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de Bulletin des bibliothèques de France: http: //bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1980-12-0622-017

Bereiter, C., & al, e. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (p. 173-210). New York: Academinc Press.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? In A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Edits.), *Learning to write: First Language / Second Language.* Longman.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Besse, H. (2010). La « méthode Marchand » ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, mis en ligne le 31 janvier 2014, consulté le 03 avril 2016. URL: http://dhfles.revues.org/2745

Bonnett, M. (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research,* 12 (3-4), 265 - 276.

Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje.* Madrid: Revista de Occidente.

Caccamise, D. J. (1987). Idea generation in writing. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: modeling production processes* (p. 224 - 253). Norwood, NJ: Ablex.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *EDUCERE, ARTÍCULOS*(20), 363 - 368.

Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. A., & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana.* Armenia, Quindío: Universidad del Quindío.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: lgunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1 - 47.

Cañete, L. (2012). El Francés como segunda Lengua en la Formación de Ingenieros Hispano-Parlantes: Un Debut. *Formación Universitaria,* 5(6), 13 - 26.

Cárdenas, R. (2006). *Ruta metodológica: caso interdisciplineriedad e interinstitucionalidad en las universidades: de Antioquia (UdeA), Corporación Universitaria Remington (CUR), y Universidad de Envigado (IUE) en el 2006.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Cárdenas, R. (2009). Papel de las metodologías de enseñanza del proceso lectoescritural en la educación superior. *Cuad. Contab./Bogotá, Colombia,* 10(26), 87 - 109.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación,* 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Artículos Arbitrados*, 26, 321 - 327.

Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina.* . Buenos Aires: Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín.

Carroll, J. (1971). Current issues in psycholinguistics and second language teaching. *TESOL Quarterly*, 5, 101-114.

Carvajal, G., & Ulloa, A. (2004). *Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad.* Santiago de Cali: Escuela de comunicación de la Universidad del Valle.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua.* Barcelona: Grao.

Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas,* 22(1), 97 - 114.

Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363 - 398.

Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme, XXXVIII(2)*, 171-190.

Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento* (Tercera ed.). Barcelona : Seix Barral.

Christian, P. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan-CLE international.

Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco común europeo de referencia para las lenguas. *RLA : Revista de lingüística teórica y aplicada,* 48(2), 71 - 113.

Concejo de Bogotá. (2005). *Acuerdo 364 De 2005.* Bogotá : Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre europeen commun de reference pour les langues : apprendre, enseigner, evaluer.* Strasbourg : Didier.

Consejo Privado de Competitividad. (2014). *Informe Nacional de Competitividad 2013 - 2014.* Bogotá.

Cornaire, C., & Raymond, P. (1994). *La production écrite en didactique des langues.* Paris : CLE International.

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite.* Paris : CLE-International.

Coste, D. (1976). *Un niveau seuil.* Paris : Didier (Editions).

CPU. (2001). *Réussir son Droit.* Paris : Centre de Publications Universitaires.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : CLE-International.

De Beaugrande, R. (1984). *Text production. Toward a science of composition.* New York : Ablex.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes del hacer.* México D. F., México : Universidad Iberoamericana.

Denhière, G., & Baudet, S. (1989). Cognitive psychology and text processing : From text representation to text - world. *Semiotica, 77*(1/3), 271 - 293.

Deschênes, A. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. In J. Boyer, J. Dionne, & P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 101 - 150). Québec : Les Éditions Logiques.

Dewaele, J.-M., & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée,* VII(2), 139 - 153.

Díaz, D., & Zavala, M. d. (2013). *Los recursos tecnológicos y el trabajo colaborativo como medios pedagógicos para favorecer la producción escrita, a partir de textos periodísticos breves en FLE : propuestas y experimentación de actividades pedagógicas en un contexto universitario mexicano.* Querétaro, México : Universidad Autónoma de Querétaro.

Díaz, J. (2011). Evolución del Francés Lengua Extranjera en España. *CEE Participación Educativa,* 16, 122 - 132.

Didactext. (2006). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. En *Textos de didática de la lengua y la literatura* (p. 97 - 106). Barcelona : Graó.

Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación.* Cambridge : Cambridge University Press.

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un constexto de enseñanza, análisis de las investigaciones existentes* . Wellington : Auckland Uniservices Limited.

Fayol, M. (1991). From Sentence Production to Text Production : Investigating Fundamental Processes. *European Journal of Psychology of Education,* 6(2), 101 - 119.

Fernández Fraile, M. E. (1993). Evaluación y aprendizaje del Francés - Lengua extranjera. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 241 - 253.

Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas.* Madrid : Edinumen.

Flower, L. (1985). *Problem - solving etrategies in writing* (Segunda ed.). New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Folscheid, D., & Wunenburger, J.-J. (1992). *Méthodologie philosophique.* Presses universitaires de France.

Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *Gfl-journal*, 2 - 3, 6 - 22.

Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : la mémoire de travail.* Paris : Armand Colin (collection U).

Gautier, L. (2012). *L'essentiel pour réussir sa dissertation de culture génerale.* Paris : Ellipses.

Germain, C., Netten, J., & Séguin, S. (2004). *L'évaluation de la production écrite en francais intensif : critéres et résultats.* Obtenido de The Canadien Modern Language Review - La Revue Canadienne de Langues Vivantes : http : //www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFsEvaluat%20ecrite.pdf

González, L. (2006). *Echanges linguistiques entre étudiants nonnatifs colombiens et natifs français, au moyen du courrier électronique : effets sur l'appropriation de la langue par le non-natif.* Paris : Université de Franche-Comté.

González, L. (2007). Los intercambios lingüísticos : efectos sobre la apropiación del francés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento, xxvi*(50), 252 - 263.

Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*. Paris : Didier.

Grataloup, N., & Vignard, M. (2006). *Philosophie : terminale, séries technologiques.* Rosny-sous-Bois : Bréal Éditions.

Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien.* Lidilem : The Australian National University and l'Université de Grenoble.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy, & S. Ransdell (Edits.), *The science of writing : theories, methods, individual differences* (p. 1 - 27). New Yersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Edits.), *Cognitive Processes in Writing.* Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*(41), 1106 - 1113.

Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette / Français Langue Etrangère.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Edits.), *Sociolinguistics* (p. 269 - 293). Londres : Penguin books.

Icfes. (2011). *Informe Técnico SABER 5º y 9º.* Bogotá : Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Icfes. (2012). *Informe Técnico SABER 3º, 5º y 9º.* Bogotá : Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Icfes. (2015). *Informe Técnico SABER 3º, 5º y 9º.* Bogotá : Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Kostina, I., & López, G. (2005). La didáctica de las lenguas extranjeras, ¿una disciplina o una metodología? In I. Kostina, & G. López, *La didáctica de la lengua extranjera - Estado de la discusión en Colombia.* Cali, Colombia : Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J., & Bourgoin, R. (2013). *L'écriture en immersion française : Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage.* Fredericton : Université du Nouveau-Brunswick.

Lallement, B. & Pierret, N. (2009). *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues : école, collège, lycée*. Paris : Hachette.

Lazharsalhi, B. (2013). *Le rôle du compte-rendu d'expression écrite dans l'amélioration du savoir-écrire en FLE.* Biskra : Universite Mohamed Kheider – Biskra.

Le Bris, M. (2008). *Passer des activités orales à la production écrite en 6ème : Acquisition linguistique et communication.* Montpellier : Académie de Montpellier.

LeBlanc, M. (2004). *Pertinence des systèmes de ressources hypermédias éducatifs pour faciliter l'integration des TIC et la collaboration entre professionnels de l'enseignement.* Moncton, NB : Université de Moncton.

Lecours, A.R.; Lhermitte, F. (1969). Phonemic paraphasias : Linquistic structures and tentative hypotheses. *Cortex*, 5, 193-228.

Legrán, P. (2010). La competencia lingüística. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*(27), 1-8.

López Franco, Y. G. (2013). Talleres de escritura y líneas de investigación : entre alfabetización académica y formación ciudadana. *Revista Ecos*, 217 - 233.

Martínez, M., & Zabala, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad : cuando los revisores son los compañeros. *REDU Revista de la Docencia Universitaria, 13*(3), 105-124.

Mineducación . (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua española.* Bogotá : Miniesterio de Educación Nacional.

Mineducación . (2006). *Formar en lenguas extranjeras : Inglés !el reto!* Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Mineducación. (2009). *Fortalezas y debilidades de los niños y jóvenes colombianos a la hora de escribir cuentos.* Recuperado el 12 de Octubre de 2015, de Mineducación.gov.co : http : //www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-181573.html

Mineducación. (2011). *Programa de Bilingüismo.* Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de Colombia Aprende, La red del conocimiento : http : //www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-263680.html

Mineducación. (2013). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002.* Bogotá : Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit, Compréhension / Production en français langue étrangère.* Paris : CLE international.

Mora Moncada, A. Y., & Murcia Olaya, I. D. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de francés de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas de la Universidad libre de Colombia y su nivel de competencia comunicativa.* Bogotá : Universidad Libre de Colombia.

Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria : estado del arte. *Ikala, revista de lenguaje y cultura, 16*(28), 17-41.

Pena Ruiz, H. (1986). *Philosophie, La Dissertation.* Lycées Bordas.

Péret, J. M., & Petaux, J. (1996). *Méthodologie de l'épreuve de culture générale.* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Prime, R. (2011). *La méthode pas à pas de la Dissertation de Culture Générale.* Paris : Ellipses.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan-CLE international.

Raaijmakers, J., & Shiffrin, R. (1981). Search of associative memory. *Psychological Review*, 88, 93 - 134.

República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994.* Bogotá : Congreso de la República de Colombia.

Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education - Formation*, 129-142.

Robert, J. P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

Rohman, D., & Wlecke, A. (1964). *Pre-writing. The construction and aplication of models for concept formation in writing.* Office of Education. Cooperative Research Project, 2.174.

Rohman, G. (1965). Pre-writing : The stage of discourse in the writing process. *College composition and communication*, 16.

Roux, A., & Villarreal, E. (2011). Une expérience pédagogique international pour les étudiants d'une discipline non linguistique. *Revista Colombiana de Filosofía*, 15, 9-35.

Ruzibiza, A. D., & De Ketele, J.-M. (2007). Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critériée du savoir-résumer en français langue étrangère : quels effets? *PORTA LINGUARUM*, 7, 13 - 30.

Salazar Sierra, A. M. (2007). *Escritura, Pedagogía y Universidad. Hacia un modelo de escritura óptima.* Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.

Santos, D. A. (2005). Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje. *Forma y Función*, 18, 215 - 228.

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general.* Madrid : Akal Editor.

Scardamalia, M., & Bareiter, C. (1982). Assimilative processes in composition planning. *Educational Psychologist*, 17, 165-171.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43 - 64.

Shih, M. (1986). Content based approaches to teaching academicwriting. *TESOL Quarterly,* 20(4), 617 - 648.

Skinner, B. (1974). *Sobre el Conductismo.* España : Ediciones Martínez Roca, S.A.

Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, "Components of the process". *College Composition and Communication*, 29, 209-211.

Tengang, J.-M. (2011). *Méthodologie Dissertation Juridique.* Recuperado el 24 de Abril de 2015, de youscribe : http : //www.youscribe.com/catalogue/manuels-et-fiches-pratiques/education/methodologie/methodologie-de-dissertation-juridique-235445

Torrance, E. P. (1998). *Torrance Tests of Creative Thinking : Norms Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B.* Bensenville, Ill : Scholastic Testing Service.

Ulloa, A., Gómez, G., Patiño, C., & Carvajal, G. (2003). *Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad.* Santiago de Cali : Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Universidad Javeriana. (2010). *¿Cómo enseñan los maestros en Colombia?* Recuperado el 12 de Octubre de 2015, de javeriana.edu.co : http : //www.javeriana.edu.co/documents/12789/4839041/14_portada_marzo_2015.pdf/2e5f41a2-7f43-46e5-96a8-3ad670aae155

Valetopoulos, F. (2009). *Les enseignants du FLE face à l'enseignement de l'interculturel : quelle image de l'interculturalité dans des manuels contemporains?* . Université Aristote de Thessalonique : Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures.

van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York : Academic Press.

Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 9-41.

Villarreal Correcha, E. (2009). *Le plurilinguisme : une nouvelle perspective pour le francais en Colombie.* Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.

Zetili, A. (2010). Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite ? *Synergies Algérie*, 9, 159 - 172.

ANNEXES

Annexe 1: Manuel Alter EGO, leçon D7, Page 102-103

Page 102

D7 TECHNIQUES POUR...

faire une dissertation

La dissertation est un exercice (scolaire et universitaire) de réflexion et d'argumentation, à partir d'un sujet donné. Elle est organisée selon un plan logique et précis. Le sujet peut se présenter sous différentes formes : opinion à discuter, citation à commenter, notion à expliquer...

Sujet : *C'est la langue qui, dans les sociétés humaines, permet de véhiculer une culture.* Que pensez-vous de cette affirmation ?

Pour préparer cette dissertation, référez-vous aux textes suivants du dossier 7 :

1. HISTOIRE DE LA PENSÉE EUROPÉENNE par Norman Hampson ..... p. 94
2. CONFÉRENCE du professeur François Pitti Ferrandi ..... p. 95
3. DISCOURS de M. Abdou Diouf ..... p. 96

PRÉPARATION

1 Comprendre le sujet

- Examiner attentivement le sujet. Souligner les mots-clés et les définir.

C'est la langue qui, dans les sociétés humaines, permet de véhiculer une culture.

Langue = moyen de communication commun à un groupe social

Véhiculer = transporter, transmettre

Culture = ensemble des aspects intellectuels, artistiques et comportementaux d'une société humaine

- Reformuler le sujet avec ses propres mots, en posant la problématique.

La langue est-elle le seul vecteur de diffusion d'une culture ?

2 Définir un plan (cf. encadré p. 103)

Ici, c'est le plan dialectique thèse/antithèse/synthèse qui convient.



3 Réfléchir

- Noter les faits, les arguments et les exemples qui viennent à l'esprit.

Thèse :

- La langue est le moyen le plus universel pour transmettre le même message au plus grand nombre au même moment. Ce qui fait une culture, c'est donc d'abord la langue.

- Le développement de la culture française grâce à la langue

- La francophonie et la protection de la langue française

- La langue anglaise devenue langue véhiculaire ; le langage technique, informatique

- Les liens culturels se développent grâce à l'espagnol entre l'Espagne et l'Amérique du Sud

› Quelle sorte de « culture » véhiculent ces langues ?

Antithèse :

Autres moyens de véhiculer une culture : représentations artistiques (peintures, sculptures, images, photos, monuments, musique...) qui ont aidé à transmettre les cultures disparues ou en train de disparaître. Ce sont des langages, une multiplicité de signes.

- Déterminer la position qui sera défendue dans la synthèse.

La culture est le fruit d'une langue et de langages.

4 Faire un plan détaillé

Organiser ses notes afin de construire trois parties contenant deux ou trois sous-parties.

1) Thèse : La langue permet de véhiculer une culture.

- Qu'est-ce qu'une langue ? Pourquoi assure-t-elle la cohésion d'une culture ? › le français, l'anglais, l'espagnol...

- Quelles cultures véhiculent ces langues ?

2) Antithèse : Mais ça n'est pas le seul moyen de transmission.

- Quels sont les autres moyens ?

- Quelles sortes de cultures véhiculent-ils ?

3) Synthèse : La langue et les langages servent à véhiculer et à consolider une culture commune.

- Différences entre langue et langage

- Pourquoi les signes culturels restent-ils même si la langue disparaît ?

RÉDACTION

Introduction

1) Rédiger une phrase générale en lien avec le sujet

Chaque mois, dans le monde, une langue disparaît. Or on dit souvent que lorsqu'une langue disparaît, c'est toute une culture qui meurt avec elle…

2) Présenter le sujet

Le sujet étant court, le citer tel quel.

Le sujet que nous allons traiter …/ Le sujet que nous aborderons…/ Nous nous intéresserons à/interrogerons sur l'affirmation suivante…

Si le sujet est long, conserver les termes-clés et le reformuler.

3) Annoncer le plan

Si, au premier abord, cette affirmation semble incontestable, il faut pourtant s'interroger sur l'existence d'autres facteurs d'expansion d'une culture et sur leur efficacité.

Éviter les énoncés lourds comme « dans une première partie, nous nous intéresserons à… puis, dans une deuxième partie, nous analyserons… ».

Développement

Première partie : thèse

Développer les sous-parties. Chaque sous-partie doit comporter un argument et son explication, puis s'achever par une phrase conclusive. Ménager les transitions entre les sous-parties.

Grâce à la langue, les idées des Lumières venues de France ont pu se faire connaître et se répandre dans toute l'Europe occidentale. Dans ce cas, c'est le support écrit qui a contribué à leur propagation ; on lisait Voltaire à la cour de Russie ou de Pologne. Les idées nouvelles ont d'abord touché un public alphabétisé et lettré, qui les a vulgarisées…

À présent, l'anglais se répand par « commodité », pour une compréhension plus rapide par le plus grand nombre. Mais l'anglais, dont on nous dit qu'il finira par s'imposer mondialement comme langue de travail et d'échanges, véhicule-t-il, aujourd'hui, une culture ? Et de quelle culture s'agit-il ?…

Deuxième partie : antithèse

Cette partie doit avoir à peu près la même longueur que la première et se nourrir d'exemples du monde d'aujourd'hui.

Il y a néanmoins d'autres moyens de véhiculer une culture, sinon comment les cultures aujourd'hui disparues nous seraient-elles accessibles, voire compréhensibles ?

La peinture (les peintures rupestres, par exemple) nous apprend beaucoup sur des modes de vie et des modes de pensée du passé.

La sculpture, les objets rituels, les outils sont d'autres témoignages, artistiques, religieux et quotidiens, d'une façon de vivre et de concevoir le monde ou la société.

[…]

D'autre part, pour les cultures contemporaines dont la langue est minoritaire ou non écrite, les contes, la tradition orale, la musique, la mode sont autant de signes culturels spécifiques d'une façon de vivre ; d'ailleurs, les cultures (et les langues) dites dominantes ont souvent intégré ces signes (façon d'être, mode vestimentaire, habitat…). Ces signes culturels sont des langages…

Troisième partie : synthèse

La culture est le fruit d'une langue et de langages.

La langue est explicite et partagée par un grand nombre, tandis que le langage est plus implicite et n'est pas perçu de la même façon par tous.

Conclusion

Répondre clairement et précisément, en accord avec le développement, à la problématique posée en introduction.
Éventuellement, élargir le débat.

POUR… choisir son plan

› **Le plan dialectique : pour examiner un jugement et en peser le pour et le contre**

1. Thèse : défense d'un certain point de vue
2. Antithèse : apport d'arguments opposés à la thèse défendue précédemment
3. Synthèse : établissement d'une vérité moyenne plus nuancée ou dépassement de la contradiction apparente par l'apport d'éléments nouveaux

› **Le plan thématique : pour étayer un jugement ou répondre à une question ouverte** *(Ex : Qu'est-ce qu'une langue ?).*
S'apparente à l'exposé.

› **Le plan analytique : analyse une notion ou un phénomène**

1. Caractéristiques du phénomène
2. Causes du phénomène
3. Conséquences du phénomène et solutions éventuelles

› **Le plan comparatif : confrontation de deux textes, notions, mouvements…**

1. Les ressemblances
2. Les différences
3. Synthèse personnelle

Annexe 2: La première enquête

QUESTIONNAIRE 1

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de français langue étrangère, niveau B1/B2 à l'Université Libre de Bogotá en Colombie, qui souhaitent continuer leurs études en France (licence ou master). Le questionnaire vise à repérer les difficultés que rencontrent les étudiants de philosophie et de droit quand ils rédigent une dissertation en français.

Objectifs :

- identifier les stratégies de rédaction des étudiants,
- identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français,
- identifier les connaissances des étudiants sur la dissertation,

Public visé :

Étudiants de philosophie ou de droit à l'Université Libre de Bogotá

INFORMATIONS PERSONELLES

Nom et Prénom :

Âge :

Femme ( ) Homme ( )

Programme d'études :

Institution :

I. FORMATION EN FLE

1. Avez-vous étudié le français avant l'Université ?

   OUI ( ) NON ( )

2. Combien d'heures par semaine ? _____

3. Dans quel d'établissement ?

   ( ) à l'école

   ( ) à l'Alliance française

   ( ) dans un établissement privé

   ( ) autre : _____

4. Combien de temps vous apprenez le français à l'Université? _____

5. Combien d'heures par semaine ? _____

6. Quelle est la raison que vous motive à étudier le français?

( ) pour trouver un meilleur emploie
( ) pour continuer les études en France
( ) parce qu'il s'agit d'un cours obligatoire
( ) autre : _____

7. Quel est le temps prévu par l'Université pour l'apprentissage du français ?
_____ (par semaine)

8. Combien de temps consacrez-vous à l'apprentissage du français, hors de la salle de classe?
_____ (par semaine) _____ (par jour)

9. Pensez-vous que le temps imparti par l'université à l'étude du français est suffisant?
OUI ( ) NON ( )

10. Avez-vous déjà obtenu un diplôme en français? OUI ( ) NON ( )
Lequel ? _____

II. LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : LE FRANÇAIS, LE PROCESSUS D'ÉCRITURE.

1. En proportion - de 1 (minimum) à 5 (maximum) - quel type d'exercices avez-vous trouvé le plus difficile à pratiquer pendant l'apprentissage du français ?
( ) la compréhension orale
( ) la compréhension écrite
( ) l'expression orale
( ) l'expression écrite

2. Quelle compétence est d'après vous la plus difficile à réaliser?
( ) la compréhension orale
( ) la compréhension écrite
( ) l'expression orale
( ) l'expression écrite

3. Quel type de textes écrivez-vous le plus souvent ?
( ) dialogues
( ) lettres
( ) résumés
( ) essais
( ) dissertations
( ) autre : _____

4. Utilisez-vous le français hors de l'Université ? OUI ( ) NON ( ). Dans quel contexte ?

( ) familier
( ) amical
( ) le travail
( ) autre _____

5. Êtes-vous en contact avec des textes écrits en français ? Donnez des exemples :
( ) journal
( ) magasins
( ) hebdomadaire
( ) ouvres littéraires
( ) livres spécialisés
( ) autres _____
6. Que faites-vous avant de commencer à écrire un texte ?
( ) approfondir sur les mots de l'énoncé
( ) remarquer les idées principales
( ) classifier les idées
( ) lire et comparer d'autres lectures sur le même sujet
( ) construire un plan
7. Combien de temps consacrez-vous à la rédaction d'un essai ?
_____heures

III. MAÎTRISE DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA DISSERTATION

1. Avez-vous suivi un cours de la méthodologie de la rédaction d'un texte académique
a. en espagnol : OUI ( ) NON ( )
b. en français : OUI ( ) NON ( )
2. Avez-vous rédigé des textes en vous-servant de cette méthodologie ?
OUI ( ) NON ( )
Quel type de texte et dans quelle langue ?
_____
_____
3. Avez-vous compris à quoi peut servir la méthodologie de la dissertation ? OUI ( ) NON ( )
Donnez un exemple :
_____
_____
_____
4. Dans le cadre habituel de vos cours de français, faites-vous des exercices de dissertation ? OUI ( ) NON ( ).

5. Connaissez-vous les étapes pour rédiger une dissertation ? OUI ( ) NON ( )
6. Pouvez-vous les préciser ?

a) _____
b) _____
c) _____

7. Avez-vous déjà écrit une dissertation ? OUI ( ) NON ( )
8. Pensez-vous qu'un cours de dissertation vous permettra d'améliorer la qualité de vos écrits ? OUI ( ) NON ( )
9. Pensez-vous qu'il est important de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI ( ) NON ( )
10. Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours de rédaction de textes académiques pour les étudiants colombiens ? OUI ( ) NON ( )
11. Avez-vous des propositions pour le contenu de ce cours ?

_____

Je vous remercie de votre participation

Annexe 3: Les exemples de la première enquête

QUESTIONNAIRE 1

Étudiant 7

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de français langue étrangère, niveau B1/B2 à l'Université Libre de Bogotá en Colombie, qui souhaitent continuer leurs études en France (licence ou master). Le questionnaire vise à repérer les difficultés que rencontrent les étudiants de philosophie et de droit quand ils rédigent une dissertation en français.

Objectifs :

- identifier les connaissances des étudiants sur la dissertation,

- identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français,

- identifier les stratégies de rédaction des étudiants.

Public visé :

Etudiants de philosophie ou de droit à l'Université Libre de Bogotá

INFORMATIONS PERSONELLES

Nom et Prénom : Lina Maritza Ceballos

Âge : 20 ans

Femme (X) Homme ( )

Programme d'études : faculté de droit

Institution : université libre

I. FORMATION EN FLE

1. Avez-vous étudié le français avant l'Université ?

OUI ( ) NON (X)

2. Combien d'heures par semaine _____

3. Dans quel d'établissement ?

( ) à l'école

( ) dans une Alliance française

( ) dans un établissement privé

( ) autre : _____

4. Combien de temps vous apprenez le français à l'université? _____

5. Combien d'heures par semaine ? _____10 heures _____

6. Quelle est la raison que vous motive à étudier le français?

(x) pour trouver un meilleur emploie

(x) pour continuer les études en France

( ) parce qu'il s'agit d'un cours obligatoire

( ) d' autre : _____

7. Quel est le temps prévu par l'Université pour l'apprentissage du français ?

_____ (par semaine)

8. Combien de temps consacrez-vous à l'apprentissage du français, hors de la salle de classe?

_____10_____ (par semaine) _____2_____ (par jour)

9. Pensez-vous que le temps imparti par l'université à l'étude du français est suffisant?

OUI ( ) NON (x)

10. Avez-vous déjà obtenu un diplôme en français? OUI ( ) NON (x)

Lequel ? _____

II. LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : LE FRANÇAIS, LE PROCESSUS D'ÉCRITURE.

1. En proportion - de 1 (minimum) à 5 (maximum) - quel type d'exercices avez-vous trouvé le plus difficile à pratiquer pendant l'apprentissage du français ?

(3) la compréhension orale

(4) la compréhension écrite

(2) l'expression orale

(2) l'expression écrite

2. Quelle compétence est d'après-vous la plus difficile à réaliser ?

( ) la compréhension orale

( ) la compréhension écrite

( ) l'expression orale

(x) l'expression écrite

3. Quel type de textes écrivez-vous le plus souvent ?

(x) dialogues

(x) lettres

( ) résumés

( ) essais

( ) dissertations

( ) autre : _____

4. Utilisez-vous le français hors de l'Université ? OUI ( ) NON (x). Dans quel contexte ?

( ) familier

( ) les amis

( ) dans le travail

( ) en autre _____

5. Etes-vous en contact avec des textes écrits en français ? Donnez des exemples :

(x) journal

( ) magasins

( ) hebdomadaires

( ) ouvres littéraires

(x) livres spécialisés

( ) d'autres _____

6. Que faites-vous avant de commencer à écrire un texte ?

( ) Approfondir sur les mots de l'énoncé

(x) Remarquer les idées principaux

(x) Classifier les idées

( ) Réviser et comparer des autres lectures sur le même sujet

( ) Créer un plan

7. Combien de temps consacrez-vous à la rédaction d'un essai ?

__2_____ heures

III. MAÎTRISE DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA DISSERTATION

1. Avez-vous suivi un cours de la méthodologie de la rédaction d'un texte académique

a. en espagnol : OUI ( ) NON (x)

b. en français : OUI ( ) NON (x)

2. Avez-vous rédigé des textes en vous-servant de cette méthodologie ?

OUI ( ) NON (x)

Quel type de texte et dans quelle langue ?

_____

_

3. Avez-vous compris à quoi peut servir la méthodologie de la dissertation ? OUI ( ) NON (x)

Donnez un exemple :

_____

_____

4. Dans le cadre habituel de vos cours de français, faites-vous des exercices de dissertation ? OUI ( ) NON (x).

5. Connaissez-vous les étapes pour rédiger une dissertation ? OUI ( ) NON (x)

6. Pouvez-vous les préciser ?

a) _____

b) _____

c) _____

7. Avez-vous déjà écrit une dissertation ? OUI ( ) NON (x)

8. Pensez-vous qu'un cours de dissertation vous permettra d'améliorer la qualité de vos écrits ? OUI (x) NON ( )

9. Pensez-vous qu'il est important de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI (x) NON ( )

10. Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours de rédaction de textes académiques pour les étudiants colombiens ? OUI (x) NON ( )

11. Avez-vous des propositions pour le contenu de ce cours ?

le cours doit nous aider a comprendre le lecture et savoir de la argumentation

Je vous remercie de votre participation

QUESTIONNAIRE 1

Étudiant 11

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de français langue étrangère, niveau B1/B2 à l'Université Libre de Bogotá en Colombie, qui souhaitent continuer leurs études en France (licence ou master). Le questionnaire vise à repérer les difficultés que rencontrent les étudiants de philosophie et de droit quand ils rédigent une dissertation en français.

Objectifs :

- identifier les connaissances des étudiants sur la dissertation,

- identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français,

- identifier les stratégies de rédaction des étudiants.

Public visé :

Etudiants de philosophie ou de droit à l'Université Libre de Bogotá

INFORMATIONS PERSONELLES

Nom et Prénom : Andrea Carolina Fierro Chávez

Âge : 21 ans

Femme (x) Homme ( )

Programme d'études : faculté de philosophie

Institution : université libre

I. FORMATION EN FLE

1. Avez-vous étudié le français avant l'Université ?

OUI ( ) NON (x)

2. Combien d'heures par semaine _____

3. Dans quel d'établissement ?

( ) à l'école

( ) dans une Alliance française

( ) dans un établissement privé

( ) autre : _____

4. Combien de temps vous apprenez le français à l'Université? _____

5. Combien d'heures par semaine ? _____4_____

6. Quelle est la raison que vous motive à étudier le français?

(x) pour trouver un meilleur emploie

(x) pour continuer les études en France

(x) parce qu'il s'agit d'un cours obligatoire

( ) autre : _____je veux connaitre le culture française___

7. Quel est le temps prévu par l'Université pour l'apprentissage du français ?

_____Trois heures_____ (par semaine)

8. Combien de temps consacrez-vous à l'apprentissage du français, hors de la salle de classe ?

_____5h_____ (par semaine) _____1h_____ (par jour)

9. Pensez-vous que le temps imparti par l'université à l'étude du français est suffisant? OUI ( ) NON (x)

10. Avez-vous déjà obtenu un diplôme en français? OUI ( ) NON (x)

Lequel ? _____

II. LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : LE FRANÇAIS, LE PROCESSUS D'ÉCRITURE.

1. En proportion - de 1 (minimum) à 5 (maximum) - quel type d'exercices avez-vous trouvé le plus difficile à pratiquer pendant l'apprentissage du français ?

(1) la compréhension orale

(3) la compréhension écrite

(2) l'expression orale

(4) l'expression écrite

2. Quelle compétence est d'après vous est la plus difficile à réaliser ?

(x) la compréhension orale

( ) la compréhension écrite

( ) l'expression orale

(x) l'expression écrite

3. Quel type de textes écrivez-vous le plus souvent ?

( ) dialogues

(x) lettres

(x) résumés

( ) essais

( ) dissertations

( ) d'autre : _____

4. Utilisez-vous le français hors de l'Université ? OUI ( ) NON (x). Dans quel contexte ?

( ) familier

(x) amical

( ) le travail

( ) d'autre _____

5. Etes-vous en contact avec des textes écrits en français ? Donnez des exemples :

(x) journal

( ) magasins

( ) hebdomadaires

(x) ouvres littéraires

( ) livres spécialisés

( ) d'autres _____

6. Que faites-vous avant de commencer à écrire un texte ?

( ) Approfondir sur les mots de l'énoncé

(x) Remarquer les idées principaux

(x) Classifier les idées

( ) Réviser et comparer des autres lectures sur le même sujet

( ) Créer un plan

7. Combien de temps consacrez-vous à la rédaction d'un essai ?

__un ou deux jours_____ heures

III. MAÎTRISE DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA DISSERTATION

1. Avez-vous suivi un cours de la méthodologie de la rédaction d'un texte académique

a. en espagnol : OUI (x) NON ( )

b. en français : OUI ( ) NON (x)

2. Avez-vous rédigé des textes en vous-servant de cette méthodologie ?

OUI ( ) NON (x)

Quel type de texte et dans quelle langue ?

_____

_

3. Avez-vous compris à quoi peut servir la dissertation ? OUI (x) NON ( )

Donnez un exemple : _____ *Pour identifier les idées plus importantes dans le texte et organiser chaque partie du texte dans une explication et interprétation.*_____

4. Dans le cadre habituel de vos cours de français, faites-vous des exercices de dissertation ? OUI ( ) NON (x).

5. Connaissez-vous les étapes pour rédiger une dissertation ? OUI (x) NON ( )

6. Pouvez-vous les préciser ?

a) __La problematique_____

b) _Le développement_____

c) _La conclusion_____

7. Avez-vous déjà écrit une dissertation ? OUI ( ) NON ( )

8. Pensez-vous qu'un cours sur la dissertation vous permettra d'améliorer la qualité de vos écrits ? OUI (x) NON ( )

9. Pensez-vous qu'il est important de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI (x) NON ( )

10. Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours de rédaction de textes académiques pour les étudiants colombiens ? OUI (x) NON ( )

11. Avez-vous des propositions pour le contenu de ce cours ?__ *L'introduction d'un seminaire sur la méthodologie universitaire française*_____

Je vous remercie de votre participation

Annexe 4: La tabulation des résultats de la première enquête

Question	Article	Valeur totale
	Âge	22
	Femme	16
	Homme	15
	Droit	19
	Philosophie	12
I.1	Oui	11
	Non	20
I.2	< 1 année	3
	1 a 2 ans	6
	> 2 a 5 ans	1
	> 5 ans	1
	N/R	18
I.3	à l'école	1
	à l'Alliance française	6
	dans un établissement privé	3
	d'autre	1
	N/R	19
I.4	< 1 année	3
	1 a 2 ans	19
	> 2 a 5 ans	5
	> 5 ans	0
	N/R	4
I.5	1 a 5 heures	8
	5 a 10 heures	21
	10 a 15 heures	0
	> 15 heures	0
I.6	pour trouver un meilleur emploi	2

	pour continuer les études en France	27
	parce qu'il s'agit d'un cours obligatoire	1
	d'autre	4
I.7	1 heure	1
	2 heures	0
	3 heures	2
	4 heures	3
	5 heures	2
	6 heures	2
	7 heures	0
	8 heures	1
	9 heures	1
	10 heures	12
	11 a 15 heures	2
	> 15 heures	1
	N/R	4
I.8	2 a 3 heures / semaine	8
	4 a 5 heures / semaine	9
	6 a 10 heures / semaine	12
	> 10 heures / semaine	1
	15 a 59 minutes / jour	6
	1 a 2 heures / jour	19
	> 2 heures / jour	2
	Il ne étude pas	1
I.9	Oui	8
	Non	21
I.10	Oui	6
	Non	23
II.1	La compréhension orale	0.0
	La compréhension écrite	0.0

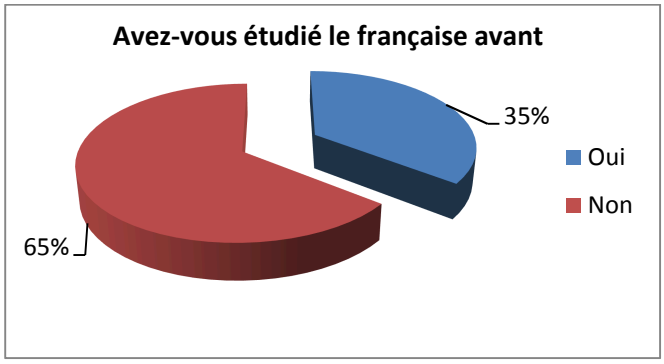
	L’expression orale	0.0
	L’expression écrite	0.0
II.2	La compréhension orale	19
	La compréhension écrite	2
	L’expression orale	6
	L’expression écrite	9
II.3	Dialogues	9
	Lettres	7
	Résumés	14
	Essais	3
	Dissertations	1
	d’autre	4
II.4	Oui	27
	Non	4
	Familier	6
	Amicale	22
	le travail	1
	d’autre	3
II.5	Journal	21
	Magasins	3
	Hebdomadaires	2
	ouvres littéraires	10
	livres spécialisés	6
	d’autres	4
II.6	Approfondir sur les mots de l’énoncé	3
	Remarquer les idées principales	11
	Classifier les idées	9
	Lire et comparer des autres lectures sur le même sujet	2
	Créer un plan	16
II.7	1 heure	8

	2 heures	14
	3 heures	1
	4 heures	3
	5 heures	2
	6 heures	0
III.1	En Espagnol Oui	13
	En Espagnol Non	17
	En Français Oui	8
	En Français Non	22
III.2	Oui	10
	Non	15
	Type de texte	10
	Dans quelle langue	10
III.3	Oui	15
	Non	14
	Exemple	14
III.4	Oui	3
	Non	26
III.5	Oui	6
	Non	23
III.6	Plan	0
	Introduction	7
	Développement	7
	Conclusion	7
	N/R	24
III.7	Oui	3
	Non	28
III.8	Oui	31
	Non	0
III.9	Oui	31

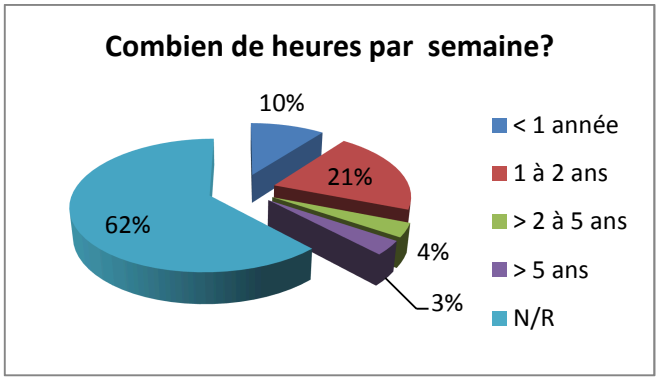
	Non	0
III.10	Oui	31
	Non	0

Annexe 5: Les résultats de l'analyse statistique de la première enquête

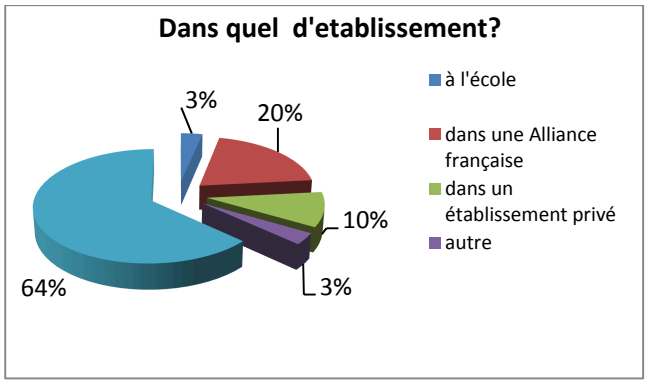
I.1



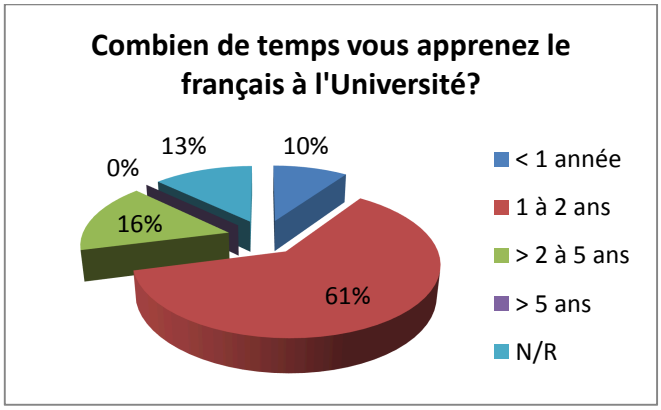
I.2



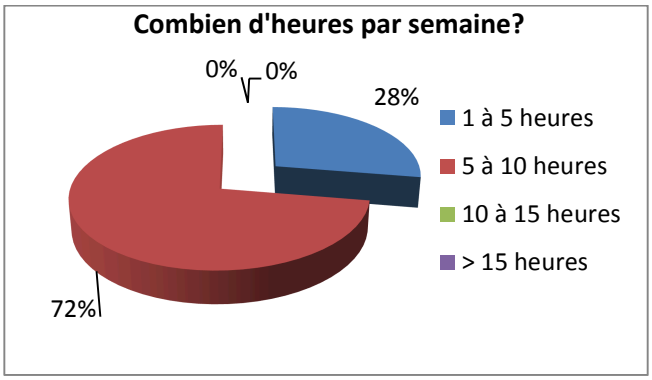
I.3



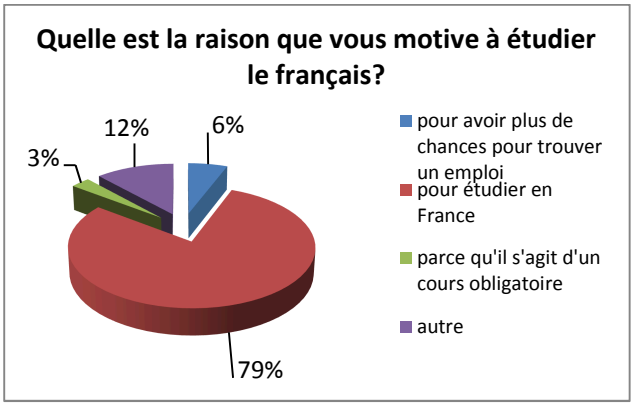
I.4


Combien de temps vous apprenez le français à l'Université?
13%
10%
0%
16%
61%
< 1 année
1 à 2 ans
> 2 à 5 ans
> 5 ans
N/R

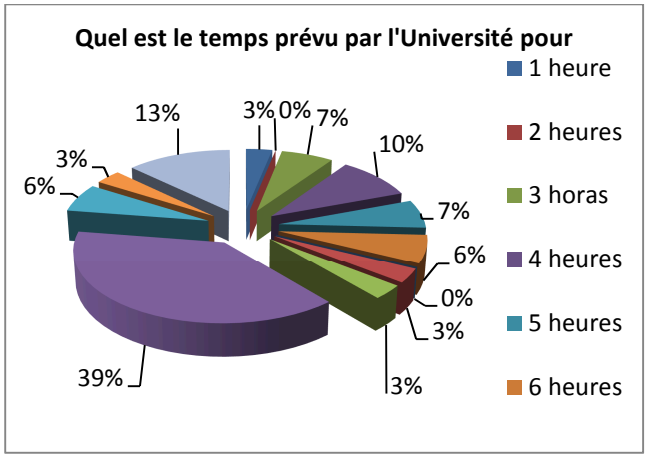
I.5


Combien d'heures par semaine?
0%
0%
28%
72%
1 à 5 heures
5 à 10 heures
10 à 15 heures
> 15 heures

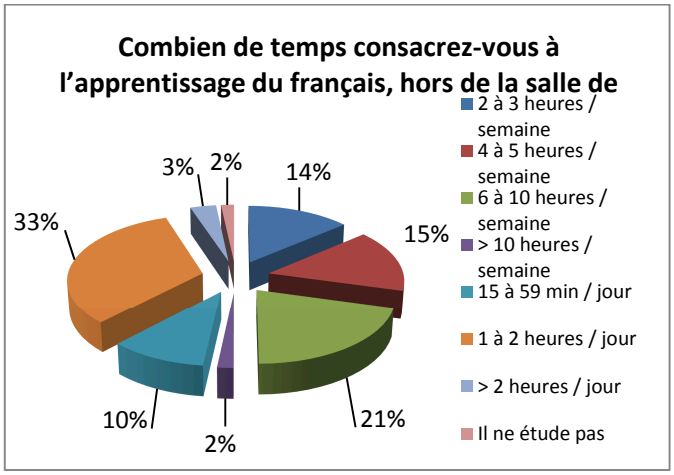
I.6


Quelle est la raison que vous motive à étudier le français?
12%
6%
3%
79%
pour avoir plus de chances pour trouver un emploi
pour étudier en France
parce qu'il s'agit d'un cours obligatoire
autre

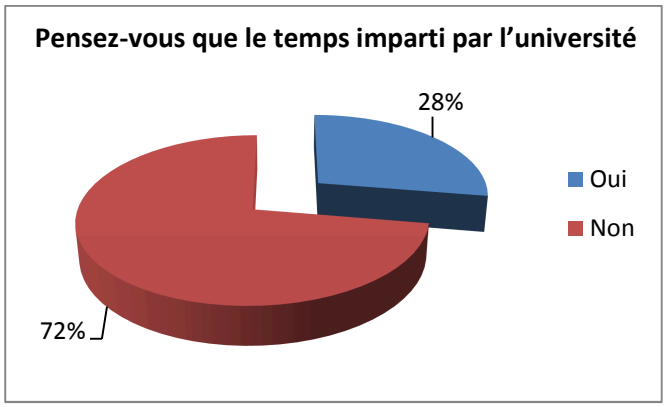
I.7


Quel est le temps prévu par l'Université pour
1 heure
2 heures
3 horas
4 heures
5 heures
6 heures
13%
3%
0%
7%
10%
7%
6%
0%
3%
3%
39%
3%
6%

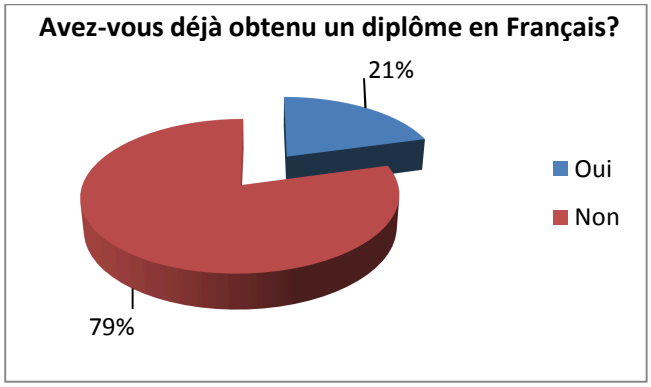
I.8


Combien de temps consacrez-vous à l'apprentissage du français, hors de la salle de
2 à 3 heures / semaine
4 à 5 heures / semaine
6 à 10 heures / semaine
> 10 heures / semaine
15 à 59 min / jour
1 à 2 heures / jour
> 2 heures / jour
Il ne étude pas
3%
2%
14%
33%
15%
10%
2%
21%

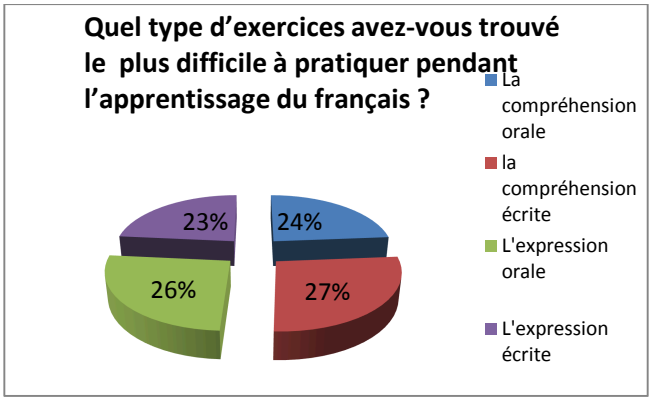
I.9


Pensez-vous que le temps imparti par l'université
28%
Oui
Non
72%

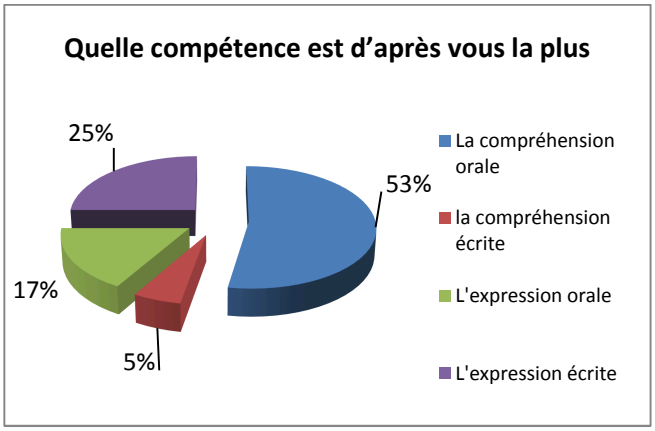
I.10


Avez-vous déjà obtenu un diplôme en Français?
21%
79%
Oui
Non

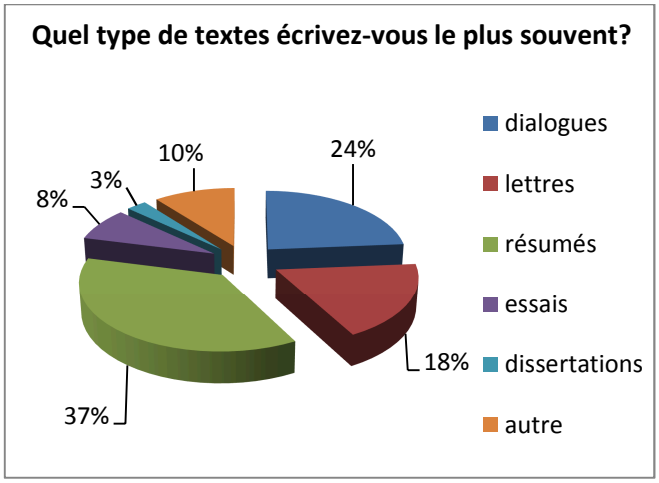
II.1


Quel type d'exercices avez-vous trouvé le plus difficile à pratiquer pendant l'apprentissage du français ?
23%
24%
26%
27%
La compréhension orale
la compréhension écrite
L'expression orale
L'expression écrite

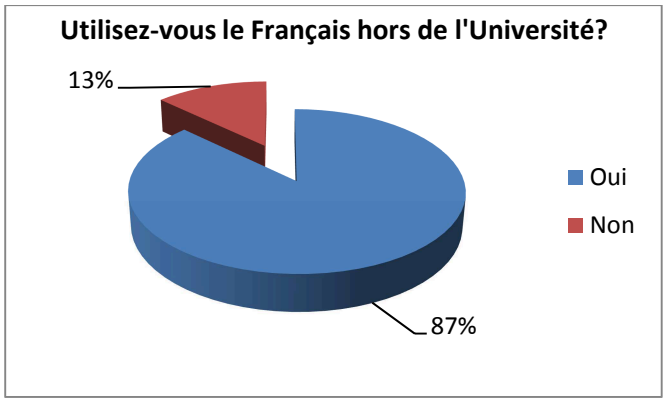
II.2


Quelle compétence est d'après vous la plus
25%
53%
17%
5%
La compréhension orale
la compréhension écrite
L'expression orale
L'expression écrite

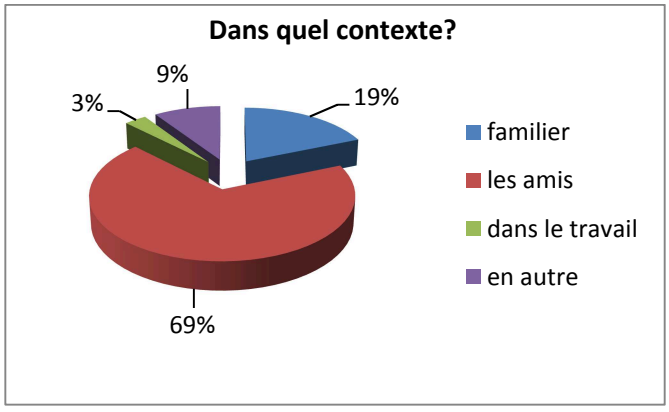
II.3



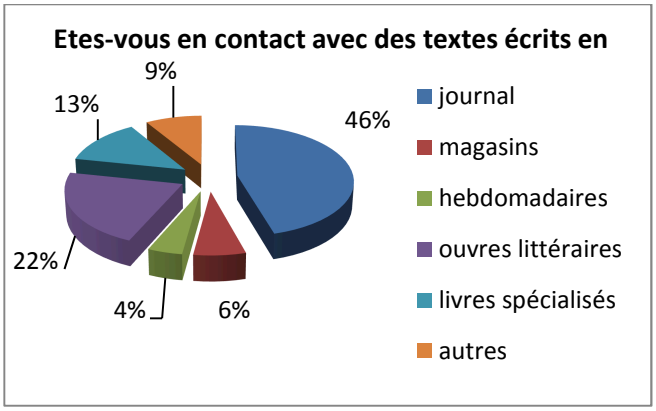
II.4.a



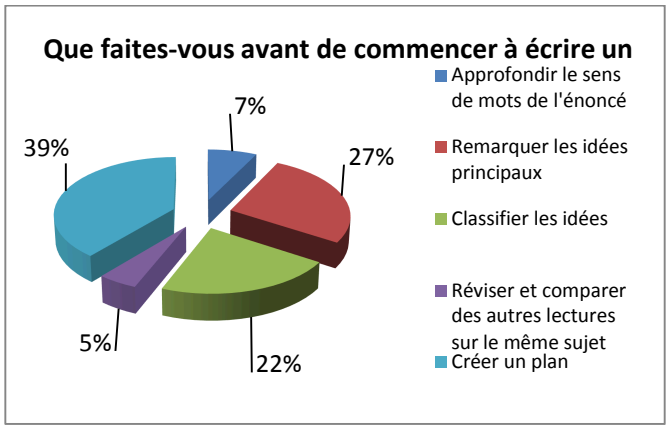
II.4.b



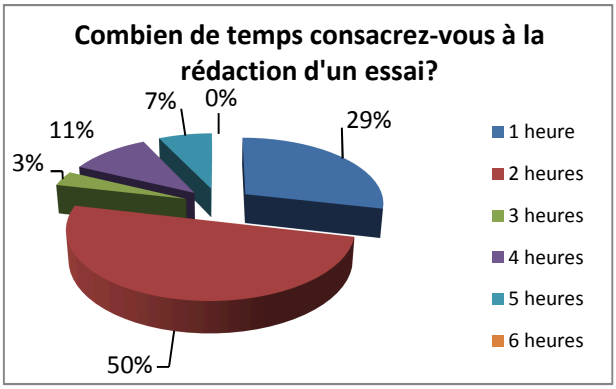
II.5


Etes-vous en contact avec des textes écrits en
9%
13%
46%
22%
4%
6%
journal
magasins
hebdomadaires
ouvres littéraires
livres spécialisés
autres

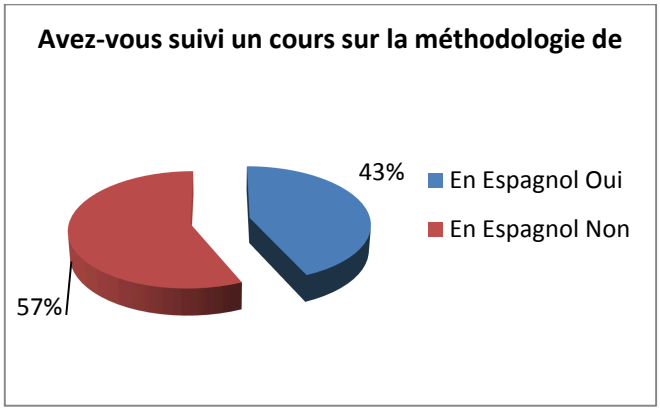
II.6


Que faites-vous avant de commencer à écrire un
7%
39%
27%
5%
22%
Approfondir le sens de mots de l'énoncé
Remarquer les idées principaux
Classifier les idées
Réviser et comparer des autres lectures sur le même sujet
Créer un plan

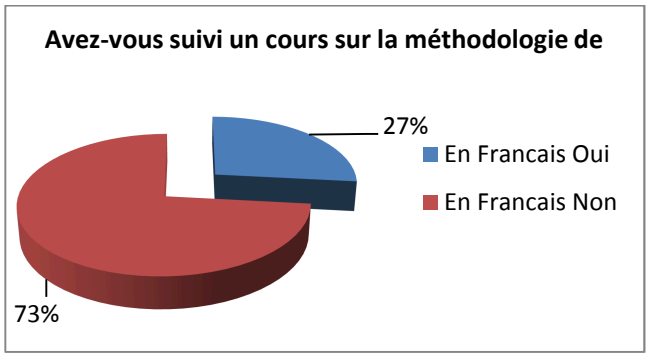
II.7


Combien de temps consacrez-vous à la rédaction d'un essai?
7%
0%
11%
29%
3%
50%
1 heure
2 heures
3 heures
4 heures
5 heures
6 heures

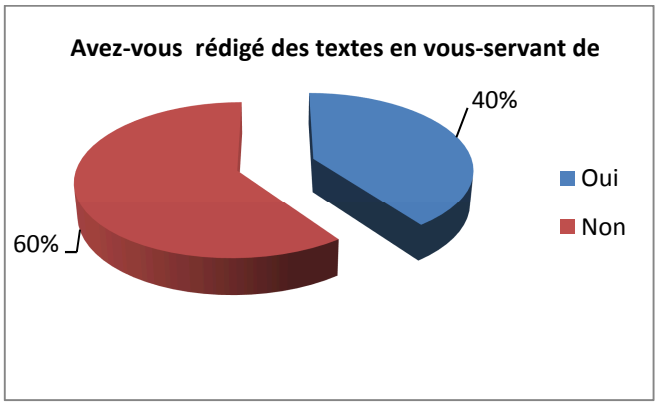
III.1.a



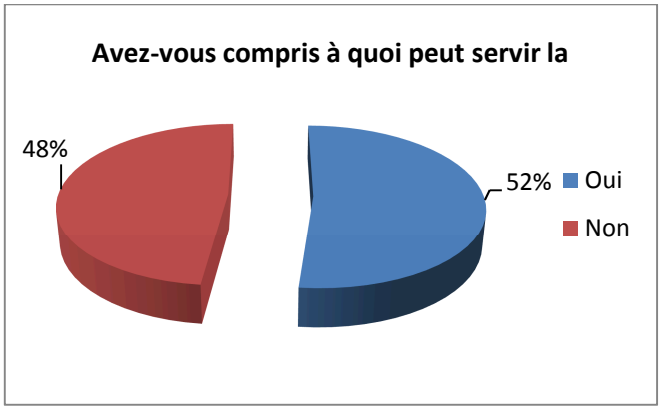
III.1.b



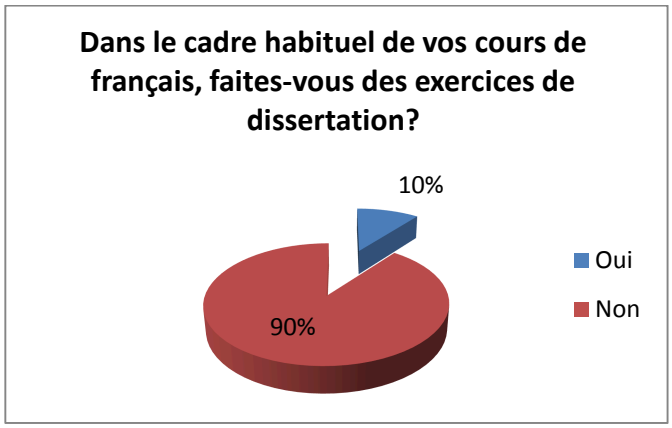
III.2



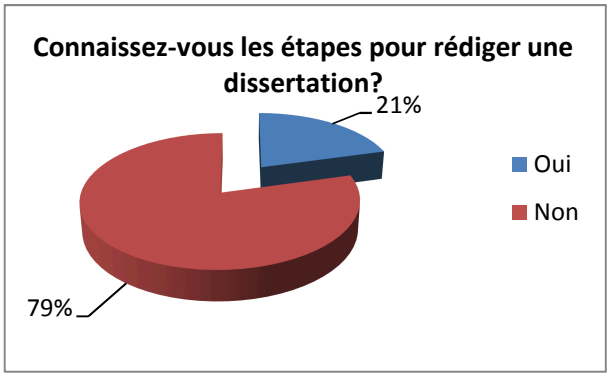
III.3



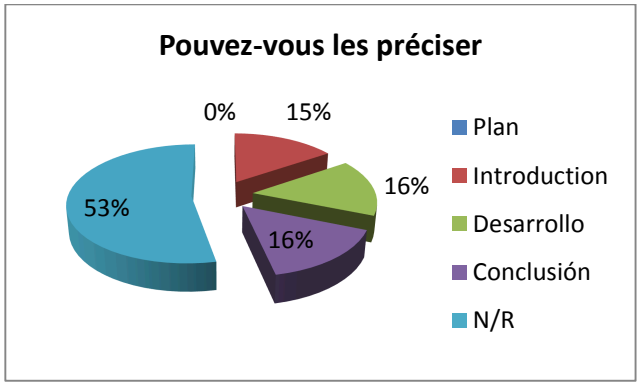
III.4



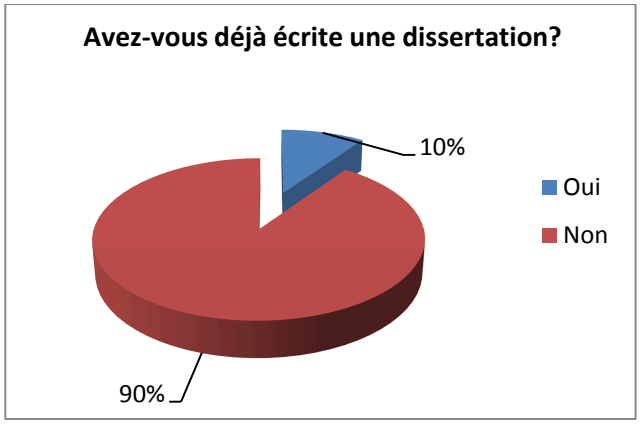
III.5



III.6



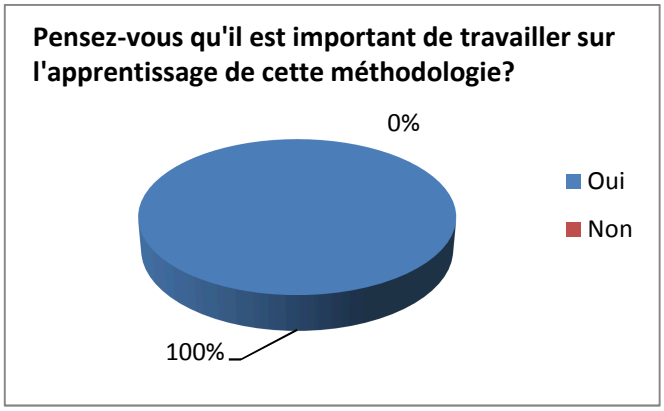
III.7



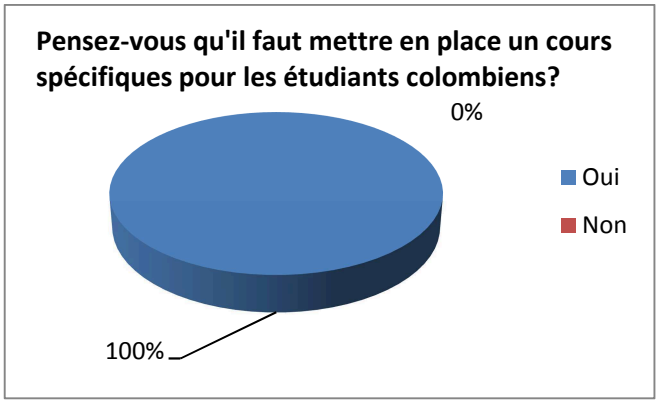
III.8



III.9


Pensez-vous qu'il est important de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie?
0%
100%
Oui
Non

III.10


Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours spécifiques pour les étudiants colombiens?
0%
100%
Oui
Non

Annexe 6. Les exemples de la première tâche d'écriture

EXEMPLE 1, ETUDIANT 4

Nom : Julian Andres Ariza

« Le travail eloigne de nous trois grands maux :

L'ennui, le vice et le besoin » in candide, (voltaire.

Le travail a aidée l'évolution de l'homme, dans le commence des temps l'homme travaillait par conserver son existence, l'homme travaillait en groups qui apres se sont appelée « les familles »; dans l'age vieux les familles étaient composé pour : un pére qui s'appelle « pater famille », pour plusieurs de femmes, fils et filles.

Le pére selon le classe social travaillait en differont ocupation comme : le gerre, la direction de la societé, l'agriculture, les conseil d´ancien. Le pére devait travail jusqu'à son fils aurient obtenu la capacité du travailler; la mere et les filles s´´ocupaient de faire travaux manuals et de la maison.

Apres dans l'age moyenne les classes social sónt modifié et les travaux aussi, la societé s'a divide en deux classe principalement, les rois ou mosieur feudales et les serves; les rois s´'ocupaient de la direction de ses terres ou « feudos » et les serves travaillaient dans l'agriculture et dans l'élevage. Les femmes des serves aussi sócupaient de faire travaux manuals.

Ensuit avec la aparition de la classe burguese, et les concepts d'argent et de la especulation, la société d'occidente connais le capitalisme et avec lui, la naissance de la classe ouvriere .La classe ouvriere dans l'age moderne c'est tres importante parce que jouera un role fondamental pendant quatre siecles. La societé de cette epoc vivait les temps de l'explotation; Karl marx et Engels ont fait un etude sur l'impact du travail en la nouveau conception du monde. Ils son fait referance les conflicts entre les classes sociales, léxplotacion de l´homme pour l´homme et les contradictions du nouveau sisteme. Aujourd'hui nous pouvons voir qui était vrai, le societé vivre en constant mouvement, le societe ságit avec les constants changes.

Mon avis est que le travail aujourd'hui est indispensable comme au debut, pour la subsistance, pour la competition dans le monde global. Je crois que l'auteur a un concept correct sur le travail, mais est necesaire connaitre autres points de vois, pour exemple un

point de vois politique et historique, comme el que je viens de expliquer, parce que le concept du travail proposé est axiologique et il ne permet pas connaitre son fonction social, politique, culturel et historique.

Je partage l'idée de que les différentes occupations de la vie actuelle aident a l´homme vivre loin de l'ennui, le vice et le besoin, mais c'est necessaire rappeler au lecteur que ils aussi nous avions eloigne de nos familles et de nos loisirs. De nos familles parce que : pour exemple l'horaire du travail de la majorité de les colombiens commence a 7 heures jusqu'à 17 heures, de lundi au vendredi; le temp que un colombien moyenne prendre pour se transporter est 1 hr et demi dans villes comme Bogotá. Et beaucoup de fois les personnes doivent travailler chez leur les weekends pour compléter ses activités de la semaine. De nos loisirs parce que aujourd'hui les personnes n'ont pas de temps pour pratiquer quelque sport, pour voyager, pour jouer avec la famille, pour sortir dans le soir aux fetes, en fin.

En conclusion, le travail n'est pas un activité potestative sino qu'est un activité obligatoire pour la humanité qui eloigne a les personnes non seulement de l'ennui, de le vice et de le besoin, sino aussi de la famille, de la vie personnel et de les loisirs.

EXEMPLE 1, ETUDIANT 8

Qu'est-ce qui peut pousser un écrivain à écrire ?

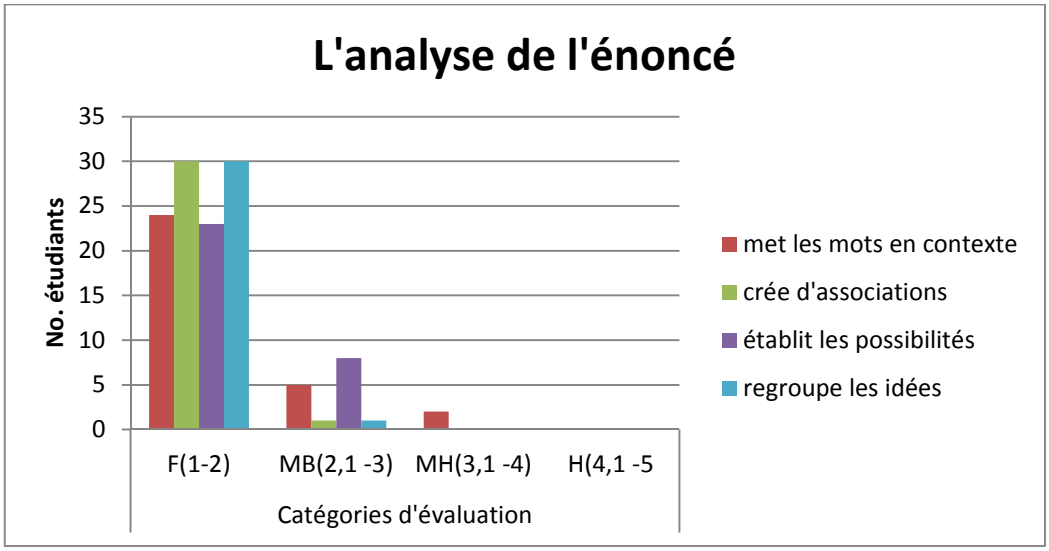
En tenant compte qu'écrire et une des facultés plus interesantes qu'a l'homme, il a trouvé au cours des ans beaucoup des aspects pour construire des textes lequels peuvent être lu de generation en genration. Alors avec l'intention de laisser une petite image autour de l'histoire, hommes et femmes ont decidé d'écrire en premier lieu pour montre aux être humaines qu'ils vivent, ça veut dire leurs costumes, leurs idées et au même temps leur croyances Parce que un texte c'est une outil que permit comprendre l'essence de l'existence

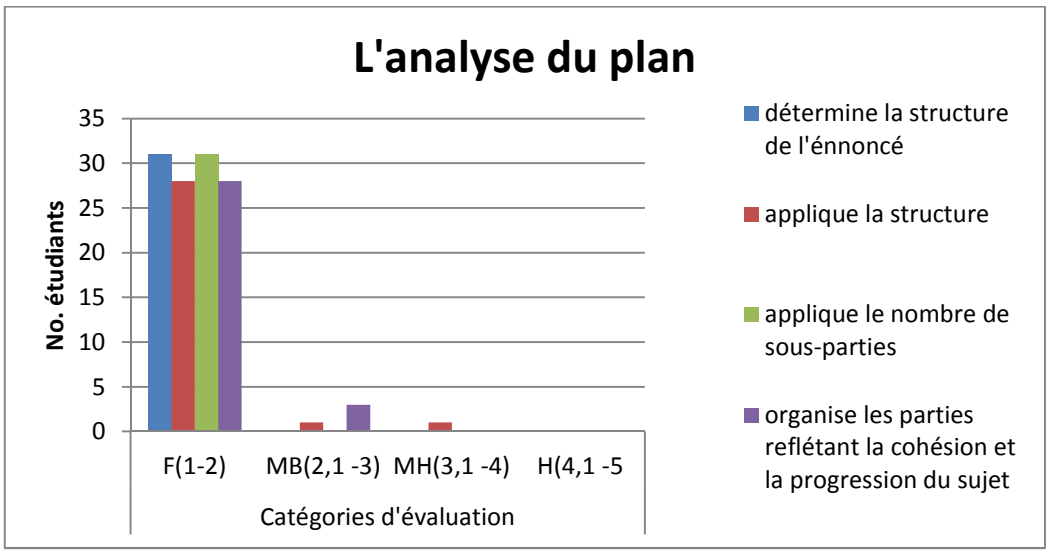
Annexe 7. La grille : les résultats de la première tâche d'écriture

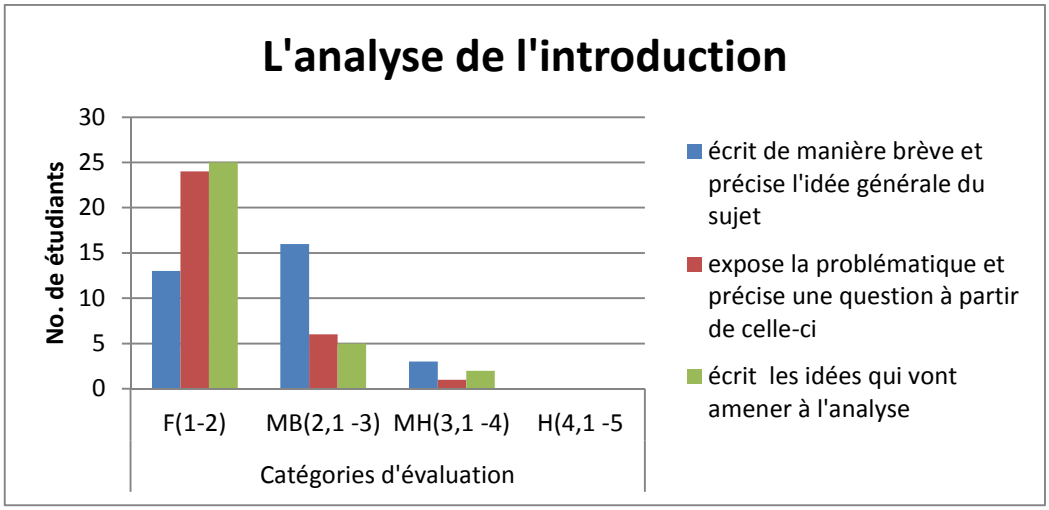
La grille d'évaluation			Les résultats			
Aspects	Indicateurs	Critères d'analyse	Catégories d'évaluation			
			F (1-2)	MB (2,1 - 3)	MH (3,1 - 4)	H (4,1 - 5)
L'analyse de l'énonce	Le sens des mots	met les mots en contexte	24	5	2	0
	Le rapport sémantique entre les mots	crée d'associations	30	1	0	0
	La sélection des idées	établit les possibilités	23	8	0	0
	L'organisation des idées	regroupe les idées	30	1	0	0
Le plan	Distingue le type du plan	détermine la structure de l'énoncé	31	0	0	0
	Respecte la structure de deux à trois parties	applique la structure	28	1	1	0
	Respecte le nombre de sous-parties	applique le nombre de sous-parties	31	0	0	0
	Organise les idées de chaque partie de manière cohérente et progressive par rapport au sujet	organise les parties reflétant la cohésion et la progression du sujet	28	3	0	0
L'introduction	Présente des idées par rapport au sujet	écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet	13	16	3	0
	Annonce la problématique posée par le sujet	expose la problématique et précise une question à partir de celle-ci	24	6	1	0
	Annonce le plan choisi pour le développement	écrit les idées qui vont amener à l'analyse	25	5	2	0
Le développement	*Introduction de chaque partie*					
	Reprend l'idée générale de chaque partie	Rédige un paragraphe qui introduit chaque idée	26	4	1	0
	Organise les sous parties					
	Développe les idées, en tenant compte de l'enchainement des parties	Argumente les sous-parties avec les exemples nécessaires et pertinents, la respectant la structure	27	4	0	0
	Différencie les parties des sous parties	Applique les exigences de la structure et du contenu	31	0	0	0
	Liaison entre les sous-parties					
	Relie les parties de façon logique à l'aide de marqueurs	Utilise les marqueurs de cohésion et cohérence	19	11	1	0

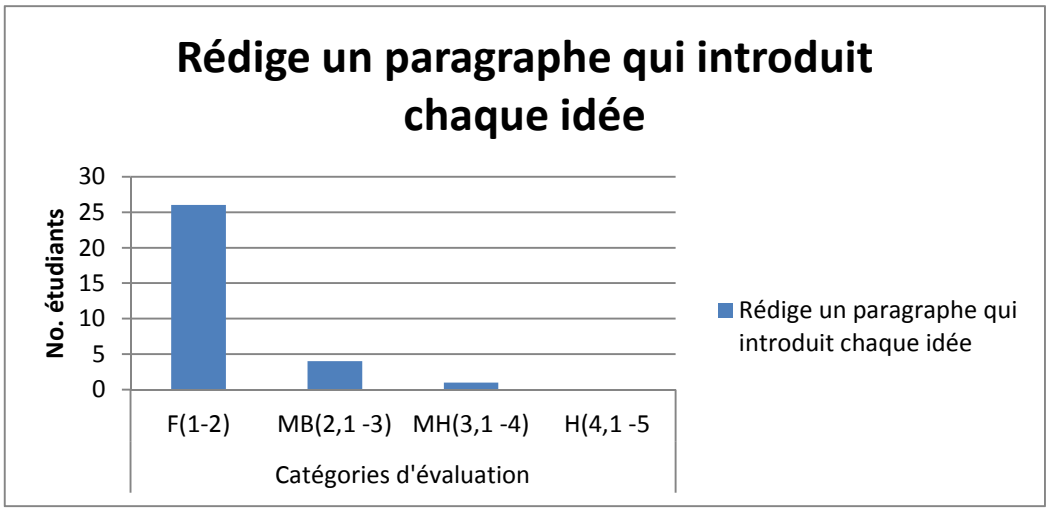
La conclusion	Fait une synthèse qui répond à la problématique du sujet	Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question	**24**	**6**	**1**	**0**
	Termine pour une ouverture	écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion	**18**	**7**	**4**	**1**
Le contenu						
Pertinence du plan	Organise le plan respectant la structure et les idées proposées	Développe les idées avec la progression proposée par le plan	**29**	**2**	**0**	**0**
	Organise les idées de manière progressive et pertinente au sujet	Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet	**27**	**3**	**1**	**0**
	Chaque idée apporte une réponse partielle à la problématique dans chaque partie	Sélectionne les idées qui apportent une réponse en fonction de la problématique	**24**	**4**	**1**	**0**
Argumentation	*L'organisation de sous-parties :*					
	La construction des phrases permet de justifier clairement chaque sous-partie et la sélection des exemples est pertinente par rapport au sujet	Sélectionne les exemples pertinents qui apportent le soutien nécessaire aux arguments	**25**	**6**	**0**	**0**
	Distingue les parties des sous parties	respecte la forme et le contenu de chaque partie	**29**	**1**	**0**	**0**
	Cohésion entre les parties :					
	L'enchainement des idées dans chaque paragraphe permet de relier les parties de façon logique	écrit les phrases de transition qui permettent d'enchainer les parties	**21**	**9**	**1**	**0**
	Cohérence interne :					
	Regroupe et classe de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie	construit les arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée	**24**	**6**	**1**	**0**
Qualité de l'expression écrite	Fautes d'orthographe	applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe	**18**	**7**	**5**	**0**
	La construction des phrases	applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases	**15**	**12**	**2**	**1**
	La pertinence du lexique	choisit les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées	**10**	**15**	**6**	**1**

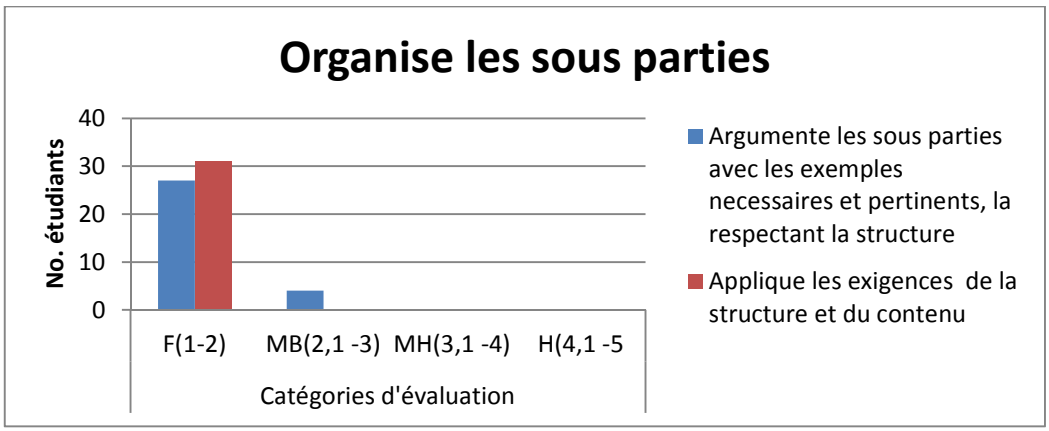
Annexe 8. Analyse statistique de la première tâche d'écriture

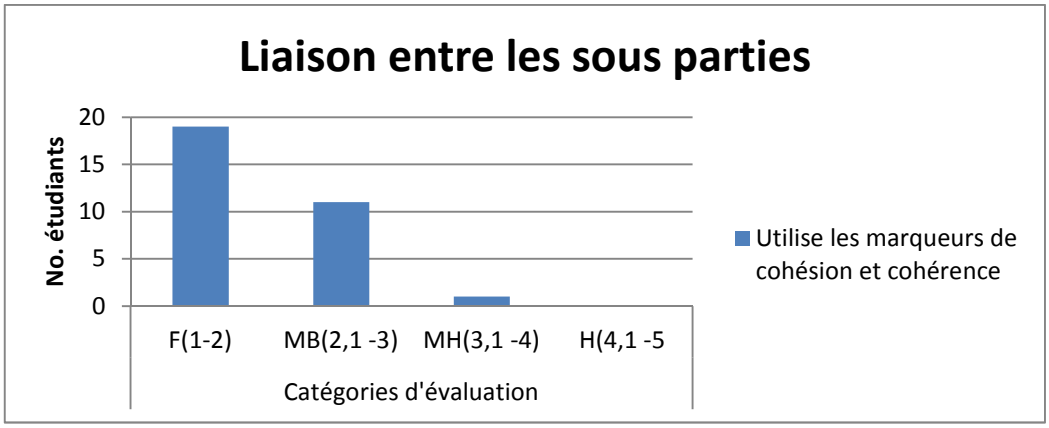


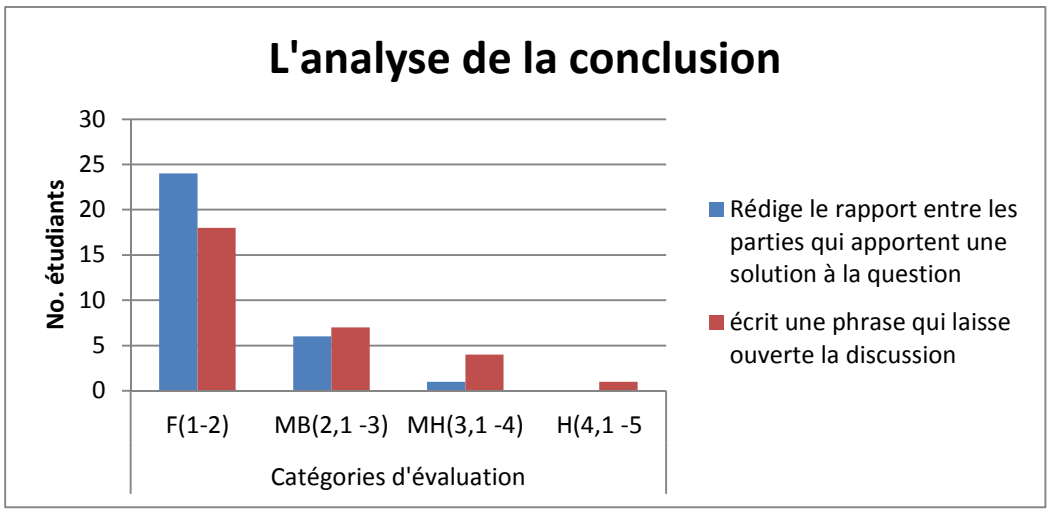


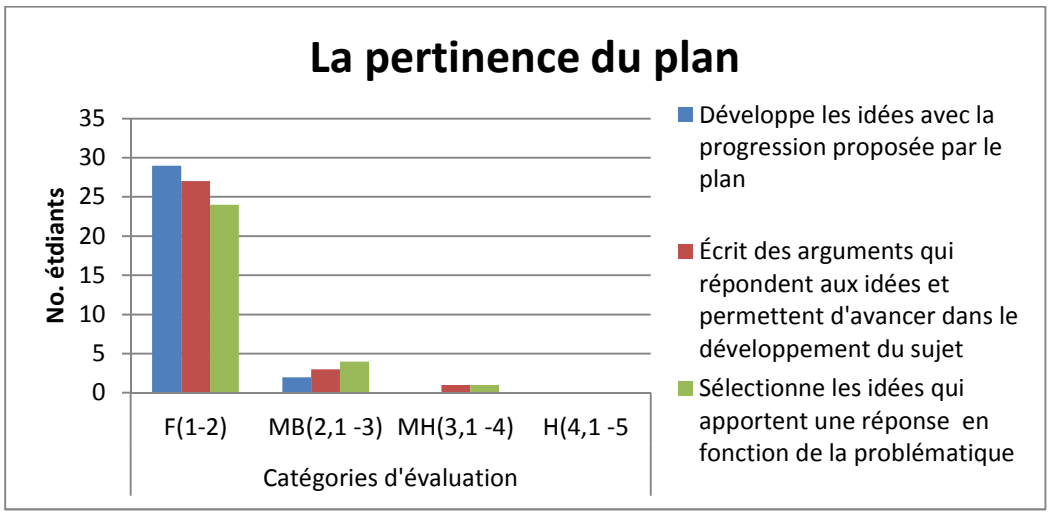

L'analyse de l'introduction
No. de étudiants
30
25
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet
expose la problématique et précise une question à partir de celle-ci
écrit les idées qui vont amener à l'analyse

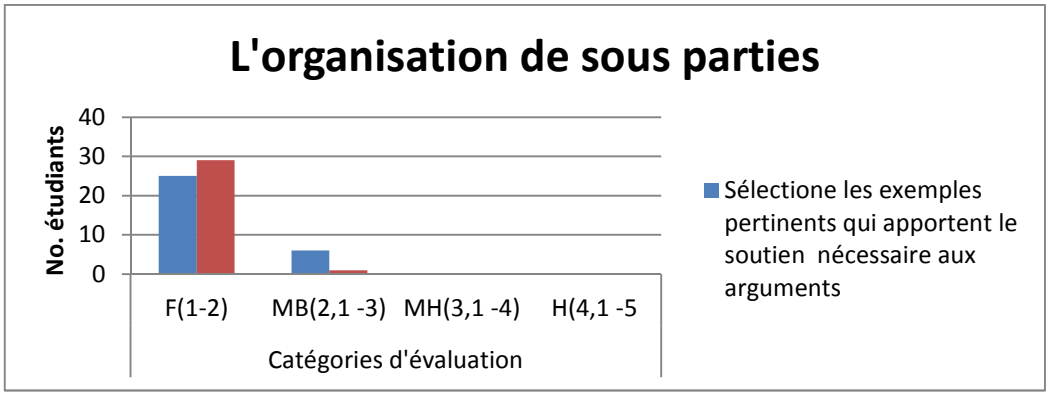

Rédige un paragraphe qui introduit chaque idée
No. étudiants
30
25
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
Rédige un paragraphe qui introduit chaque idée

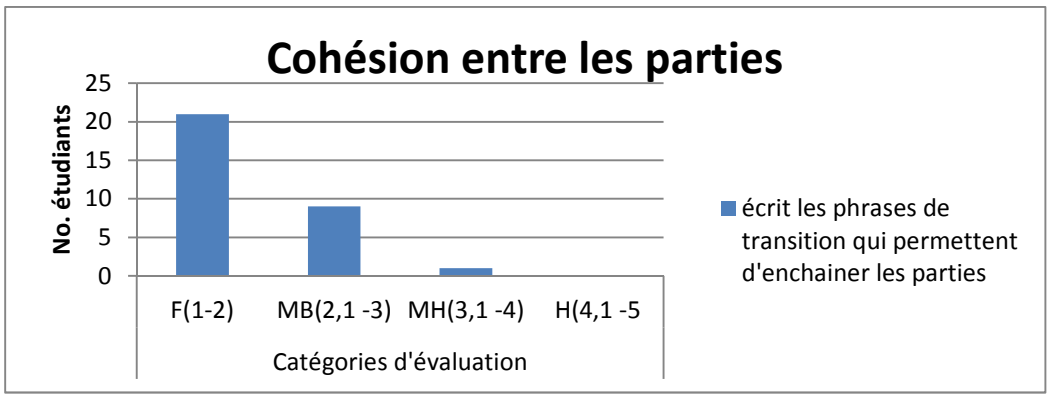

Organise les sous parties
No. étudiants
40
30
20
10
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
Argumente les sous parties avec les exemples necessaires et pertinents, la respectant la structure
Applique les exigences de la structure et du contenu

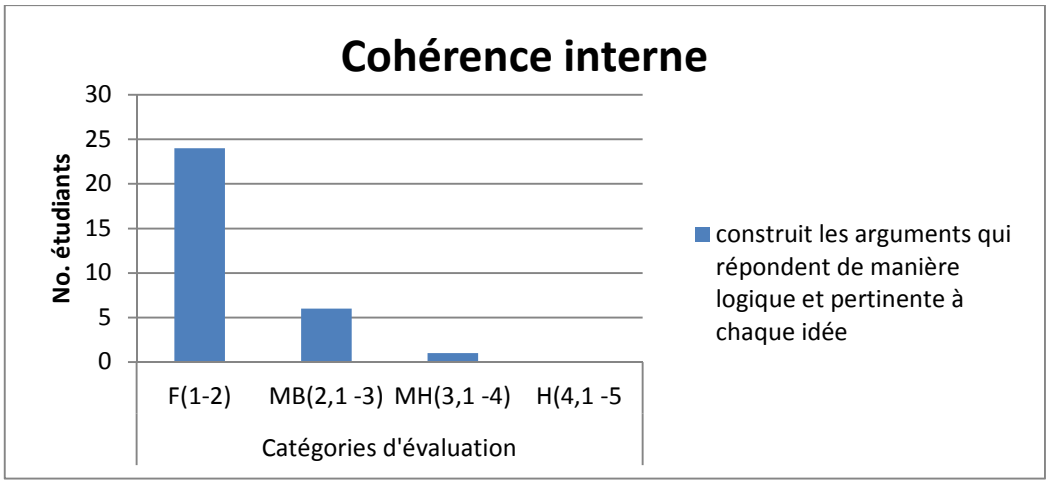

Liaison entre les sous parties
No. étudiants
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
Utilise les marqueurs de cohésion et cohérence

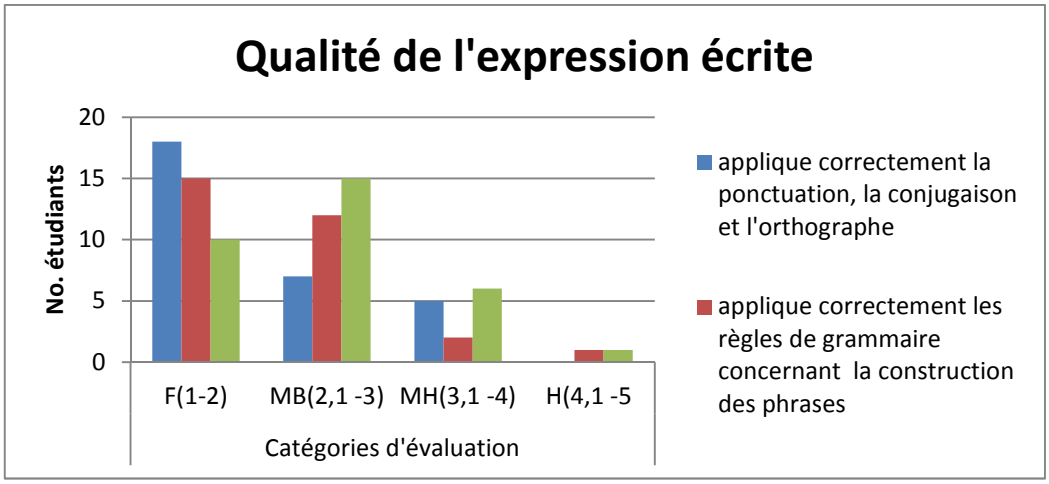

L'analyse de la conclusion
No. étudiants
30
25
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question
écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion


La pertinence du plan
No. étdiants
35
30
25
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
Développe les idées avec la progression proposée par le plan
Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet
Sélectionne les idées qui apportent une réponse en fonction de la problématique


L'organisation de sous parties
No. étudiants
40
30
20
10
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
Sélectione les exemples pertinents qui apportent le soutien nécessaire aux arguments


Cohésion entre les parties
No. étudiants
25
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
écrit les phrases de transition qui permettent d'enchainer les parties


Cohérence interne
No. étudiants
30
25
20
15
10
5
0
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
construit les arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée


Qualité de l'expression écrite
20
15
10
5
0
No. étudiants
F(1-2)
MB(2,1 -3)
MH(3,1 -4)
H(4,1 -5
Catégories d'évaluation
applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe
applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases

Annexe 9. Le matériel pédagogique de l'entrainement

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DUCOURS D'ENTRAINEMENT

MÉTHODOLOGIE DE LA DISSERTATION

1. Qu'est-ce qu'une dissertation ?

Elle consiste à développer, à partir d'un énoncé dans une discipline donnée, et de façon formelle, un itinéraire argumentatif, en fournissant, à partir d'un certain nombre d'exemples et de situations développées, la preuve de sa culture générale ou scientifique.

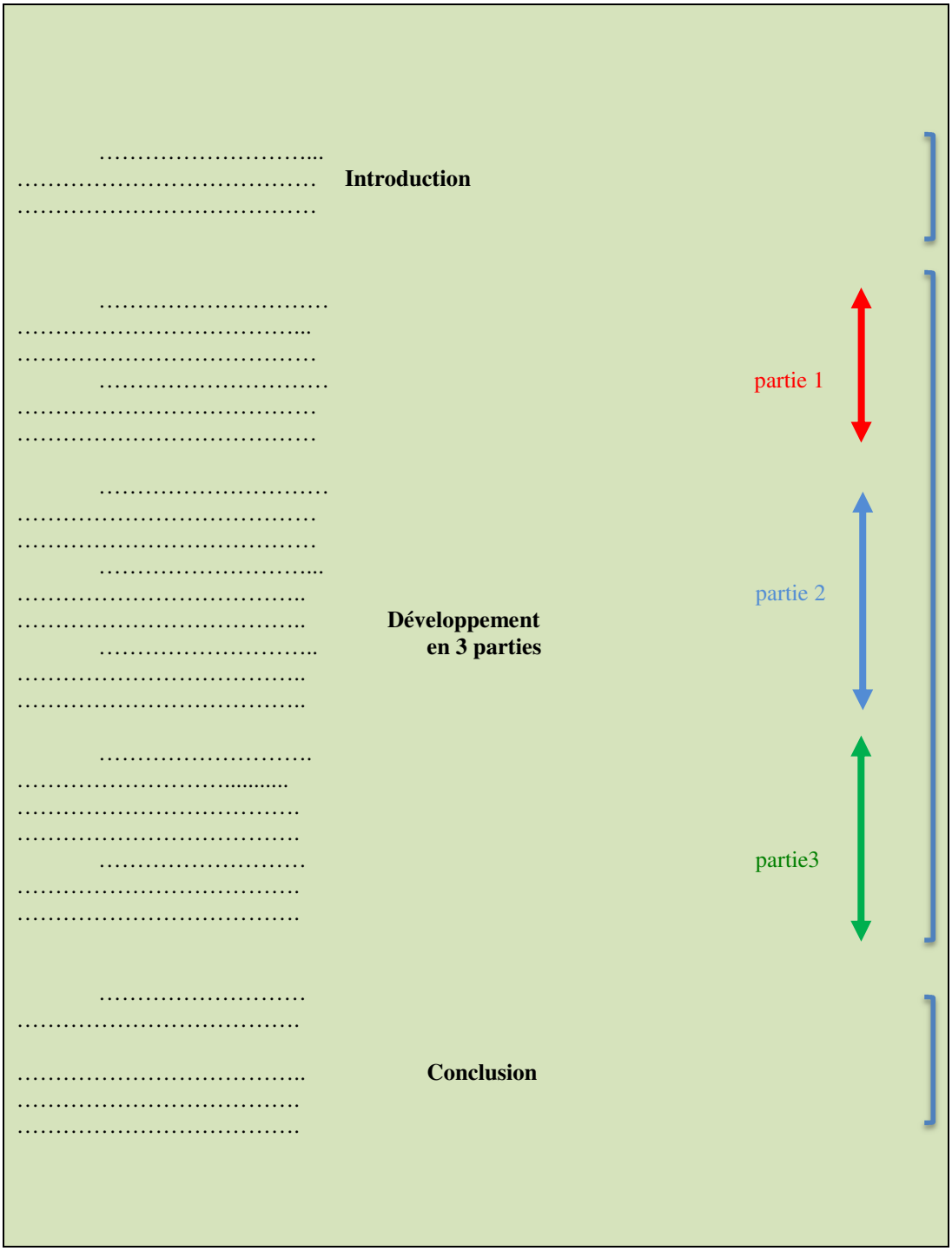
Compétences sollicitées :
Lire un énoncé, reformuler à l'écrit
Passer du rédactionnel au visuel, trouver une problématique
Mobiliser ses connaissances, se référer à, ordonner, faire un plan
Développer, expliciter, argumenter et convaincre
Rédiger une introduction et une conclusion, se relire

Schéma de la dissertation :
Introduction, développement et conclusion doivent être séparés par un espace de 2-3 lignes et les différentes parties du développement par un espace d'une ligne.
La première ligne de chaque partie et de chaque paragraphe doit être écrite en retrait de 3-4cm.

Le nombre de retours à la ligne dans le développement dépend du nombre d'idées à développer (2 idées, 2 paragraphes; 3 idées, 3 paragraphes). Ne pas avoir qu'une seule idée ou un seul argument dans une partie… ce n'est pas suffisant !

Une marge de 5-6 cm sur la gauche doit être laissée pour les annotations de l'enseignante. Sur la première page doivent figurer la date, votre nom et le texte du sujet. Il ne faut jamais écrire une dissertation au crayon à papier !!

Le Schéma de la dissertation


……...
…… Introduction
……
……
……

2. *Comment faire une dissertation ?*

a. <u>le sujet d'une dissertation</u>

La dissertation répond à une ou plusieurs questions posées de façon plus ou moins explicite dans le sujet. La première opération consiste donc à bien lire le sujet pour être sûr de bien le comprendre.

Le sujet peut être bref :

Pourquoi devient-on écrivain ?

Le sujet peut être long. A ce moment-là, il est souvent composé d'un extrait de texte, suivi d'une ou deux questions :

André Gide critique en ces termes un personnage de son roman Les faux monnayeurs : *« Il a déjà trop lu, trop retenu, et beaucoup plus appris par les livres que par la vie ». Quels sont, d'après vous, les dangers d'une culture nourrie de livres plus que de l'expérience vécue ? Donnez votre opinion sur les dangers de cette menace.*

Certains sujets nécessitent une explication de texte préalable pour être bien compris :

Dans le Monde du 22 janvier 2008, dans un article intitulé « Les Héritiers de la Nausée c'est nous »*, Alain Robbe-Grillet écrit : « Je comprenais en somme peu à peu qu'il existe deux sortes de romans : ceux, d'une part qui se contentent de reproduire la familiarité du monde et dont Balzac est le meilleur modèle; ceux-ci sont du côté de l'ordre établi, de la conscience humaniste, de la vérité reconnu, du bon sens. Et ceux, d'autre part qui ne s'intéressent qu'à l'étrangeté du monde, aux désordres, aux fantômes, aux sens pervertis, à l'inconscient, à la liberté… ».*
Ces catégories affirmées par le romancier critique vous paraissent-elles pertinentes pour la lecture des œuvres de votre programme ?

Remarques sur l'analyse du sujet : Il n'est pas possible de réaliser une dissertation sans l'analyse du sujet, elle permet d'avoir des propos clairs par rapport au sujet. Pour bien analyser un sujet il est indispensable de suivre certaines étapes.

<u>*Relever les mots clés et en trouver le sens*</u>

Les mots clés sont les mots plus importants du sujet, ils sont ceux sur lesquels s'articule le sujet. Donc, il s'agit de les définir, de trouver des synonymes, antonymes, l'étymologie et d'autres possibilités qui nous permettent de bien comprendre le sens.

Ex : Analyse des mots clés d'un sujet : « *Toute croyance est passion et elle nous met hors de nous* » préface de Merleau Ponty (Gómez 2005)

Les mots « croyance » et « passion » ne prennent pas tout leur sens si l'on ne trouve pas leur définition en fonction du sujet.

Le mot « croyance » s'oppose au savoir, connaissance et doute. Cet mot est synonyme de certitude, confiance, conviction. Nous retrouvons que le verbe *croire*, en latin « je crois » on dit « credo », duquel se dérive l'adjectif *crédule,* censure la *crédibilité,* parce qu'elle est associée à un acte de foi.

Le mot « passion » peut présenter un sens polysémique. Il peut être associé au sens religieux avec *la passion du Christ*, par le verbe du latin « patior » qui a donné l'origine au verbe *souffrir* qui peut trouver son sens, dit d'une autre façon, comme *supporter* ou *être victime.* D'autre part, le scripteur peut analyser le mot « passion » comme la possibilité de perdre le contrôle de soi, parce que la passion fait perdre la raison, ou comme l'intérêt ou le goût excessif pour quelque chose. Ainsi la « passion » est opposée à la « raison ». Dans l'énoncé, ce mot prend le deuxième sens.

Établir des rapports entre les mots

Il est clair que les mots « croyance » et « passion » font partie d'un sujet et par conséquent ils sont en rapport avec les autres mots du sujet, indépendamment du fait que ceux-ci soient des mots-clés ou non.

Nous pouvons établir les possibilités suivantes :
Croyance = la certitude absolue
Passion = perdre le contrôle de soi, s'éloigner de la réalité
Être hors de nous = perdre le contrôle de soi
Passion = être hors de nous
Passion = avoir la certitude absolue
Croyance = produise la passion
Passion = produit le manque de contrôle
Le manque de contrôle = nous met hors de nous

Définition de la problématique

Après cette analyse, nous avons les éléments nécessaires pour définir la problématique. Elle est l'ensemble des questions qui se dégagent du sujet et des possibilités exposés.

Ex. *La croyance est-elle le désir de croire ?*
Sans passion n'y-a-t-il pas de certitude absolue ?
La passion conduit-elle toujours à être hors de nous ?
La croyance est-elle le principe de toute passion ?
N'existe-t-il pas de croyance sans passion ?
Est-ce que les savoirs et les connaissances s'opposent à la croyance ?

Quel que soit le type de sujet proposé, **le principal est de traiter le sujet, tout le sujet et rien que le sujet !**

b. comparaison de la dissertation avec différents types de textes à écrire

COMMENTAIRE COMPOSÉ Travail sur un texte long	**DISSERTATION** Travail sur un sujet	**ESSAI** Travail sur un sujet	**SYNTHÈSE DE TEXTES** Travail sur un dossier composé de plusieurs documents
Introduction . situation du texte dans l'ensemble . annonce du plan suivi pour étudier le texte	Introduction . présentation du problème . annonce du plan choisi pour le traiter	Introduction . présentation du problème . annonce du plan choisi pour le traiter	Introduction . présentation du thème et de la problématique . présentation des documents . annonce du plan choisi
Développement Selon 2 ou 3 éclairages permettant de mieux saisir l'ensemble du texte	Développement 2 a 4 parties organisées en paragraphes selon un plan au choix : plan inventaire plan dialectique plan comparatif plan suggéré par le sujet	Développement Parties organisées en paragraphes, selon le plan : Plan dialectique Plan chronologique Plan inventaire Plan comparatif	Développement 3 à 4 parties organisées en paragraphes, selon un plan au choix : Plan thématique ou par catégories Plan par oppositions Plan chronologique Plan analytique : problème, causes, conséquences et solutions
Conclusion . résumé des points vus . ouverture	Conclusion . Bilan de points vus dans chaque partie . ouverture vers un autre sujet	Conclusion . Bilan de points vus dans chaque partie . ouverture vers un autre sujet	Conclusion . bilan objectif du dossier . impressions personnelles très détaillés.

Analyse qui ne suit pas l'ordre du texte	***Traiter le sujet, tout le sujet, rien que le sujet***	***Traiter le sujet, tout le sujet, rien que le sujet***	***Analyse de documents selon une problématique***

c. Le plan de la dissertation

La recherche des idées :
Ce travail corresponde à la recherche des idées qui vont apporter à la construction des arguments qui permettent de répondre à la question de la problématique. Pour atteindre de bons résultats il est nécessaire d'avoir en compte :

- Mettre tout l'attention à l'analyse du sujet
- Mobilisé les connaissances acquises d'autres cours qui peuvent apporter à la réponse de la question
- Vérifier que les idées que vous pensez répondent ou sont en rapport de la problématique
- Les idées peuvent être écrites en désordre sur un papier à manière d'un brouillon

L'organisation des idées dans le plan :
Dans une dissertation, l'organisation des idées compte autant que les idées elles-mêmes. Face à un sujet, deux possibilités s'offrent à vous :

1. **Vous savez tout de suite comment organiser la dissertation selon un plan.** Il faut alors rechercher les idées qui développeront chaque partie. Pour plus de clarté, la meilleure façon de procéder est de noter les idées correspondant à chaque partie sur des feuilles de brouillon séparées.

   Exemple d'André Gide :
   - 1 feuille pour traiter les risques d'une culture trop superficielle sans expérience vécue
   - 1 feuille pour traiter des risques d'une méconnaissance de soi

   1 feuille pour traiter des difficultés qu'une culture uniquement livresque peut entrainer dans la communication avec les autres et dans le passage à l'action

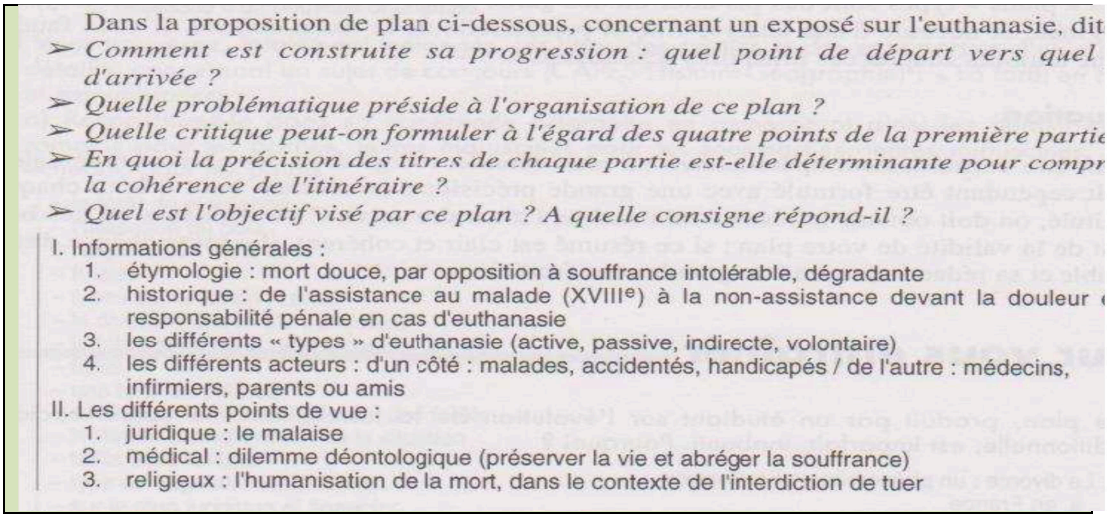
2. **Vous ne savez pas tout de suite comment organiser votre dissertation selon le plan et les idées qui vous viennent à l'esprit.** Dans cas, notez-le trouvez-en d'autres en vous posant les questions : où. Quand ? qui ? quoi ? comment ? pourquoi ? puis regroupez-les par points communs pour constituer le plan de votre dissertation.

ATTENTION : Dans tous les cas, dès que vous avez trouvé une idée, VERIFIEZ qu'elle correspond vraiment au sujet, sinon vous devez l'éliminer.

Remarque : pour organiser vos idées, sachez qu'il faut toujours ménager une progression.
Ex : vous irez

- du plus évident au moins évident
- du plus concret au plus abstrait
- du plus simple au plus complexe
- de ce qui vous semble le moins important à ce qui vous semble le plus important

Exercice :



Dans la proposition de plan ci-dessous, concernant un exposé sur l'euthanasie, dit

- *Comment est construite sa progression : quel point de départ vers quel d'arrivée ?*
- *Quelle problématique préside à l'organisation de ce plan ?*
- *Quelle critique peut-on formuler à l'égard des quatre points de la première partie*
- *En quoi la précision des titres de chaque partie est-elle déterminante pour compr la cohérence de l'itinéraire ?*
- *Quel est l'objectif visé par ce plan ? A quelle consigne répond-il ?*

I. Informations générales :
1. étymologie : mort douce, par opposition à souffrance intolérable, dégradante
2. historique : de l'assistance au malade (XVIII[e]) à la non-assistance devant la douleur responsabilité pénale en cas d'euthanasie
3. les différents « types » d'euthanasie (active, passive, indirecte, volontaire)
4. les différents acteurs : d'un côté : malades, accidentés, handicapés / de l'autre : médecins, infirmiers, parents ou amis

II. Les différents points de vue :
1. juridique : le malaise
2. médical : dilemme déontologique (préserver la vie et abréger la souffrance)
3. religieux : l'humanisation de la mort, dans le contexte de l'interdiction de tuer

Les différentes sortes de plan

Le plan inventaire :

Il correspond à une liste organisée allant :

- du plus évident au moins évident
- du plus concret au plus abstrait
- du moins important au plus important

Ce type de plan répond à des questions demandant un approfondissement mais pas une contestation.
Ex : Qu'est-ce que peut pousser un écrivain à écrire ?

Le plan dialectique :

Il correspond à trois façons de voir le même sujet :

- la thèse
- l'antithèse
- la synthèse

Ce type de plan répond à des questions-débats, parfois des questions-provocations.
Ex : quand quelqu'un souffre, faut-il l'aider à mourir ?

Le plan comparatif :

Il procède par niveaux de comparaison en traitant à chaque fois les deux éléments à comparer. Ce type de plan répond à une demande de comparaison entre deux éléments ou plus.
Ex : comparer lecture et voyage.

Le plan suggéré par le sujet :

C'est souvent un mélange des trois précédents contenu dans l'énoncé du sujet.
Ex : Ionesco et Beckett sont considérés comme les meilleurs représentants du théâtre de l'absurde. Comparez à ce point de vue Macbett et Fin de Partie. Ces deux pièces se rapprochent-elles davantage par le style et l'agencement des dialogues ou par le contenu ?

Le plan problème, causes, solutions :

Comme son nom l'indique…
Ex : Pouvons-nous stopper la pollution humaine ?

Le plan chronologique :
Regroupe les items par classement chronologique.
Ex : la bêtise humaine est-elle historiquement liée à l'homme ?

Évaluation

Pour être véritablement opérationnel, un plan détaillé, rédigé avec des phrases nom
doit cependant être formulé avec une grande précision : en mettant bout à bout
intitulé, on doit obtenir le résumé minimal de l'itinéraire suivi. C'est d'ailleurs un t
test de la validité de votre plan : si ce résumé est clair et cohérent, il a toute chanc
viable et sa rédaction va en être grandement facilitée.

❶ Ce plan, produit par un étudiant sur l'évolution de la famille comme valeur traditionnelle, est imparfait, inabouti. Pourquoi ?

I. Le divorce : un phénomène en expansion
  a. en France
  b. à l'étranger
II. Les différentes « formes » de « familles » actuelles :
  – le célibat
  – la famille monoparentale
  – l'union libre
  – la famille-mosaïque ou recomposée
III. Et les jeunes dans tout ça ?
  a. mariage
  b. natalité

❷ Parvenez-vous clairement à percevoir l'itinéraire poursuivi dans le plan suivant, concernant « le renouveau de la religion », et extrait d'un dossier de documents réalisé par un étudiant de DEUG ? Relevez, en particulier, tous les aspects rédactionnels et lexicaux imprécis ou incohérents :

I. Qu'est-ce que la religion ? (d'un point de vue psychologique)
  A. il n'y a pas une, mais plusieurs religions
  B. la religion comme comportement
  C. esprit religieux et/ou religion ?
II. Les conditions nécessaires au bon fonctionnement d'une religion
  A. le dogme — le meneur
  B. l'institution — la légitimité
III. La fonction de la religion
  A. un ciment social
  B. une quête identitaire
  C. un système de valeurs
IV. Les nouvelles données de la situation occidentale contemporaine
  A. la modernité`
  B. l'individualisme
V. Le statut précaire des « nouvelles religions » :
  A. une religion au rabais
  B. un facteur de désunion
VI. Nécessité pour la religion de s'adapter aux nouvelles données de la situation occidentale contemporaine :
  A. le besoin de sacré
  B. la rationalisation
  C. nécessité d'un nouvelle orientation

❸ Vous trouverez, totalement mélangés, les titres des parties et des sous-parties d'un « plan » détaillé, concernant un sujet de concours (CAPES Histoire-Géographie) : « La forêt en France et son utilisation ».

a) Reconstituez-le dans sa cohérence originelle en numérotant ainsi les items : chiffres romains pour les parties, lettres majuscules pour les sous-parties, lettres minuscules, le cas échéant, pour les points :

- la forêt de montagne
- l'utilisation du bois
- l'exploitation de la forêt
- futaies
- types de forêts en France
- la diversité des forêts françaises
- la fabrication de la pâte à papier
- taillis
- une forêt de plaines
- sur le plan de l'aménagement des forêts
- tentation d'amélioration de la situation
- taillis sous futaies
- type de végétation forestière
- sur le plan juridique et financier
- la forêt méditerranéenne
- l'exploitation du bois
- sur le plan psychologique

b) Une fois l'itinéraire reconstruit :
– rédigez 3 lignes de conclusion ;
– formulez, en une question simple, la problématique qui a donné naissance à cet itinéraire argumentatif et descriptif ;
– explicitez en une phrase l'argument contenu dans chaque titre de partie et son articulation avec la suivante.

L'introduction

Elle se présente en 3 parties mais sans alinéa.

- Elle présente le sujet en partant éventuellement d'un contexte plus large et amène le sujet, soit en citant intégralement, s'il est court, soit en en donnant les grandes lignes, s'il est long.
- Elle annonce le problème posé par le sujet (qui se trouve souvent dans la question).
- Elle annonce le plan choisi pour le développement.

Attention : l'introduction ne doit donner aucune réponse aux questions que pose le sujet. Elle ne fait que suggérer un raisonnement. Il ne faut surtout pas la confondre avec le sou titre d'un journal.

Exercice :
Retrouvez les différentes parties développées dans ces deux exemples. Quelle manière a été utilisée dans le 2ème exemple ?

EX1 :
Dans une première partie, nous allons démontrer que Valéry a raison. Puis dans une seconde partie, nous nous efforcerons que ses adversaires n'ont pas entièrement tort. Enfin, nous ferons une synthèse pour conclure que…

EX2 :
Valéry considère l'homme comme un être futile mais une autre vision peut être développée. Certains auteurs, ligués contre l'écrivain, s'en donnent à cœur joie dans les salons parisiens. Pourtant, ils n'ont pas forcément pris en considération certains paramètres. Ils nous serviront de point de départ d'une nouvelle réflexion sur la condition humaine.

Exemple d'introduction :
Commentez sous la forme d'un devoir composé cette réflexion faite il y a une soixantaine d'années par Léon Bloy :

« Je crois fermement que le sport est le plus sûr moyen de produire une génération de crétins malfaisants ».

Les intellectuels font souvent preuve d'un certain mépris pour les sportifs. La condamnation prend même parfois une tournure quasiment politique; le sport n'est plus perçu comme une activité pratiquée par des adultes qui veulent retrouver l'esprit d'enfance, mais comme une activité qui maintient ses adeptes à un stade infantile, et constitue de ce fait un grave menace pour la société. C'est ce qu'exprimait par exemple Léon Bloy lorsqu'il écrivait au début du siècle : « *Je crois fermement que le sport est le plus sûr moyen de produire une génération de crétins malfaisants ».*

En utilisant plus tard le sport aux fins que l'on sait, Hitler allait apporter à ce jugement la confirmation de l'histoire. On peut se demander, pourtant, si Léon Bloy n'a pas, poussé par son goût pour la polémique, simplifié à l'excès une question complexe.

Rédigez les introductions des sujets suivants :
Qu'est-ce qu'un bon livre ?
Un roman est-il le reflet de la réalité ?
Le téléphone portable nous rend-il vraiment libre ?
Internet peut-il contribuer à créer des liens entre les hommes ?

Jacqueline Russ, dans un dossier de la *Revue Sciences Humaines* (janvier 1995), intitulé « Morale et valeurs aujourd'hui » introduit ainsi le problème de la philosophie et de l'éthique contemporaine :

> « Nous vivons un moment où les critères traditionnels ont disparu, où les fondements et bases font défaut. C'est dans un vide absolu que se crée l'éthique contemporaine, puisqu'en effet nous ignorons ce qui permet de dire qu'une loi est juste, qu'une obligation s'impose.
>
> Pourquoi ce vide ? Il naît de la maladie moderne, l'irruption du nihilisme qui signifie que "Dieu est mort". Il faut prendre aussi en compte la fin des métarécits et des idéologies : à partir des années 60, les grands discours de légitimation du réel qui commandaient la réflexion s'effacent progressivement. Le marxisme cesse notamment d'être théorie de référence. Ainsi naît le doute axiologique. Enfin, parmi les mutations profondes qui bouleversent les fondements mêmes de notre monde, mentionnons l'inversion particulière de la technique en péril. Les technologies nouvelles engendrent des menaces et des peurs qui concernent l'être de l'homme. »

➢ *Où se trouvent exprimées : la thématique ? la problématique ? la question initiale ?*

En bref

Rédiger une introduction requiert 3 phases ordonnées et reliées plus ou moins explicitement :
1. une ou deux phrases où l'on annonce la thématique et où l'on donne les éléments du contexte général nécessaires à poser la problématique ;
2. une problématique qui peut prendre la forme d'une question (simple, claire et sans ambiguïté) ;
3. l'annonce d'un itinéraire qui expose les axes développés ultérieurement.

Quelques précisions

1. Si de courts développements explicatifs ou justificatifs sont parfois bienvenus en introduction, celle-ci ne doit en aucun cas se transformer en un développement argumentatif.
2. Pensez que votre problématique doit être posée de sorte que la conclusion y réponde le plus directement et le plus explicitement possible. Le couple introduction / conclusion doit former une unité parfaitement cohérente (question / réponse, système énonciatif).
3. La problématique et l'annonce de l'itinéraire peuvent se réaliser simultanément, ce qui donne un tour plus nerveux à l'introduction et permet d'éviter des lourdeurs (« dans un premier temps… ; dans une seconde phase… ; enfin… »).
4. Certains exercices comportent des spécificités méthodologiques en introduction (cf. Fiche « Faire une synthèse de documents »).

❶ Voici le début d'un article de la chronique d'Amnesty International :

> « Il serait instructif de procéder à une étude sociologique de la peine de mort. Dans quels pays se pratique-t-elle, pourquoi et comment ? »

Il manque manifestement la première phase de l'introduction : rédigez deux phrases pour annoncer les aspects sociologiques de la peine de mort.

❷ Dans le *Monde diplomatique* de novembre 1994, Edgar Roskis évoque ainsi un des aspects du drame rwandais :

> « A cause d'un nombre élevé de reporters sur place (à un certain moment) et d'images (mais seulement de certains endroits), le "drame rwandais" donne l'impression d'avoir été "sur-couvert" par les médias. [...] (En vérité cet) indiscutable génocide n'a été ni filmé ni photographié. »

Rédigez, à partir de ces informations l'introduction complète d'un essai dont le thème serait « Le Rwanda : un génocide sans image ».

SUJET :
Les textes littéraires et les formes d'argumentation souvent complexes qu'ils proposent vous paraissent-ils être un moyen efficace de convaincre et persuader ?
Vous répondrez à cette question en un développement composé, prenant appui sur les textes que vous avez lus et étudiés.

Les écrivains sont d'abord des hommes qui appartiennent à leur époque, et même, compte-tenu d'une sensibilité plus vive, qui participent plus étroitement aux affaires marquantes de leur temps. Aussi n'est-il pas étonnant de voir ces témoins mettre leur art au service d'une cause politique ou de courants de pensée. C'est ce que nous appelons la « littérature engagée ». Il est légitime de se demander si ce type de littérature est efficace, en particulier si les textes qu'elle produit, malgré la complexité de leurs formes d'argumentation, sont un bon moyen de convaincre et de persuader. Il est vrai qu'habituellement un bon écrivain arrive à nous faire adhérer aux idées qu'il défend. Cependant la complexité des moyens mis en œuvre peut être un frein et c'est souvent en dehors de la stricte argumentation que les hommes de lettres nous aident le mieux à rejoindre leurs causes.

Le développement

Le contenu de chaque partie

Chaque partie du développement se divise en 2, 3 ou 4 paragraphes et chaque paragraphe développe **une idée et une seule**. 2 possibilités :

1. En début de paragraphe, vous énoncez l'idée principale, puis vous l'illustrez par un ou plusieurs exemples, par une argumentation ou par une anecdote puis vous concluez.
2. Vous partez d'un ou plusieurs exemples, d'une argumentation ou d'une anecdote, puis vous donnez l'idée qui en découle.

Ex de développement d'une idée sur le sujet : la culture livresque

Une culture trop livresque risque d'encourager toutes sortes d'illusions sur soi-même. Les philosophes ont souvent signalé les dangers qu'il y a à se plonger dans la lecture de récits historiques sans jamais faire de comparaisons avec la vie réelle. On s'identifie au héros, on se croit le plus fort et l'on tombe de haut le jour où la réalité s'impose, ou bien on ne vit que dans ses rêves sans jamais passer à l'action. C'est ainsi que vit Bélise dans les femmes Savantes de Molière. Après avoir dévoré des romans galants, elle croit que tous les hommes l'adorent sans jamais le lui dire. Certes, elle semble être heureuse mais ce genre de bonheur, purement imaginaire, peut-il combler une vie ?

L'organisation des idées

Les transitions sont indispensables pour enchainer les idées et montrer que la dissertation forme un tout.
Dans une dissertation, l'organisation des idées compte autant que les idées elles-mêmes. Il est question de cohérence et de cohésion :

- La cohérence faite référence à la hiérarchisation des idées
- Et la cohésion à l'enchainement de ces idées entre elles.

Il est à noter qu'un certain nombre de marqueurs permettent d'articuler, d'ajouter, de confirmer, de reformuler, d'illustrer les idées exposées dans une dissertation. Le nombre de marqueurs qui peuvent servir à remplir ces fonctions est très important en français. Il est indispensable de savoir les utiliser à bon escient (problème d'utilisation du *mais* et du *donc* par ex.).

1. La cohésion

Les marqueurs de cohésion sont principalement des marqueurs de raisonnement et de rhétorique. Il s'agit souvent dans la dissertation d'argumenter un point de vue. Ils permettent d'**expliquer** et **justifier**, de **récapituler/déduire** et de **concéder**.

EXPLIQUER ET JUSITIFIER

Les marqueurs de cause à valeur explicative
- Parce que - D'autant plus (…) que/ d'autant moins que/ d'autant mieux que - Du fait de - En raison de - Faute de

- ***Parce que***

« Ce n'est pas **parce qu'**un parent laisse son enfant jouer seul que ce dernier sera autonome. La question de l'autonomie revêt des formes plus complexes ».

- ***D'autant plus… que***

Quand cette locution est explicative, elle n'est pas précédée d'une virgule.
« Mme Voisin a convenu que la faible proportion de femmes dans les filières scientifiques restait un phénomène **d'autant plus** choquant **que** les filles représentent une proportion non négligeable des élèves inscrits en section scientifique de l'enseignement général ».

- ***D'autant mieux… que/D'autant mieux que***

« Une civilisation, c'est un phénomène lyrique. C'est par les monuments qu'elle élève et laisse après elle que nous en apprécions la qualité et la grandeur. Elle est **d'autant mieux** définie **qu'**elle s'impose à nous selon un style plus impressionnant, plus vivant, plus cohérent et plus durable ».
« L'idéal serait de parvenir à une connaissance intégrale du passé. On s'en rapprochera **d'autant plus que** la collecte de données sera plus abondante et plus variée ».

- ***D'autant moins que***

« A l'ordinaire on fait dériver le nom de Saxon du mot sax ou seax (couteau). Cette étymologie convient **d'autant moins que** les Saxons étaient remarqués pour la grandeur de leurs épées et se servaient d'ailleurs préférablement des haches d'armes ».

- ***Du fait de***

« L'exploration forestière non contrôlée s'accélère **du fait de** la hausse de la demande mondiale ».

- ***En raison de***

« **En raison du** rôle économique et politique qui est le sien, l'Union Européenne peut peser sur le cours de la mondialisation ».

- ***Faute de***

« **Fautes de** mesures appropriées, la Grèce risque de plonger dans un chaos total ».

Les marqueurs de cause à valeur justificative

- Car
- Puisque
- Parce que
- Comme
- Etant donné que
- D'autant plus que

- ***Car***

« Il est vain de pouvoir relier le début de la révolution industrielle à telle ou telle innovation. **Car** le phénomène s'inscrit dans un long processus économique, social et politique ».

- ***Puisque***

« La réussite incontestable des filles dans leurs études ne trouve pas complètement sa traduction dans la vie professionnelle, **puisque** leurs carrières et leurs rémunérations restent en retrait par rapport à celles des hommes ».

- ***Parce que***

Quand il introduit une justification, la proposition **parce que** est obligatoirement séparée par une virgule.
« L'histoire ne se répète jamais. Elle est au contraire, changement incessant, **parce que** les conditions matérielles et morales de la vie humaine sont dans un perpétuel devenir ».

- ***Comme***

Comme introduit les circonstances à partir desquelles découle l'idée exprimée dans la proposition. **Comme** précède toujours la proposition.
« Selon les chercheurs, les pygmées sont un modèle de survie extrême : leur espérance de vie varie entre 16 et 24 ans. **Comme** leur mortalité est élevée, la maturité sexuelle et l'âge de la fertilité sont avancés si bien que la plupart des pygmées cesse de produire l'hormone de croissance vers l'âge de 12 ans ».

- ***Etant donné (que)***

« **Etant donné** les différents paramètres développés, on ne peut pas affirmer qu'un bon livre est un livre uniquement populaire ».

« **Etant donné que** la société française est plutôt patriarcale, on pourrait supposer que l'enfant se développe plus aisément au côté du père ».

- ***D'autant plus que/D'autant moins que/D'autant que***

Quand ils sont justificatifs, **d'autant plus que/D'autant moins que** sont situés obligatoirement après une virgule et donc apparaissent en un seul bloc.
« Dans un bon livre, l'idée de ressentiment positif joue un rôle important, **d'autant plus que** l'auteur utilise l'écriture à cette fin ».

RECAPITULER ET DEDUIRE

Ces marqueurs sont regroupés sous l'appellation « marqueurs de conséquence ».

Reprendre pour synthétiser

- Donc
- D'où

- ***Donc***

« (…) La mondialisation serait **donc** le fruit de logiques économiques, de développements technologiques et de choix politiques ».
Dans cet exemple, le conditionnel adoucit un **donc** qui pourrait être trop fort et mal interprété (interprété comme étant une vérité absolue). On peut mettre le **donc** en début de phrase à l'oral mais il est plus souvent utilisé après un verbe à l'écrit.

- ***D'où***

D'où se construit uniquement avec des groupes nominaux en début de phrase, le plus souvent, pour recentrer le texte sur son objet de discours.
« Le paradoxe d'un bon livre est qu'il peut refléter ou non la réalité. **D'où** la décision de certains auteurs de mélanger réel et fictif en un condensé plaisant ».
« (…) Ces phénomènes climatiques vont s'aggraver et perdurer dans de nombreuses régions, **d'où** la nécessité d'agir au plus vite ».

Conclure

- Donc
- Dès lors
- Aussi
- Ainsi

- ***Donc***

« La planète a besoin de notre action. **Donc,** la ligne de conduite à tenir est à définir rapidement ».

- ***Dès lors***

Est l'équivalent de **« dans ces conditions »**. Attention à ne pas confondre **dès lors** et **alors**. **Dès lors** est le plus fréquemment utilisé en début de phrase (ou de temps en temps derrière le verbe). **Alors** est quant à lui toujours derrière un verbe.
« L'écrivain ignore les richesses matérielles que peuvent lui procurer un best-seller. Dès lors, comment construit-il son œuvre et sur quels critères se base-t-il pour écrire un bon livre ? »

- ***Aussi***

En début de phrase, **aussi** rend compte d'une conséquence alors qu'en milieu de phrase, il aura pour rôle d'ajouter une information. ATTENTION, c'est une erreur fréquente de votre part !
« La sûreté nucléaire est un sujet trop grave et délicat pour que les Etats membres acceptent de s'en dessaisir au profit de la communauté. **Aussi**, la compétence exclusive des Etats membre en matière de sûreté est-elle à remettre en cause ? »

- ***Ainsi***

Peut être équivalent à **« de cette façon ».**
« Il existe une multitude d'observatoires et d'observations. **Ainsi,** l'observatoire national des zones urbaines sensibles a-t-il pour champ d'étude l'exclusion urbaine ».

CONCEDER

Contester les conséquences attendues

- Bien que
- Malgré – En dépit de
- Pourtant
- Même si
- Néanmoins

- ***Bien que***

« **Bien qu'**il soit difficile de donner une définition unique de l'éducation, nous retiendrons celle proposée par Piaget car elle a l'avantage de ne pas enfermer l'enfant dans un carcan ».

- ***Malgré – En dépit de***

« Malgré les progrès réalisés par les Etats membres, la pollution atmosphérique reste préoccupante »
« En dépit de nombreux efforts, la pollution atmosphérique reste préoccupante »

- ***Pourtant***

« L'écrivain, **pourtant** responsable de son œuvre, tend à minimiser l'impact qu'il a sur la société »

- ***Même si***

« **Même si** on atteignait les objectifs du G20, la pollution atmosphérique ne cesserait de s'accroitre »

- ***Néanmoins***

« Une interrogation pèse sur la rentabilité réelle du nucléaire, compte tenu des investissements massifs que cette filière énergétique exige. Néanmoins, le nucléaire a toujours un coût de production inférieur à celui des énergies fossiles ».

Limiter les conséquences attendues ou la validité de l'idée

- Bien que
- Même si
- Toutefois
- Quoique
- Cependant
- Pour autant
- Tout de même
- Certes… mais

- ***Bien que***

« **Bien que** l'œuvre d'un écrivain ne soit pas sans importance, il n'en est pas forcément essentiel à la vie ».

- ***Même si***

« Le dictat de la minceur touche les deux sexes **même si** ce sont les femmes qui y sont le plus soumises ».

- ***Toutefois***

« Partout on manque d'eau. Et les ressources disponibles sont limitées. Une idée fait son chemin : dessaler l'eau de mer pour éviter les pénuries. La méthode est **toutefois** contestée, car elle n'est pas exempte de risque pour l'environnement ».

- ***Quoique***

Attention, différent de **quoi que** : « **Quoi qu'**il en soit, je ne me rabaisserai pas ». Le **quoi** renvoie à quelque chose : « même s'il se passe quelque chose, je ne me rabaisserai pas »
« L'écrivain nous entraine dans une réflexion séduisante, **quoique** erronée, dans l'univers des personnages du XVIIIè siècle ».

- ***Cependant***

Présente la coexistence de deux points de vue contradictoires.
« L'euthanasie est considérée pour certains comme étant une forme d'assassinat. **Cependant,** elle tend à se légaliser au travers de l'idée de ne plus avoir à souffrir. »

- ***Pour autant***

Souvent dans des phrases négatives ou interrogatives pour limiter le rapport de proportionnalité entre les deux idées.
« L'euthanasie part de l'idée de ne pas laisser quelqu'un souffrir inutilement. **Pour autant,** il ne s'agit pas d'aider à mourir. Le problème est plus complexe ».
« **Sans pour autant** parler d'assassinat, l'euthanasie est considérée comme étant une aide à mourir ».

- ***Tout de même***

« L'éolien représente **tout de même** une sérieuse alternative au nucléaire »

- ***Certes… mais***

« Certes les Etats se disent préoccupés par la pollution atmosphérique mais leur comportement nous laisse penser qu'ils ont d'autres préoccupations, plus financières ».

2. *La cohésion*

Les marqueurs de cohésion servent dans la dissertation principalement à **ajouter, confirmer, reformuler** et **exemplifier**.

AJOUTER

Ajouter en gardant la même perspective :

- Egalement
- Entre autres
- De plus

- ***Egalement***

Avec **également**, on introduit le deuxième élément qui compose le thème abordé. Cet élément est placé sur le même plan que le premier élément et est présenté comme d'égale importance à celui-ci.
« La presse quotidienne est en crise : L'information parait tellement banale qu'elle ne provoque plus que regards fatigués et sourires entendus. Inlassablement répété par une partie des représentants du secteur pour attirer à bon compte l'attention des pouvoirs publics sur le déclin d'un média nécessaire au bon fonctionnement de notre régime démocratique, le message semble avoir perdu sa force mobilisatrice. Ce message reflétait jusqu'alors une situation qui, sans être catastrophique, n'en demeurait pas moins préoccupante. Il traduisait d'abord les craintes d'une profession toute entière face à l'émergence de nouveaux concurrents susceptibles de détourner l'attention des lecteurs et les investisseurs des annonceurs. Il relayait **également** les inquiétudes d'un secteur conscient de sa vulnérabilité : M. Boegner, directeur de *Paris Match*, soulignait déjà en 1969 que « les trois handicaps de la presse française s'appellent : manque de capitaux, manque de publicité, manque d'esprit d'entreprise ».
Relayait les inquiétudes fait écho à *traduisait les craintes*. L'emploi de **également** permet d'ajouter les craintes externes, celles qui sont liées à d'autres concurrents, à des craintes internes, celles qui sont liées au fonctionnement même de la presse.

- ***Entre autres***

Avec **entre autres**, on ne retient parmi un ensemble d'éléments que l'élément pertinent pour ce dont il est question.
« La quasi gratuité des cursus suivis par les universités françaises n'est pas un facteur puissant d'attractivité pour des étudiants originaires de pays (Asie, Amérique latine) où la qualité d'une université se mesure, **entre autres**, à son coût ».

Ajouter en changeant de perspective :

- Aussi
- Par ailleurs
- En outre

- ***Aussi***

Toujours en milieu de phrase !!
« Les habitants des pays européens ne sont pas très respectueux de l'environnement et mettent en danger l'équilibre de notre planète. Cette pollution s'explique **aussi** par le non-respect des conventions internationales par les entreprises multinationales ».

- ***Par ailleurs***

A la différence de **aussi** qui introduit un élément qui est ou non sur le même plan, **par ailleurs** sert seulement à introduire un élément qui n'appartient pas au même plan.
« 30 à 35% des élèves à l'entrée du collège sont en grande difficulté dans tous les autres domaines. Nous savons **par ailleurs** que ces statistiques n'étaient absolument pas les mêmes dans les années 1920 ».

- ***En outre***

C'est l'équivalent du **et**.
« Le terme d'éducation peut relever du niveau familial, à savoir « faire grandir l'enfant au sein de la famille ». Il peut relever d'une fonction scolaire qui consisterait à présenter à l'élève les différentes situations qui lui permettront de s'épanouir. Ce terme peut, **en outre**, revêtir une dimension sociétale qui conduirait l'enfant à mieux identifier l'environnement dans lequel il se trouve ».

Ajouter deux éléments complémentaires ou opposés :

- D'une part… d'autre part
- D'un côté… de l'autre (côté)

Clore une énumération :

- Enfin
- Bref

- ***Enfin***

On peut structurer les éléments qui composent le thème ainsi :
- Premier élément + également + enfin
- Premier élément + également + par ailleurs + enfin
- D'une part + d'autre part + en outre + enfin

- ***Bref***

Est oralisé et est rarement utilisé à l'écrit tel quel. Il est plutôt utilisé avec en : **en bref** qui résume les idées et n'a pas de vocation à clore une énumération.

Ajouter un point de vue :

- A cet égard
- A ce propos

- ***A cet égard/A ce propos***

Ajoute un point de vue. Très intéressant pour la dissertation. A utiliser surtout dans le développement. Idem pour **à ce propos**.
« **A cet égard**, il est intéressant de noter que l'euthanasie provoque sans discontinuer des débats virulents ».

Renforcer :

- **D'ailleurs**
- **De surcroît**

- ***D'ailleurs***

Introduit un point de vue, point de vue qui peut être celui d'autrui. Il est proche de **« entre parenthèses », « soit dit en passant ».**
« Les jeunes se sont emparés de la langue à travers Internet et d'autres moyens de communication. Ce mouvement vivant provoque un véritable raz-de-marée et il serait insensé d'essayer d'y mettre fin. **D'ailleurs,** pourquoi s'y opposer : c'est une véritable force qui nait du désir légitime d'être compris ».

- ***De surcroit/De surcroît***

Introduit une idée qui renforce ce qui apparaît comme déjà établi.

CONFIRMER

Confirmer
- En effet - De fait

- ***En effet/ De fait***

De fait a un usage moins fréquent qu'**en effet**. Ils ont tous deux pour rôle de confirmer les dires précédents.
« L'autonomie d'un enfant semble s'acquérir au travers d'expériences réelles vécues tout au long de son enfance. **En effet**, il suffit d'observer les cours de récréations pour se rendre compte qu'elles sont de véritables projets d'expérimentation de la vie ».

REFORMULER

Clarifier
- A savoir - C'est-à-dire - Plus précisément - Donc - Et donc - Autrement dit - En d'autres termes

Présenter le point de vue définitif
- En définitive - En fin de compte - Finalement - Et finalement

Rectifier
- En réalité - En fait - Voire

Restreindre
- En tout cas - De toute façon/De toute manière

EXEMPLIFIER

Présenter un exemple parmi d'autres
- Ainsi - Tel (que) - Comme (par exemple)

Présenter l'exemple le plus notoire
- Notamment - En particulier

La conclusion

Une conclusion, c'est rassembler clairement et succinctement, les acquis d'une réflexion, et proposer un bilan général, en réponse à une introduction où se trouve posé un problème précis. Tout travail formel écrit attend une conclusion comme terme d'un itinéraire, de quelque nature que soit ce dernier.

Elle se présente en 2 parties:

- Elle résume les idées principales du développement
- Elle termine par une ouverture sur une autre idée, d'autres idées (sans les développer)

Au niveau formel :

- La conclusion ne comporte pas d'exemple.
- Elle présente un alinéa qui est identique à celui de l'introduction.
- Les deux parties de la conclusion ne sont pas séparées. La conclusion est écrite d'un seul bloc
- Et le « je » y est accepté si on ouvre le propos sur un avis personnel.

En bref, rédiger une conclusion demande :

1. Qu'on vérifie que la réponse apportée est en concordance avec la question de l'introduction;

2. Qu'on la construise autour de deux axes;

   a. Un bilan bref et précis. On rassemble les idées déjà émises sous la forme d'une mini argumentation;

   b. Une ouverture de la discussion. Ce point suggère, dans un style dense et personnel, une problématique contiguë à celle que l'on vient de traiter ou un contexte plus large qui donne tout son poids à la question posée.

➢ *Voici la question posée en introduction d'une synthèse de documents sur l'euthanasie : « Quel est le degré de la liberté du malade devant sa propre mort ? » La conclusion qui suit n'est pas cohérente avec la problématique : pourquoi ? Quel problème devait être posé en introduction pour que la réponse proposée soit pertinente ?*

« Il est vrai que l'euthanasie n'a pas d'existence juridique. Les « coupables » de cet « homicide volontaire » peuvent seulement espérer les circonstances atténuantes, du moins dans la législation française. On constate d'ailleurs qu'ils bénéficient de plus en plus de l'indulgence des jurés. C'est ce mouvement d'opinion qui a permis d'envisager la législation d'euthanasie. À ce propos, on peut regretter que tous les documents n'étant pas datés, il soit impossible de percevoir à travers eux l'évolution des attitudes à l'égard de meurtriers par pitié. Néanmoins il paraît difficile d'admettre l'officialisation de l'euthanasie et que cette pratique devienne une sorte de routine régie par de règles administratives. (M. Favelier, *Le français au B.T.S.,* Berlin, 1991, p.133).

Repérez les deux partis de cette conclusion.

➢ *Quelle est la partie où l'on dégage les lignes directrices ? Relevez les indices qui montrent que cette phase où l'on ressemble prend l'allure d'une argumentation en raccourci.*

➢ *Relevez dans la seconde partie de la conclusion, où l'on est censé développer un avis personnel, les marques linguistiques qui caractérisent le point de vue de celui qui parle.*

❶ Soit une synthèse dont le thème est l'autonomie de l'enfant ; en voici la partie conclusive, consistant en un avis personnel. Elle est exprimée ici en termes banals et superficiels. Comment la mettre en valeur ?

> « Je trouve que ces documents montrent avec justesse les dangers que peuvent présenter une éducation trop rigide, la surprotection de l'enfant et le laxisme parental. Cependant je pense qu'il est très difficile de trouver un juste milieu qui soit absolument idéal au développement maximum de l'autonomie de l'enfant ».

❷ Quels sont les problèmes inhérents à la conclusion générale ci-dessous, tirée de la même synthèse que celle de l'exercice précédent ? Proposez les corrections qui s'imposent pour améliorer sa rédaction :

> « Comme on a pu le voir, l'enfant rencontre des difficultés pour devenir adulte. Ces problèmes sont présents partout, dans la société, la famille, l'école... La famille apporte de lourdes conséquences sur ces difficultés et l'école ne les atténue pas, au contraire. Quelques solutions sont données par Françoise Dolto mais il faut les efforts de la part de tous pour rendre les enfants plus heureux et pour les aider dans leur ascension vers l'autonomie.
>
> La mère est toujours protectrice vis-à-vis de ses enfants mais elle ne doit pas se laisser submerger par ses propres désirs, mais doit plutôt essayer de les laisser le plus libres possible, sans pour autant céder à tous leurs caprices. A mon avis, il faut laisser l'enfant se débrouiller un peu seul, pour qu'il voie comment est la vie et qu'elle peut parfois être douloureuse et méchante (chute quand il marche). Je crois que l'enfant a besoin d'avoir de l'expérience pour pouvoir agir sur le monde, et ainsi corriger ses erreurs. Cependant l'enfant a aussi besoin d'avoir un cadre de vie assez réglé. Il doit dormir et manger pour satisfaire son organisme. Il faut savoir trouver le juste milieu. De toute façon l'autonomie est longue à acquérir et il faut faire tout notre possible afin que cette acquisition se fasse le mieux possible ».

SUJET :

Les textes littéraires et les formes d'argumentation souvent complexes qu'ils proposent vous paraissent-ils être un moyen efficace de convaincre et persuader? *Vous répondrez à cette question en un développement composé, prenant appui sur les textes que vous avez lus et étudiés.*

Comme nous l'avons vu, les écrivains, souvent persuadés qu'ils avaient un rôle de guide à assumer à l'égard de leurs contemporains, se sont naturellement servis de toutes les ressources de leur art pour faire avancer leurs idées au risque de rebuter leurs lecteurs par la complexité des formes d'argumentation employées. En fait les textes majeurs que nous continuons de lire aujourd'hui sont ceux qui échappent aux règles strictes du genre argumentatif par leur fantaisie, leur originalité, leur capacité à nous émouvoir, par les récits auxquels ils nous convient. Dans la mesure, où le texte littéraire ne recherche pas seulement une efficacité immédiate dans une démonstration rationnelle, mais qu'il est capable de nourrir aussi le plaisir du lecteur, il peut devenir intemporel et continuer de nous intéresser. Pourtant on peut regretter qu'aujourd'hui, la littérature, prisonnière de sa complexité ne soit plus le vecteur privilégié pour défendre une cause auprès du grand public. Cinéma, chanson, bandes dessinés, d'un abord plus facile, ont désormais pris la relève.

Les Citations

- « Le voisin est un animal nuisible assez proche de l'homme. » de Pierre Desproges
- « On peut rire de tout, mais pas avec tout le monde. » de Pierre Desproges
- « Où peut-on être mieux qu'au sein d'une famille? Partout ailleurs! » de Hervé Bazin
- « On n'aime que ce qu'on ne possède pas tout entier. » de Marcel Proust
- « Ce qui est facile n'a pas de saveur. » de Nicolas Hulot
- « On voyage pour changer, non de lieu, mais d'idées. » de Hippolyte Taine [+]
- « Vous pensez échapper à vos problèmes en partant en voyage - et ils partiront derrière vous. » de Stanislaw Ignacy Witkiewicz [+]
- « En famille, tout se sait mais rien ne se dit. » de Jean Gouny [+]
- « Dans la vie la vraie chance consiste à naître fils unique d'une famille riche. » de Alice Parizeau [+]
- « Les œuvres les plus belles sont les plus simples. » de Claude Lelouch
- « La chance, c'est ce qu'on croit toujours qu'on a pas. » Patrice Leconte
- « La science peut mener à la découverte de l'énergie atomique mais elle ne peut pas nous préserver d'une catastrophe nucléaire. » de Vaclav Havel [+]
- « Pour se protéger d'une épée, il faut un bouclier. Or construire un bouclier contre l'arme nucléaire s'est révélé jusqu'ici impossible. » de Jacques Attali [+]
- « L'arme nucléaire, c'est la fin acceptée de l'humanité. » de Théodore Monod [+]
- « Le nucléaire est une énergie de l'avenir qui appartient au passé. » de Amory Lovins [+]
- « Le travail éloigne de nous trois maux : l'ennui, le vice et le besoin.» (In Candide, Voltaire)
- « Quand vous venez d'ailleurs, vous voyez des choses que ceux qui sont plus familiers avec l'environnement ne remarquent plus. » de Louis Malle [+]
- « Rêve ta vie en couleur, c'est le secret du bonheur. » Peter Pan, Walt Disney
- « Du moment qu'on rit des choses, elles ne sont plus dangereuses. » de Raymond Devos
- « Nous désirons tous atteindre la vieillesse, et nous refusons tous d'y être parvenus. » de Francisco de Quevedo [+]

- « La *télé-réalité* c'est comme regarder par le trou de la serrure la bêtise humaine à la loupe ! » Josiane Balasko
- « L'imagination est plus importante que le savoir. » de Albert Einstein
- « C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître. » de Albert Einstein
- « C'est une merveille d'ignorer l'avenir. » de Marguerite Duras

Annexe 10. Les exemples de la deuxième tâche d'écriture

Exemple 1, Étudiant 4

PRENOM : JULIAN ANDRES ARIZA TOPAHUESO

« Le travail éloigne de nous trois grands maux : l'ennui, le vice et le besoin.» Voltaire.

Le travail est une obligation que tous les humaines doivent accomplir; selon Léon Paul Fargue « le travail est une chose élevée, digne, excellente et morales, mais assez fastidieuse à la longue ».

Dans l'époque moderne les dynamiques changent complètement, la vie des hommes se déplace de la campagne à la ville; le travail n'est pas artisanal sino industriel et se pose une nouvelle vision mondial de l'économie. Dans la société surgit deux classes sociales comme la bourgeoisie, où se trouve ceux qui ont les moyens de production, et la ouvrière, où se trouve les hommes qui n'ont pas plus que sa force de travail. Marx commence à développer le concept de la plus-value, pour décrire la structure social et économique que le capitalisme introduisait. Les hommes dépossédés reconnaissent que le travail est indispensable pour survivre. Donc nous pouvons nous demander si le travail dans la société capitaliste, réellement dignifie la vie des hommes ? pour répondre cette question on va analyser si le travail dignifie la vie des hommes, comme le travail conditionne la vie et la liberté des homme et l'importance du travail pour l'homme et la société.

Si nous partons de l'idée que le travail dignifie la vie des hommes, on doit penser dans le travail comme un signe de vertu. Selon Aristote « Ce qui est gagné par le travail, plus on aime ». Le travail n'est pas mal, le travail aide à former hommes honores. Chaque chose que on peut gagner avec effort et le dévouement, toujours sera un motive

de satisfaction. Pour l'autour le travail est une vertu, grâce à lui les sociétés avancent y les citoyens sont personnes courageux.

D'autre coté, si nous réfléchissons comme le travail aide former bonnes humaines, dans ce sens voltaire, Hegel ont dit que : "Le travail est désir refréné, disparition retardée : le travail forme." Pour l'autour, grâce à le travail nous apprenons la patience, nous trouvons l'équilibre et la discipline. Le travail n'est pas préjudiciel, au contraire il nous éloigne de la paresse et de les maux habitudes; le travail représente l'effort de un homme que chaque dia cherches une meilleur condition de vie.

La dernier affirmation nous amène à analyser le travail comme un moteur de développement social. Selon Lionel Jospin « Le travail est, dans notre société, pour nous, au cœur du lien social. Nous ne voulons pas une société d'assistance, mais une société fondée sur le travail et l'activité productrice. » De ce point de vue le travail est essentiel pour le développement de la société. Homme de changer de travail social en essayant de faire mieux. Le travail a joué un rôle déterminant dans l'histoire, sin le travail l'évolution humain c'est impossible, mais il est importante d'analyser aussi les limites et conditions qu'il amène à la vie.

Pour cette raison 'il est indispensable étudier pourquoi e travail conditionne la vie et la liberté des hommes

Le travail comme un instrument de domination, selon Marx « Le domaine de la liberté commence là où s'arrête le travail déterminé par la nécessité. » Le système capitaliste n'est pas équitable, les conditionnes du travail dans pays sous-développés comme la Colombie sont très mauvais, la journée du travail est très étendue, le salaire reçu est misérable et la sécurité social est une utopie. Le système capitaliste fonctionne grâce à la consommation; la production de masse d'articles de luxe, nouveaux, qui sont jetables et inutiles, elle génère l'exploitation du travail de millions de personnes dans le monde. Marx démarque aussi que «Une conséquence immédiate du fait que l'homme est rendu étranger au produit de son travail : l'homme est rendu étranger à l'homme. ».

L'idée avant exposé, nous conduit à penser dans le travail comme un facteur négatif dans la vie des hommes. Pour Jules Renard « La peur de la mort fait aimer le travail, qui est toute la vie ». Dans ce case l'autour souligne que le travail n'est pas respectueuse avec le tempo de les humaines à cause de ce facteur le concept de famille avait été réévalué; il divise les familles, éloigne a les parents de ses enfants. Aujourd'hui,

les humaines avions perdu aussi le droit de vivre pour nous-mêmes; le travail a créé des nouvelles dynamiques que constamment ils transforment la société.

D'ailleurs, le travail c'est nécessaire pour survivre, selon Benjamin Franklin « Le travail paie les dettes, et le désespoir les augmente ». Dans l'actualité les hommes ne travaillent pas pour vivre bien, pour paye quelques commodités. Aujourd'hui Les hommes à cause de le système bancaire avaient acquière beaucoup de dettes, la grand partie de celles pour acheter articles in nécessaires o de luxe. Le salaire n'est pas assez pour couvrir les obligations, il se trouve destinée à payer dettes avant de le recevoir. Ce circule vicieuse fini avec la faillite et la misère. Bien le a dit Samuel Johnson [12]" Le travail est le fils de la nécessité. "

Nous avons pu comprendre que le travail a de facteurs positifs et négatifs dans la vie des hommes, par cette raison on doit réfléchir à propos de l'importance du travail pour l'homme et la société.

Selon Nietzsche « Dans la glorification du "travail", dans les infatigables discours sur la "bénédiction du travail", je vois la même arrière-pensée que dans les louanges des actes impersonnels et conformes à l'intérêt général : la crainte de tout ce qui est individuel. On se rend maintenant très bien compte, à l'aspect du travail — c'est-à-dire de ce dur labeur du matin au soir — que c'est là la meilleure police, qu'elle tient chacun en bride et qu'elle s'entend vigoureusement à entraver le développement de la raison, des désirs, du goût de l'indépendance. Car le travail use la force nerveuse dans des proportions extraordinaires, et la soustrait à la réflexion, à la méditation, aux rêves, aux soucis, à l'amour et à la haine, il place toujours devant les yeux un but minime et accorde des satisfactions faciles et régulières. Ainsi une société, où l'on travaille sans cesse durement, jouira d'une plus grande sécurité : et c'est la sécurité que l'on adore maintenant comme divinité suprême» Pour l'autour le travail est essentiel pour l'homme, toutefois que l'occupe et l'éloigne de la paresse. C'est vrai que le travail c'est indispensable pour le développement de l'humanité. Mais je pense le travail dans le système capitaliste a perdu son essence romantique. Aujourd'hui il ne peut pas être considéré comme une valeur, sinon comme une obligation parce que le personne déposée qui ne vend sa force du travail, il est condamné à mourir dans la misère.

[12] Le rôdeur - 1770

Dans ce sens, le travail est une obligation pour survivre dans le système capitaliste. Jean Baudrillard a dit : « On revient avec le crédit à une situation proprement féodale, celle d'une fraction de travail due d'avance au seigneur, au travail asservi ». Pour cet autour les conditionnes du système capitaliste sont répressives; qui sont propriétaire de les moyens de production cherchent soutenir la structure économique à partir de mesures qui incite à la consommation; un exemple de ce raisonnement sont les dettes qui journellement les personnes acquéraient avec le système bancaire. Un travail sin un bon salaire et sin garanties de sécurité social, il est un signe de exploitation, c'est a dire une nouvelle forme de l'esclavage.

Donc, on doit réévaluer le concept du travail et imprimer une nouvelle conception. Albert Jacquard a exposé que « L'oisiveté est, dit-on, la mère de tous les vices, mais l'excès de travail est le père de toutes les soumissions ». On doit travailler pour obtenir un était d'équité ou les travailleurs ne se trouvent pas opprimes, ou réellement le travail accompli une fonction courageuse. Le travail ne doit pas satisfaire les intéresses de les classes dominantes, sino il doit satisfaire les intéresses communes et améliorer les conditionnes de la société.

Si nous analysons les idées avant exposés, le travail n'est pas seulement une activité potestative, sino qu'est une activité obligatoire pour tous les hommes. Le travail restreint raisonnablement la liberté des hommes; mais au même temps le fournisse les ressources pour résoudre ses besoins et dans cette mesure nous pouvons affirmer que le travail dignifie la vie des personnes.

Exemple 2, Étudiant 8

« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître »

Aujourd'hui les professeurs ont une mission très importante dans la vie des personnes, parce qu'ils apprennent beaucoup de choses qui sont utiles par la vie quotidienne comme l'éducation avec des valeurs, l'éducation environnementale, l'enseignement technique; mais le plus important de l'enseignements des professeurs est l'amour d'enseigner aux étudiants, c'est-à-dire, les sentiments de bonheur quand la personne fait des choses qu'il aime et le bonheur qui produit le professeur aux étudiants quand il apprend des choses bonnes et utiles, c'est le plaisir d'apprendre comme le bonheur qui produit savoir beaucoup des choses, utiliser sa connaissances pour se distinguer dans sa vie académique et professionnelle, par conséquent, c'est le rôle du professeur indispensable pour l'enseignement aux étudiants ?

La manière d'apprendre du professeur est indispensable dans l'apprentissage des étudiants parce qu'il peut transformer leur idées pour améliorer sa vie personnelle, académique et professionnelle , par exemple quand le professeur apprend les valeurs qui sont nécessaires pour la formation de la personne à tous points de vue aident aux étudiants à contribuer avec un monde bien élevé où le respect, la tolérance, la solidarité, la camaraderie, l'amour-propre et l'amour pour les autres personnes rassemblent les valeurs très importants pour ainsi éviter avoir un monde plein de violence et mauvais traitements entre tout le monde.

Mais, si l'éducation avec des valeurs est importante, également, l'éducation environnementale est très importante aussi, en raison de que nous devons soigner notre planète puisque est où nous vivons et si nous ne soignons pas le monde nous pouvons mourir, quand nous jetons les ordures dans la rue, pas recycler ou quand nous n'économisons pas de l'eau entre autres, nous sommes en nuisant la planète c'est pour cela l'importance d'attirer l'attention sur les soignés que nous devons avoir pour maintenir cette planète bien sans pollution, en soignant l'eau et pas gaspiller les ressources naturelles, ici est indispensable l'éducation environnementale pour conserver les richesses hydriques et la nature en même temps l'espèce humaine.

Néanmoins, non seulement l'éducation environnementale est indispensable pour nous mais encore l'enseignement technique aussi, parce que cette éducation nous aidons

à prendre la décision correcte sur qu'est-ce que nous voulons être quand nous serons grands ? Ici, l'enseignement du professeur influe dans nôtres choix et c'est le même professeur qui nous aide à développer des qualités et habilités pour choisir l'option correcte par notre vie.

Cependant, il y a des autres choses à tenir compte de l'enseignement du professeur et est le plaisir de travailler avec les étudiants et les enseigner l'amour avec les étudiants doivent faire les choses pour qu'ils sentent le plaisir de travailler dans un travail qu'ils aiment et non qu'ils n'aiment pas, c'est pour cela que les sentiments de bonheur quand la personne fait des choses qu'il aime, montre quelle la valeur commerciale de son travail n'est pas important pour lui et quand les choses n'ont pas de valeur économique tout est plus joli de la même façon que ce permet que la vie ait sens de la vivre parce que la personne ne travaille pas pour nécessité mais oui parce qu'il l'aime.

De plus, le bonheur qui produit le professeur aux étudiants quand il apprend des choses bonnes et utiles est merveilleux pour eux, par exemple, quand le professeur apprend à compter à un élève, il sait qu'il peut faire une addition et/ou un soustraire qui permet se dérouler dans la vie quotidienne comme acheter quelque chose dans le magasin, si la personne sait faire les opérations mathématiques il n'aura pas de problème avec l'argent qu'il doit remettre pour faire son marché, ce fait que la personne développe habiletés avec l'argent et dans l'avenir soit un grand ingénieur et ça parce que le professeur l'enseigné très bien les mathématiques.

En effet, le plaisir de travailler est uni avec le plaisir d'apprendre, parce que si on peut partager avec autre personne, on doit savoir quelques choses pour faire l'échange communicatif de cette manière on peut apprendre un peu de la vie réel et des bonnes expériences, le bonheur qui produit savoir beaucoup des choses contribue à la communication avec autres personnes et cette connaissance permet éviter problèmes et résoudre tous les obstacles qui la vie peut avoir, mais si la personne n'a pas ces connaissances c'est difficile maintenir la communication avec les autres personnes, c'est pour cela que il est indispensable le rôle du professeur dans l'ambiance éducatif.

Pourtant, l'utiliser sa connaissance pour développer quelque chose stimule aux personnes à avoir confiance d'eux-mêmes dans le moment de réaliser activités propres de la vie quotidienne comme par exemple, quand le professeur apprend l'anglais comme

langue étrangère et son étudiant voyage au extérieur et il utilise ses connaissance dans cette langue et ainsi il peut parler avec autres personnes et partager sa culture et ses goûts, là il développe la compétence linguistique que le professeur a partagé avec lui et grâce à son enseignement et patience son étudiant est capable de parler dans l'extérieur de manière claire et concise.

Aussi, quand l'étudiant emploie ses connaissances pour se distinguer dans sa vie académique et professionnelle il fait que sa vie soit plus réjouissante à cause des enseignements du professeur à l'étudiant, un cas peut-être par exemple, quand un étudiants crée une invention sur comment on peut faire l'eau, mais grâce à son professeur chimiste qui a partagé ses connaissances, il a pu développer la formule qui fait eau et avec ça l'étudiant a contribué à diminuer la mortalité des enfants pour manque de l'eau, cette invention non seulement fait décorer à l'étudiant pour ses idées mais encore l'étudiant aide aux personnes à suivre avec ses vie et tout parce qu'un professeur lui a appris comment il pouvait une formule chimique et expérimenter avec la nature et ses ressources.

Donc, le rôle du professeur dans le monde c'est très important parce qu'ils mènent le pouvoir de la connaissance combiné avec les relations personnelles des étudiants qui font un travail de groupe que permet encourager les valeurs et l'envie d'apprendre des étudiants pour développer cette connaissance et l'utiliser pour résoudre les problèmes qui la vie nous mets, mais, comment le professeur doit travailler pour que les étudiants peuvent atteindre ses objectifs ?

María del Pilar Londoño Carrillo

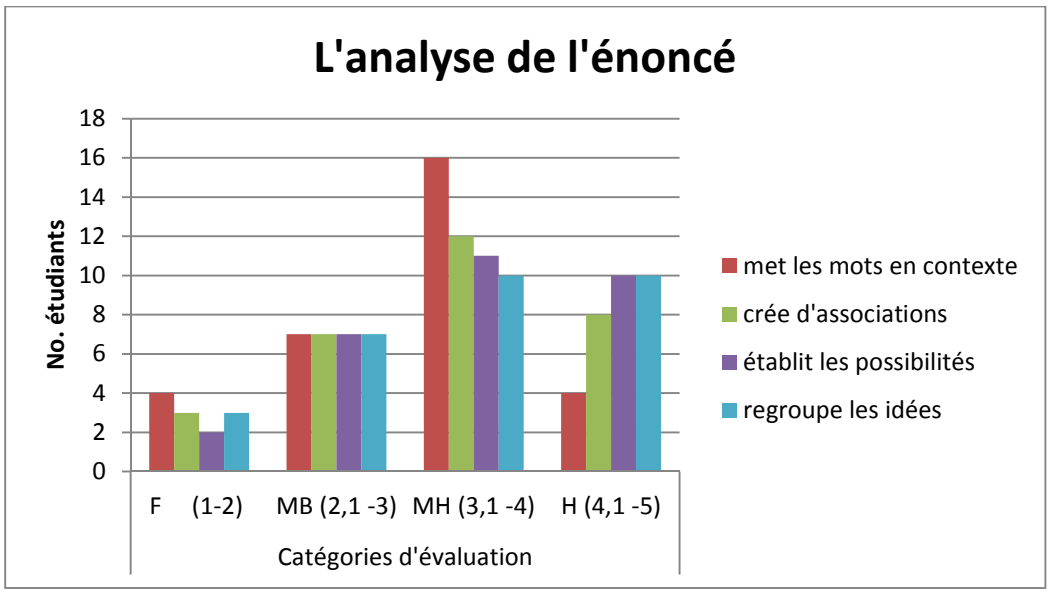
Annexe 11. La grille: les résultats de la deuxième tâche d'écriture

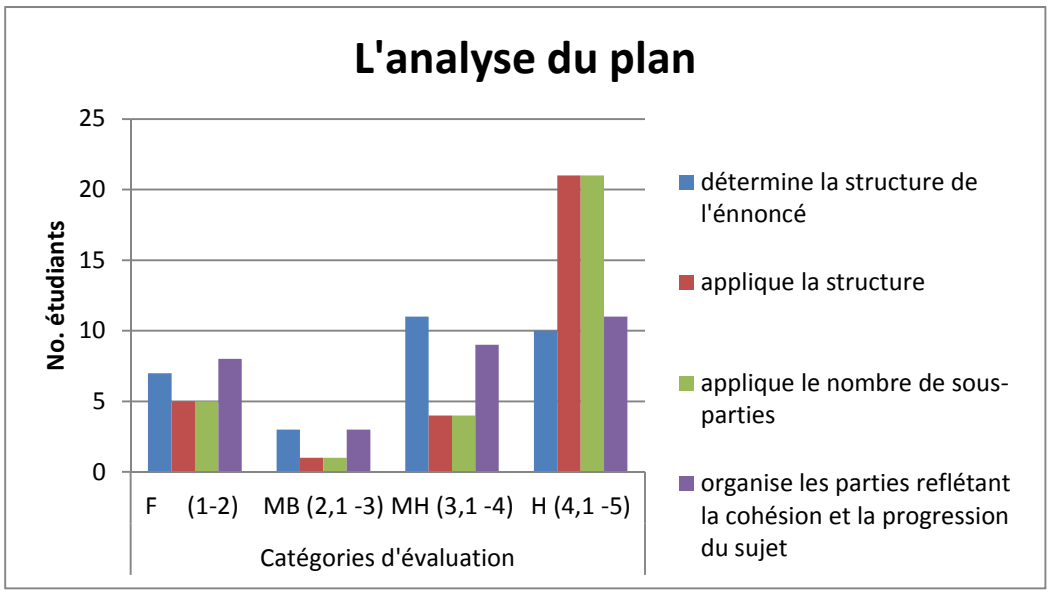
La grille d'évaluation			Moyennes			
Aspects	Indicateurs	Critères d'analyse	Catégories d'évaluation			
			F (1-2)	MB (2,1 - 3)	MH (3,1 - 4)	H (4,1 - 5)
L'analyse de l'énonce	Les sens des mots	met les mots en contexte	4	7	16	4
	Le rapport sémantique entre les mots	crée d'associations	3	7	12	8
	La sélection des idées	établit les possibilités	2	7	11	10
	L'organisation des idées	regroupe les idées	3	7	10	10
Le plan	Distingue le type du plan	détermine la structure de l'énoncé	7	3	11	10
	Respecte la structure de deux à trois parties	applique la structure	5	1	4	21
	Respecte le nombre de sous-parties	applique le nombre de sous-parties	5	1	4	21
	Organise les idées de chaque partie de manière cohérente et progressive par rapport au sujet	organise les parties reflétant la cohésion et la progression du sujet	8	3	9	11
L'introduction	Présente des idées par rapport au sujet	écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet	3	4	18	6
	Annonce la problématique posée par le sujet	expose la problématique et précise une question à partir de celle-ci	6	5	4	16
	Annonce le plan choisi pour le développement	écrit les idées qui vont amener à l'analyse	8	4	6	13
Le développement	*Introduction de chaque partie*					
	Reprend l'idée générale de chaque partie	Rédige une phrase qui introduit chaque idée	12	6	8	5
	Organise les sous parties					
	Développe les idées, en tenant compte de l'enchainement des parties	Argumente les sous-parties avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure	5	6	14	6
	Différencie les parties des sous parties	Applique les exigences de la structure et du contenu	5	3	5	18
	Liaison entre les sous-parties					
	Relie les parties de façon logique à l'aide de marqueurs	Utilise les marqueurs de cohésion et cohérence	9	4	8	9

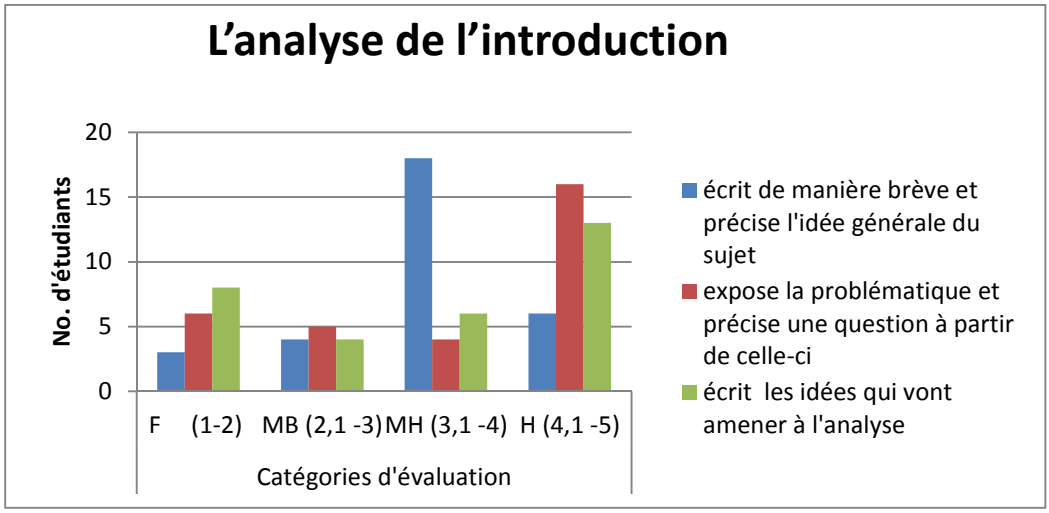
La conclusion	Fait une synthèse qui répond à la problématique du sujet	Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question	**8**	**2**	**13**	**7**
	Termine par une ouverture	écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion	**8**	**3**	**6**	**13**
Le contenu						
Pertinence du plan	Organise le plan en respectant la structure et les idées proposées	Développe les idées avec la progression proposée par le plan	**11**	**3**	**5**	**12**
	Organise les idées de manière progressive et pertinente au sujet	Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet	**7**	**7**	**10**	**7**
	Chaque idée apporte une réponse partielle à la problématique dans chaque partie	Sélectionne les idées qui apportent une réponse en fonction de la problématique	**7**	**6**	**12**	**6**
Argumentation	*L'organisation de sous-parties:*					
	La construction des phrases permet de justifier clairement chaque sous- partie et la sélection des exemples est pertinente par rapport au sujet	Sélectionne les exemples pertinents qui apportent le soutien nécessaire aux arguments	**7**	**5**	**13**	**6**
	Distingue les parties des sous parties	Applique les exigences de la structure et du contenu	**6**	**4**	**3**	**18**
	Cohésion entre les parties:					
	L'enchainement des idées dans chaque paragraphe permet de relier les parties de façon logique	écrit les phrases ou paragraphes de transition qui permettent d'enchainer les parties	**13**	**5**	**8**	**5**
	Cohérence interne:					
	Regroupe et classe de façon logique et progressive les arguments qui cherchent à démontrer la vérité et la pertinence des idées dans chaque partie	construit les arguments qui répondent de manière logique et pertinente à chaque idée	**4**	**6**	**15**	**6**
Qualité de l'expression écrite	Fautes d'orthographe	applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe	**3**	**7**	**18**	**3**
	La construction des phrases	applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases	**2**	**9**	**20**	**0**

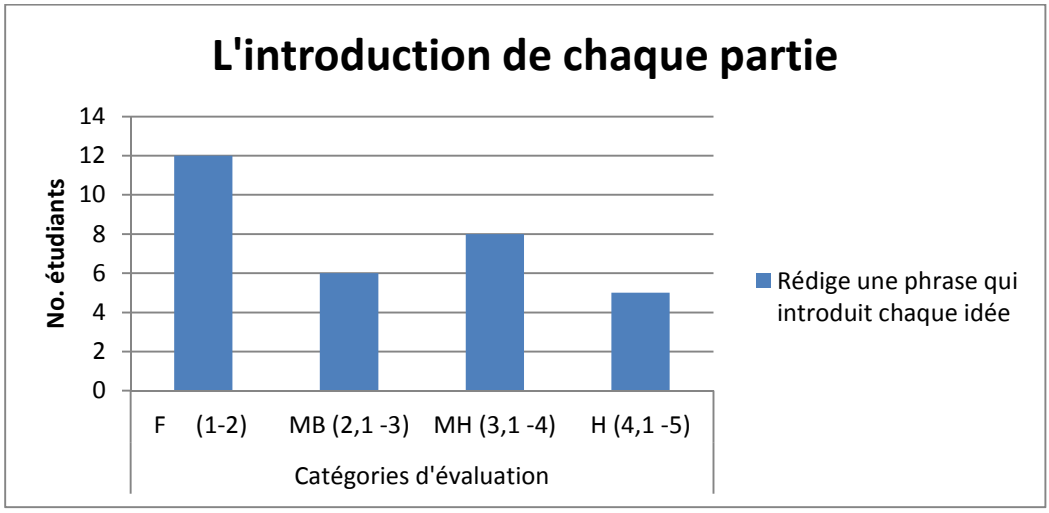
	La pertinence du lexique	choisit les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées	**2**	**5**	**13**	**11**

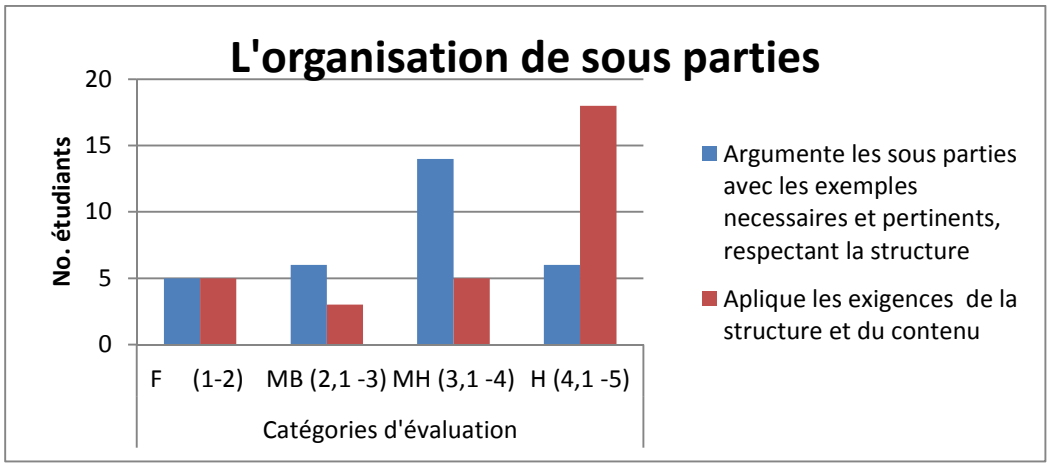
Annexe 12. Analyse statistique de la deuxième tâche d'écriture

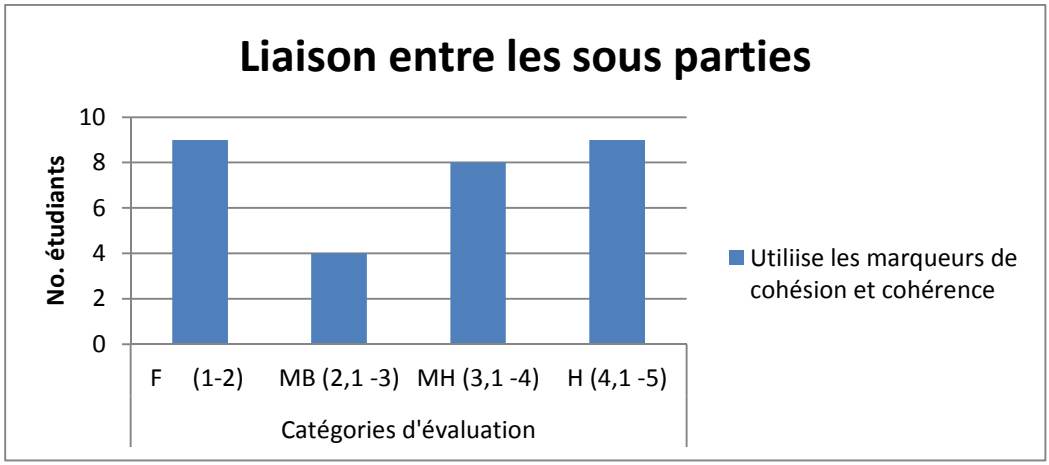


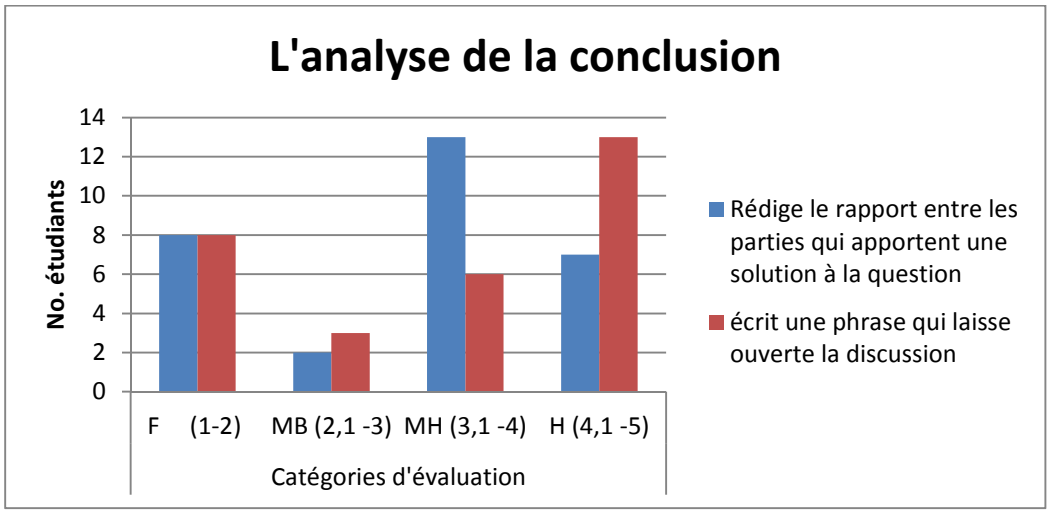


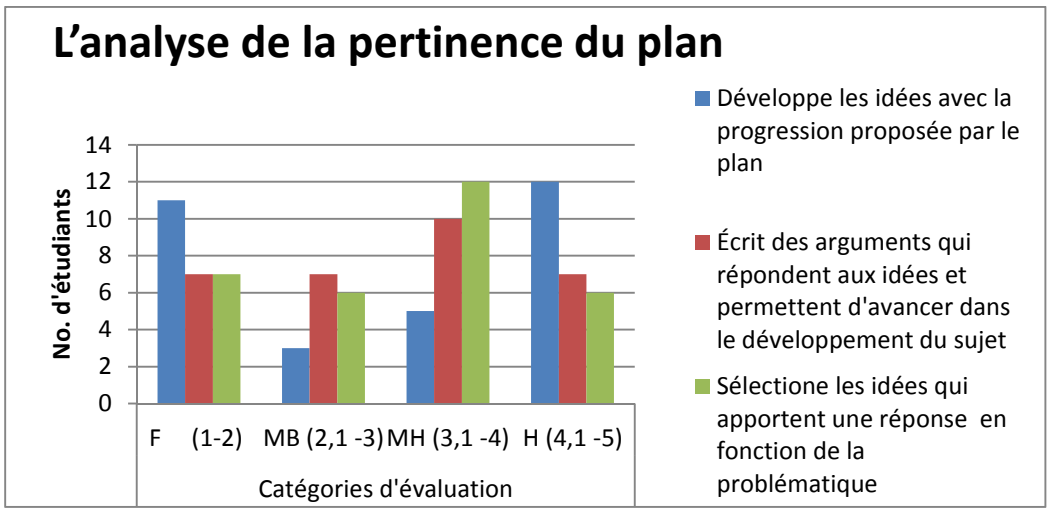

L’analyse de l’introduction
No. d'étudiants
20
15
10
5
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
écrit de manière brève et précise l'idée générale du sujet
expose la problématique et précise une question à partir de celle-ci
écrit les idées qui vont amener à l'analyse

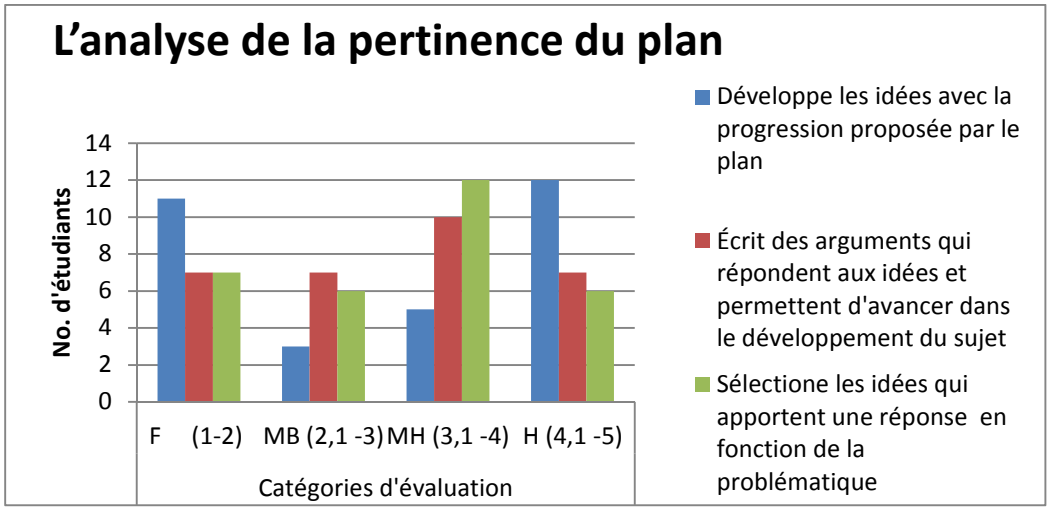

L'introduction de chaque partie
No. étudiants
14
12
10
8
6
4
2
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
Rédige une phrase qui introduit chaque idée

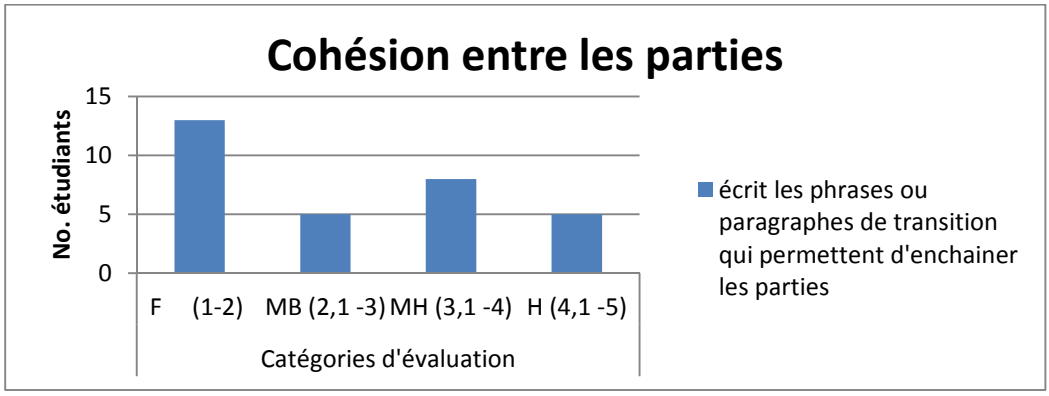

L'organisation de sous parties
No. étudiants
20
15
10
5
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
Argumente les sous parties avec les exemples necessaires et pertinents, respectant la structure
Aplique les exigences de la structure et du contenu

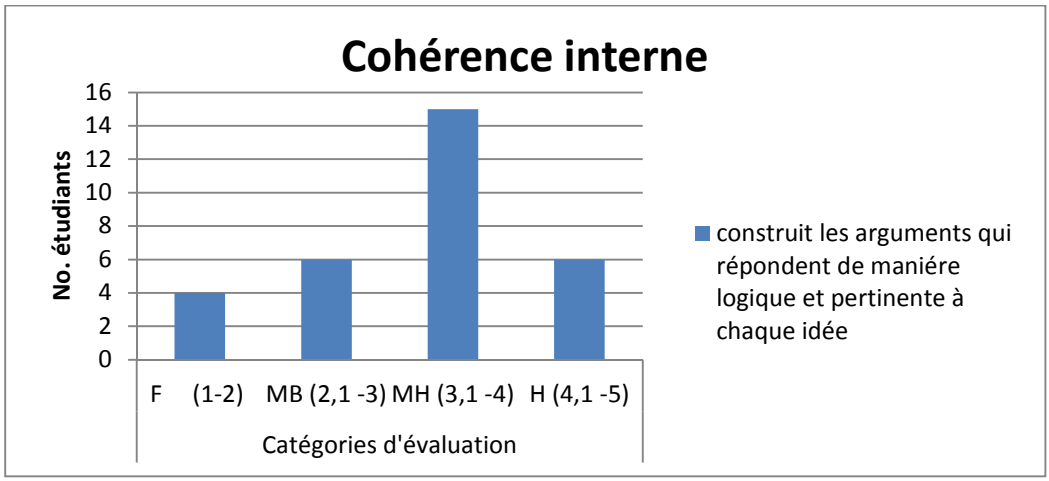

Liaison entre les sous parties
No. étudiants
10
8
6
4
2
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
Utiliise les marqueurs de cohésion et cohérence

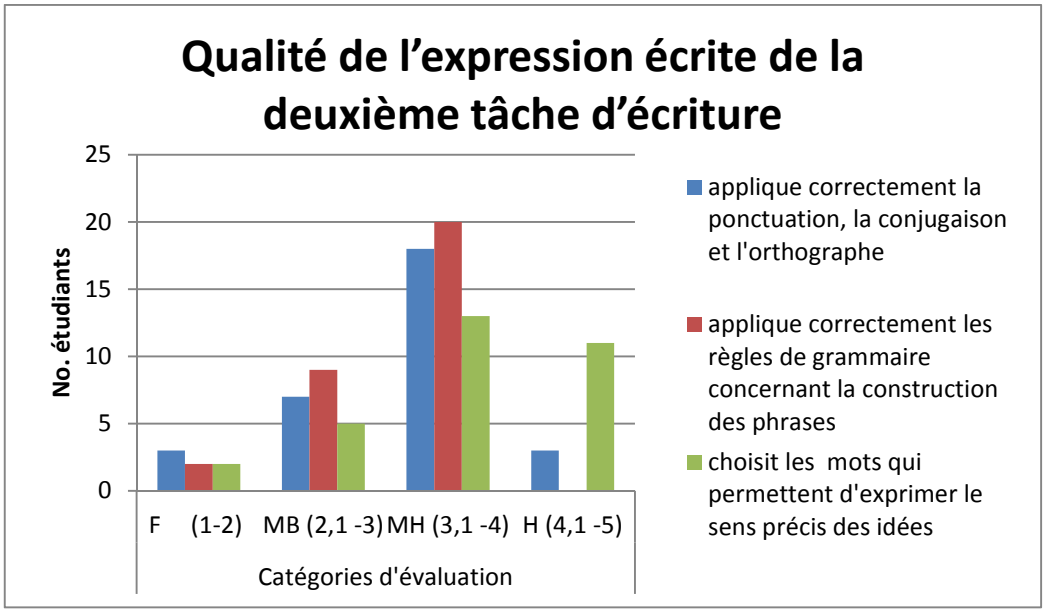

L'analyse de la conclusion
No. étudiants
14
12
10
8
6
4
2
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question
écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion


L’analyse de la pertinence du plan
No. d'étudiants
14
12
10
8
6
4
2
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
Développe les idées avec la progression proposée par le plan
Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet
Sélectione les idées qui apportent une réponse en fonction de la problématique


L'analyse de la pertinence du plan
No. d'étudiants
14
12
10
8
6
4
2
0
F (1-2) MB (2,1 -3) MH (3,1 -4) H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
Développe les idées avec la progression proposée par le plan
Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet
Sélectione les idées qui apportent une réponse en fonction de la problématique


Cohésion entre les parties
No. étudiants
15
10
5
0
F (1-2) MB (2,1 -3) MH (3,1 -4) H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
écrit les phrases ou paragraphes de transition qui permettent d'enchainer les parties


Cohérence interne
No. étudiants
16
14
12
10
8
6
4
2
0
F (1-2) MB (2,1 -3) MH (3,1 -4) H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
construit les arguments qui répondent de maniére logique et pertinente à chaque idée


Qualité de l'expression écrite de la deuxième tâche d'écriture
No. étudiants
25
20
15
10
5
0
F
(1-2)
MB (2,1 -3)
MH (3,1 -4)
H (4,1 -5)
Catégories d'évaluation
applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe
applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases
choisit les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées

Annexe 13. La deuxième enquête

QUESTIONNAIRE 2

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de français langue étrangère, niveau B1/B2 à l'Université Libre de Bogotá en Colombie, qui souhaitent continuer leurs études en France (licence ou master). Le questionnaire vise à repérer les difficultés que rencontrent les étudiants de philosophie et de droit quand ils rédigent une dissertation en français.

Objectifs:

- identifier les connaissances des étudiants sur la dissertation,

- identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français,

- identifier les stratégies de rédaction des étudiants.

Publique visé:

Etudiants de philosophie ou de droit à l'Université Libre de Bogotá

INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom et Prénom:

I. INFORMATIONS SPÉCIFIQUES SUR LA DISSERTATION

1. Savez-vous combien de temps il faut consacrer à la rédaction d'une

dissertation ?

_____ heures

2. Combien de temps consacrez-vous réellement à la rédaction d'une dissertation ?

_____ heures

3. Que faites-vous à présent avant de commencer à écrire un texte ? Numérotez vos réponses de 1 à 5

( ) Approfondir les mots du sujet

( ) Identifier les idées principales

( ) Classifier les idées dans un certain ordre

( ) Trouver des exemples provenant de lecture sur le sujet

( ) Créer un plan

4. Connaissez-vous à présent les étapes pour rédiger une dissertation ? OUI ( ) NON ( )

Pouvez-vous les préciser ?

_____

_____

_____

5. Pensez-vous que connaître la méthodologie de la dissertation aide à améliorer la rédaction d'un écrit (en français, en espagnol, etc.)

_____

6. Avez-vous déjà écrit une dissertation en français ? OUI ( ) NON ( )

Avez-vous trouvé cet exercice difficile et pourquoi ?

_____

_____

_____

7. Pensez-vous que les cours de méthodologie générale sur la dissertation vous a

permis d'améliorer la qualité de vos écrits (français, espagnol, etc.) ? OUI ( ) NON ( )

8. Pensez-vous qu'il est important de travailler dans votre temps libre sur l'apprentissage de cette méthodologie? OUI ( ) NON ( )

Pourquoi ?

_____

_____

_____

9. Pensez-vous qu'il est important pour tous les étudiants de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI ( ) NON ( )

Pourquoi ?

_____

_____

_____

10. Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours spécifique pour la rédaction d'un écrit pour les étudiants colombiens ? OUI ( ) NON ( )

Quel type de cours ?

_____

_____

_____

11. Avez-vous des propositions pour le contenu de ce cours ?

_____

_____

_____

Je vous remercie de votre participation

Annexe 14. Les exemples de la deuxième enquête

QUESTIONNAIRE 2

Exemple 1, étudiant 25

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de français langue étrangère, niveau B1/B2 à l'Université Libre de Bogotá en Colombie, qui souhaitent continuer leurs études en France (licence ou master). Le questionnaire vise à repérer les difficultés que rencontrent les étudiants de philosophie et de droit quand ils rédigent une dissertation en français.

Objectifs:

- identifier les connaissances des étudiants sur la dissertation,

- identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français,

- identifier les stratégies de rédaction des étudiants.

Publique visé:

Etudiants de philosophie ou de droit à l'Université Libre de Bogotá

INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom et Prénom: Ana María Sanchez

INFORMATIONS SPÉCIFIQUES SUR LA DISSERTATION

1. Savez-vous combien de temps il faut consacrer à la rédaction d'une dissertation ?

_____3__ heures

2. Combien de temps consacrez-vous réellement à la rédaction d'une dissertation ?

_____2____ heures

3. Que faites-vous à présent avant de commencer à écrire un texte ? Numérotez vos réponses de 1 à 5

(1) Approfondir les mots du sujet

(3) Identifier les idées principales

(4) Classifier les idées dans un certain ordre

(2) Trouver des exemples provenant de lecture sur le sujet

(5) Créer un plan

4. Connaissez-vous à présent les étapes pour rédiger une dissertation ? OUI (X) NON ( )

Pouvez-vous les préciser ?

_Analyse de l'ennoncé, la construction du plan, écrire l'introduction, le devéloppement et la conclusion_____

5. Pensez-vous que connaître la méthodologie de la dissertation aide à la rédaction d'un écrit (en français, en espagnol, etc.)

_Oui _____

6. Avez-vous déjà écrit une dissertation en français ? OUI (X) NON ( )

Avez-vous trouvé cela difficile et pourquoi ?

_Elle exige des pas pour lesquelles nous n'avions pas été entrainé

7. Pensez-vous que les cours de méthodologie générale sur la dissertation vous a permis d'améliorer la qualité de vos écrits (français, espagnol, etc.) ? OUI (X) NON ( )

8. Pensez-vous qu'il est important de travailler pour vous sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI (X) NON ( )

Pourquoi ?

_Travailler pour moi meme c'est la seul maniere de pouvoir améliorer la production écrite. En plus la dissertation m'apporte beaucoup d'éléments que doit mettre en pratique pour ne les oublier

9. Pensez-vous qu'il est important pour tous les étudiants de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI (X) NON ( )

Pourquoi ?

_Elle nous oblige à faire d'exercise d'analyse et d'organisation que nous n'avons pas l'habitude de faire

10. Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours spécifique pour la rédaction d'un écrit pour les étudiants colombiens ? OUI (X) NON ( )

Quel type de cours ?

__Un cours pour enseigner à rédiger correctement les documents qui exige l'université

11. Avez-vous des propositions pour le contenu de ce cours ?

Travailler pour améliorer la comprehension de lecture et la construction du plan parce que ceux sont utiles pour la qualité de la rédaction

Je vous remercie de votre participation

QUESTIONNAIRE 2

Exemple 2, étudiant 5

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de français langue étrangère, niveau B1/B2 à l'Université Libre de Bogotá en Colombie, qui souhaitent continuer leurs études en France (licence ou master). Le questionnaire vise à repérer les difficultés que rencontrent les étudiants de philosophie et de droit quand ils rédigent une dissertation en français.

Objectifs:

- identifier les connaissances des étudiants sur la dissertation,

- identifier les représentations des étudiants concernant la production écrite en français,

- identifier les stratégies de rédaction des étudiants.

Public visé:

Etudiants de philosophie ou de droit à l'Université Libre de Bogotá

INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom et Prénom: David Bautista A.

INFORMATIONS SPÉCIFIQUES SUR LA DISSERTATION

1. Savez-vous combien de temps il faut consacrer à la rédaction d'une dissertation ?

_____3___ heures

2. Combien de temps consacrez-vous réellement à la rédaction d'une dissertation ?

_____4_____ heures

3. Que faites-vous à présent avant de commencer à écrire un texte ? Numérotez vos réponses de 1 à 5

(1) Approfondir les mots du sujet

(3) Identifier les idées principales

(4) Classifier les idées dans un certain ordre

(2) Trouver des exemples provenant de la lecture du le sujet

(5) Créer un plan

4. Connaissez-vous à présent les étapes pour rédiger une dissertation ? OUI (X) NON ( )

Pouvez-vous les préciser ?

__L'analyse, la construction du plan, la rédaction: Introduction, le développement qui suive le plan, la conclusion_____

5. Pensez-vous que connaître la méthodologie de la dissertation aide à la rédaction d'un écrit (en français, en espagnol, etc.)

_oui, totalement. En espagnol tout le monde écrit comme il veux_____

6. Avez-vous déjà écrit une dissertation en français ? OUI (X) NON ( )

Avez-vous trouvé cela difficile et pourquoi ?

_Oui, je l'ai écrit pendant le cours de dissertation, il est difficil parce que je n'avait pas l'habitude d'organiser les idées avant de commencer à rédiger et moins de faire un plan_____

__

7. Pensez-vous que les cours de méthodologie générale sur la dissertation vous a permis d'améliorer la qualité de vos écrits (français, espagnol, etc.) ? OUI (X) NON ( )

8. Pensez-vous qu'il est important de travailler pour vous sur l'apprentissage de cette méthodologie ? OUI (X) NON ( )

Pourquoi ?

___Oui, parce qu'il m'apporte aussi à la comprehension de la recherche, je peux organiser pas à pas le travail_____

9. Pensez-vous qu'il est important pour tous les étudiants de travailler sur l'apprentissage

de cette méthodologie ? OUI (X) NON ( )

Pourquoi ?

_Biensur. Elle va les faciliter développer ses travails de rédaction et de recherche. Elle aussi aide à amelliorer les français_____

10. Pensez-vous qu'il faut mettre en place un cours spécifique pour la rédaction d'un écrit pour les étudiants colombiens ? OUI (X) NON ( )

Quel type de cours ?

___Ils est indispensable un cours pour apprendre à ècrire d'une façon logique et organisé_____
_____
_____

11. Avez-vous des propositions pour le contenu de ce cours ?

__Un cours que nous enseigne tous les pas pour développer un travail de recherche_____
_____

Je vous remercie de votre participation

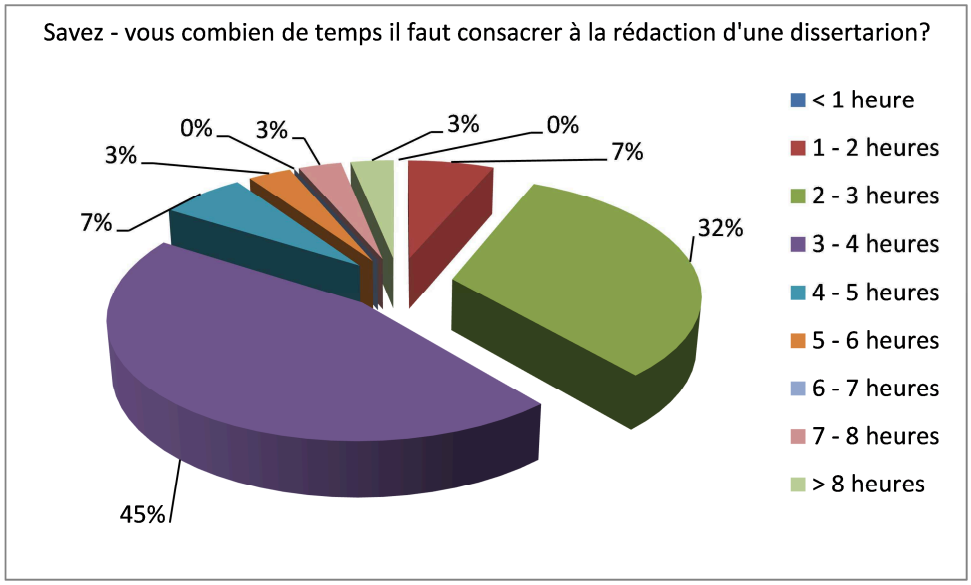
Annexe 15. La tabulation des résultats de la deuxième enquête

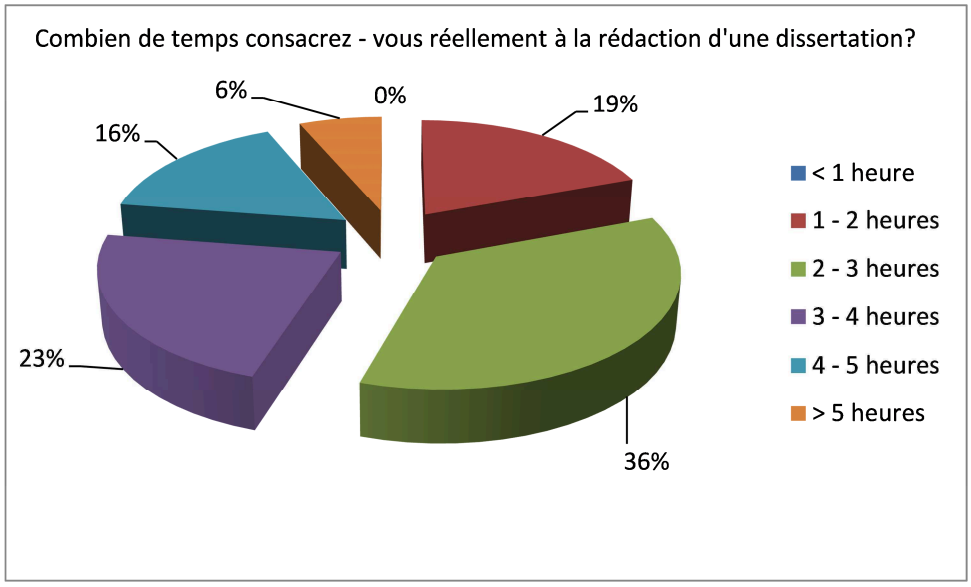
TABULATION ENQUÊTE 2		
QUESTION	**OPTION DE RÉPONSE**	**TOTALES**
1. Savez - vous combien de temps il faut consacrer à la rédaction d'une dissertation?	< 1 heure	0
	1 - 2 heures	2
	2 - 3 heures	10
	3 - 4 heures	14
	4 - 5 heures	2
	5 - 6 heures	1
	6 - 7 heures	0
	7 - 8 heures	1
	> 8 heures	1
2. Combien de temps consacrez- vous réellement à la rédaction d'une dissertation?	< 1 heure	0
	1 - 2 heures	6
	2 - 3 heures	11
	3 - 4 heures	7
	4 - 5 heures	5
	> 5 heures	2
3. Que faites - vous à présent avant de commencer à écrire un texte? Numérotez vos réponses de 1 à 5	Approfondir les mots du sujet	65
	Identifier les idées principales	72
	Classifier les idées dans un certain ordre	98
	Trouver des exemples provenant	123

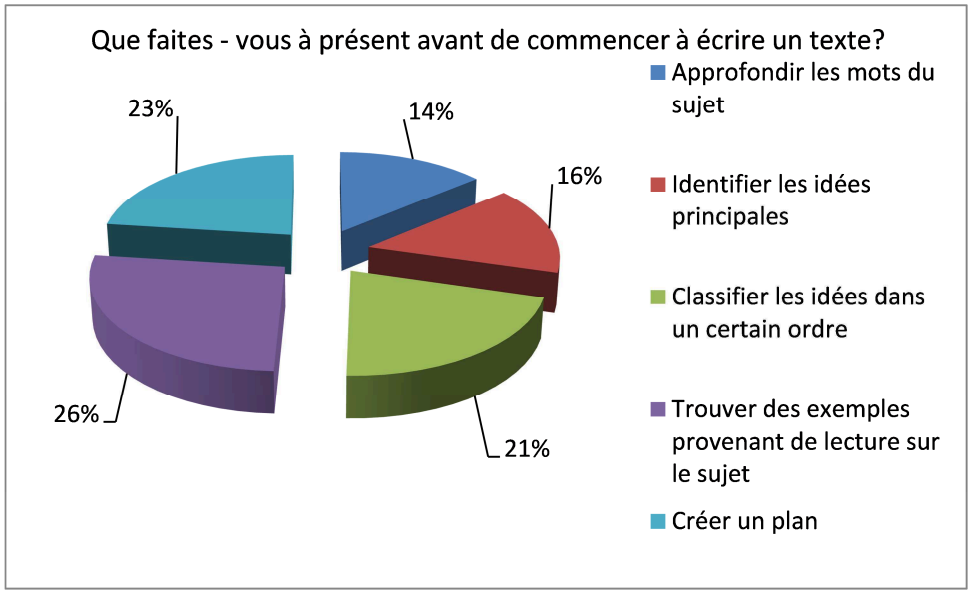
	de lecture sur le sujet Créer un plan	 107
4. Connaissez - vous à présent les étapes pour rédiger une dissertation? Pouvez- vous les préciser?	OUI NON	31 0 0
5. Quelle aide le cours de méthodologie générale vous a-t-elle apportée?		0
6. Pensez - vous que connaître la méthodologie de la dissertation aide à la rédaction d'un écrite (en français, en espagnol, etc.) Pouvez- vous les préciser?	OUI NON	31 0 0
7. Avez- vous déjà écrit une dissertation en français?	OUI NON	24 7
Avez- vous trouvé cela difficile? Pourquoi?	OUI NON	27 1 0
8. Pensez - vous que les cours de méthodologie générale sur la dissertation vous a permis d'améliorer la qualité de vos écrites (Français, espagnol, etc.)	OUI NON	30 1
9. Pensez - vous qu'il est important de travailler pour vous sur l'apprentissage de cette méthodologie? Pourquoi?	OUI NON	31 0 0
10. Pensez - vous qu'il est important pour tous les étudiants de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie? Pourquoi?	OUI NON	28 3 0
11. Pensez - vous qu'il faut mettre en place un cours spécifique pour la rédaction d'un écrit pour les étudiants	OUI NON	31 0

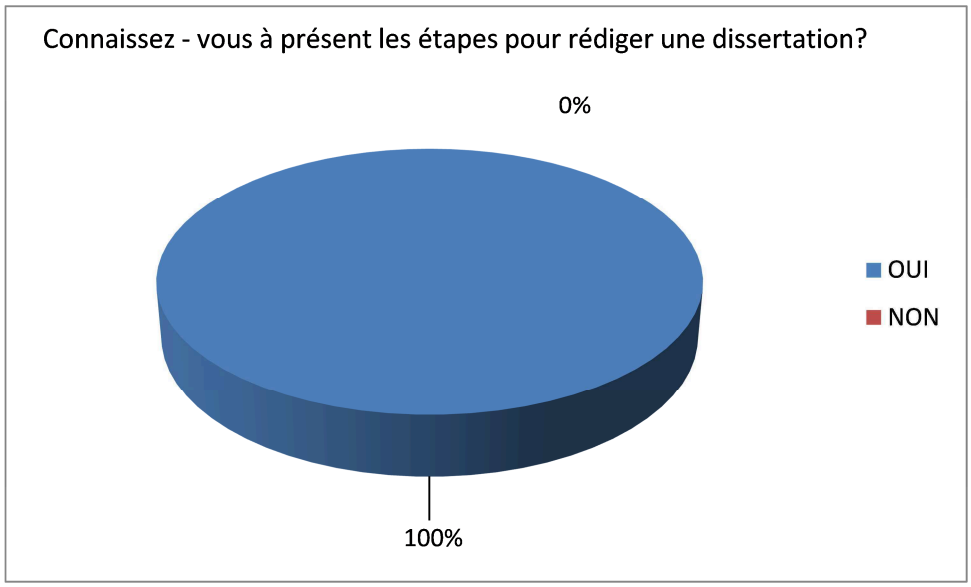
colombiens? Quel type de cours?		0
12. Avez - vous des propositions pour le contenue de ce cours?	OUI NON	29 2

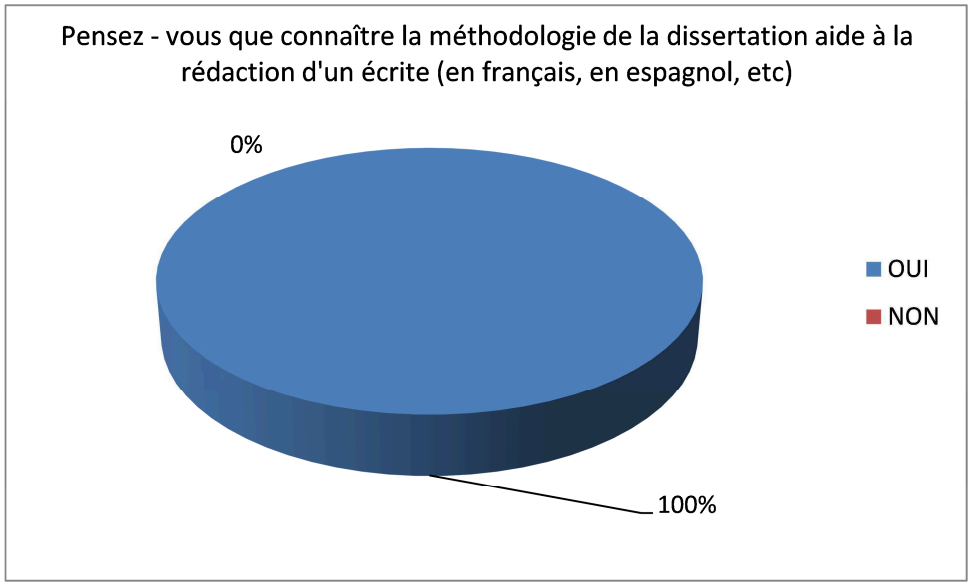
Annexe 16. Les résultats de l'analyse statistique de la deuxième enquête

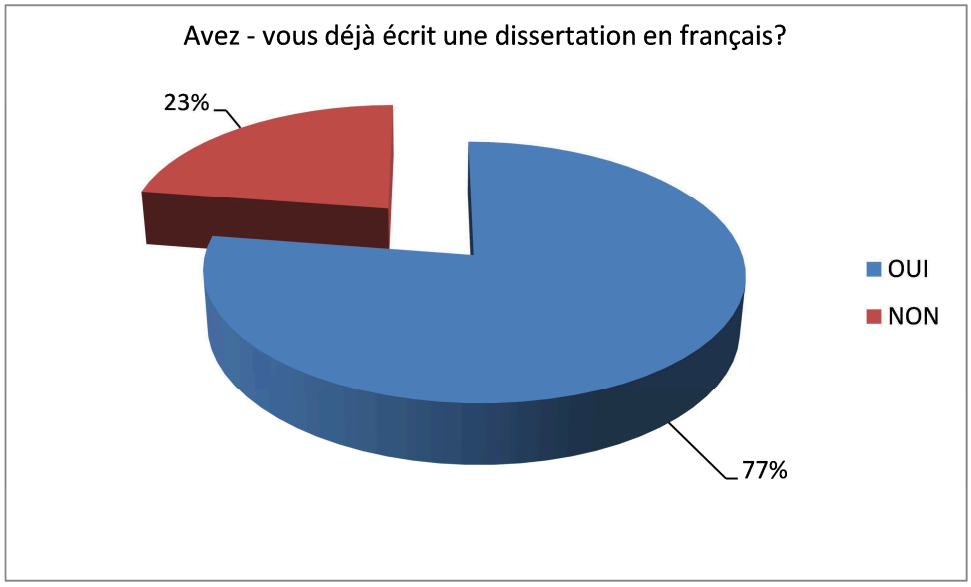


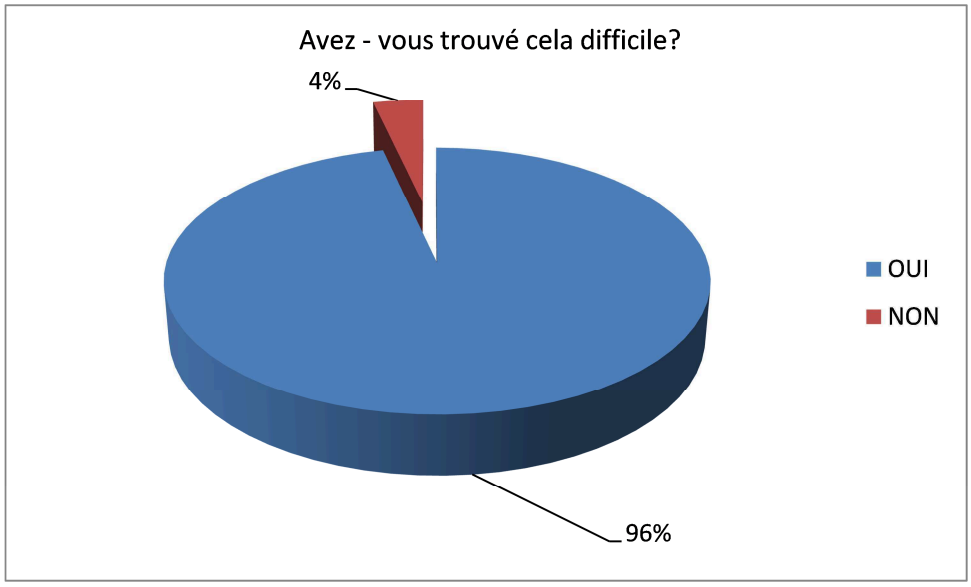


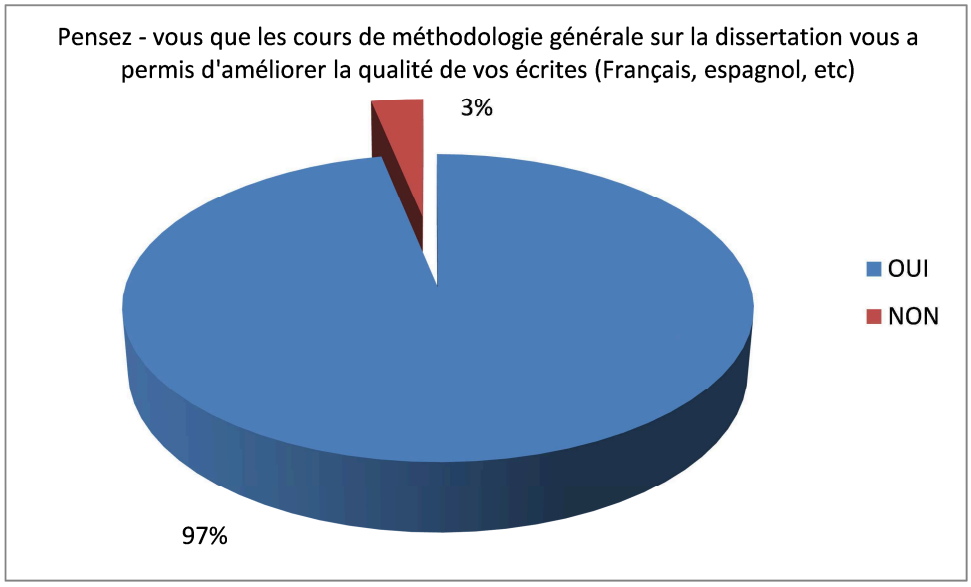

Que faites - vous à présent avant de commencer à écrire un texte?
23%
14%
16%
26%
21%
Approfondir les mots du sujet
Identifier les idées principales
Classifier les idées dans un certain ordre
Trouver des exemples provenant de lecture sur le sujet
Créer un plan

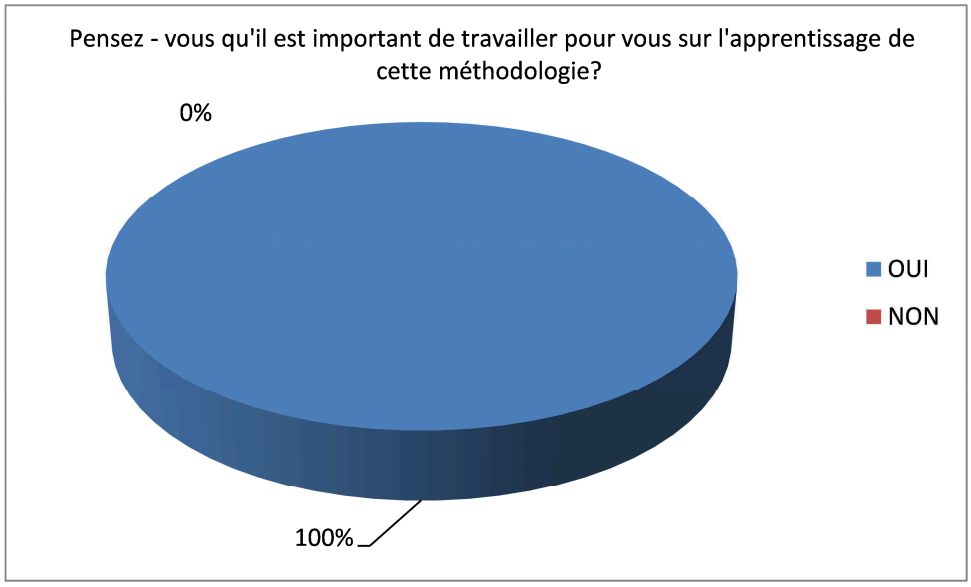

Connaissez - vous à présent les étapes pour rédiger une dissertation?
0%
100%
OUI
NON

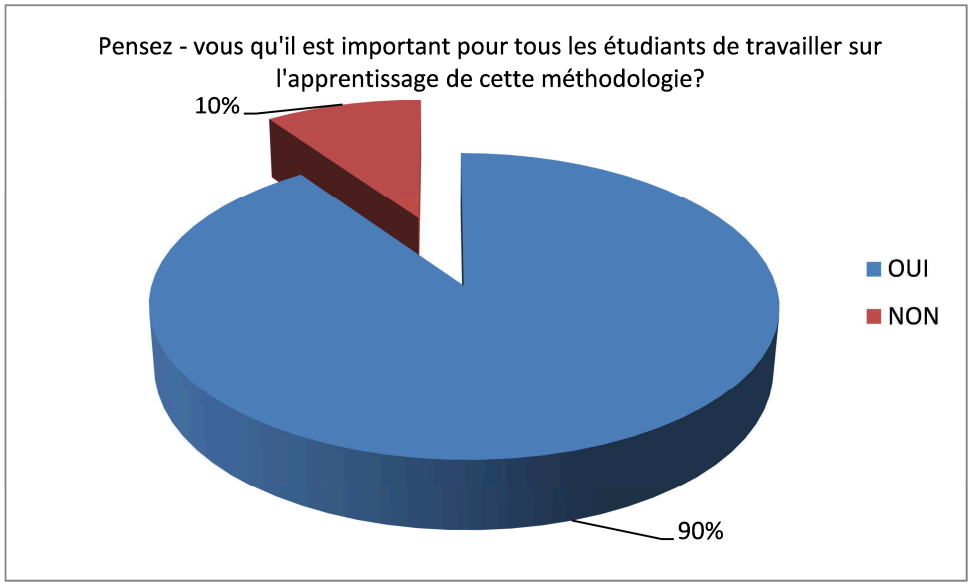

Pensez - vous que connaître la méthodologie de la dissertation aide à la rédaction d'un écrite (en français, en espagnol, etc)
0%
100%
OUI
NON

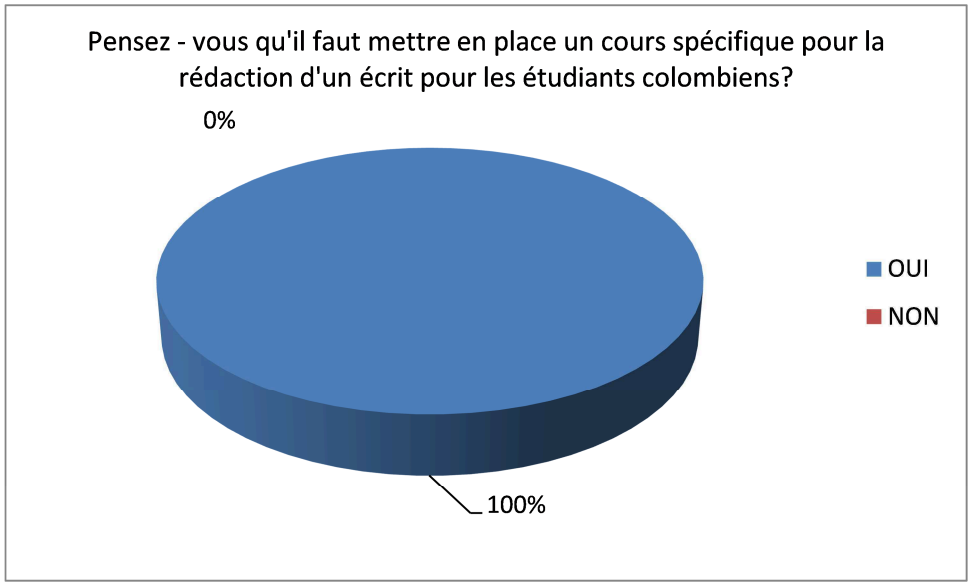

Avez - vous déjà écrit une dissertation en français?
23%
77%
OUI
NON

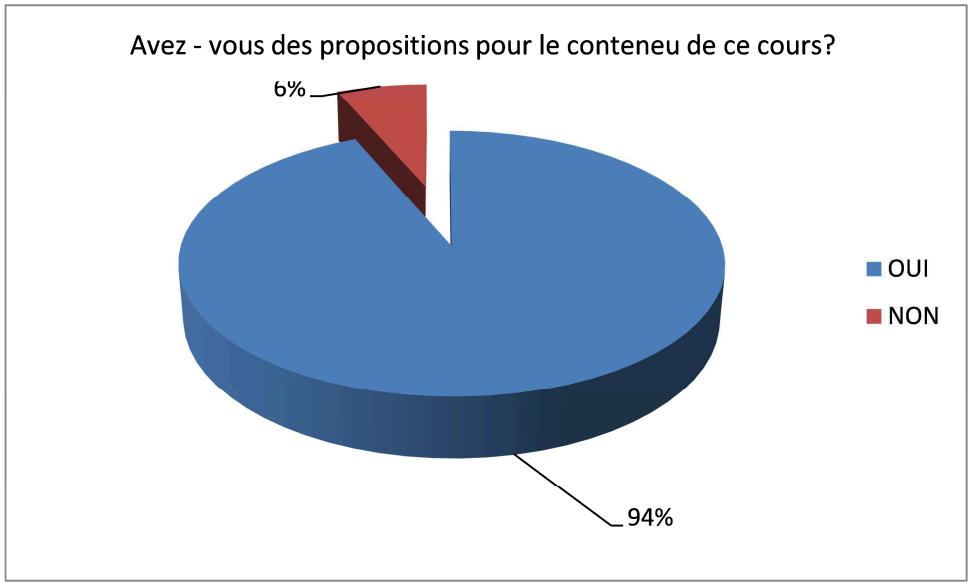

Avez - vous trouvé cela difficile?
4%
96%
OUI
NON


Pensez - vous que les cours de méthodologie générale sur la dissertation vous a permis d'améliorer la qualité de vos écrites (Français, espagnol, etc)
3%
97%
OUI
NON

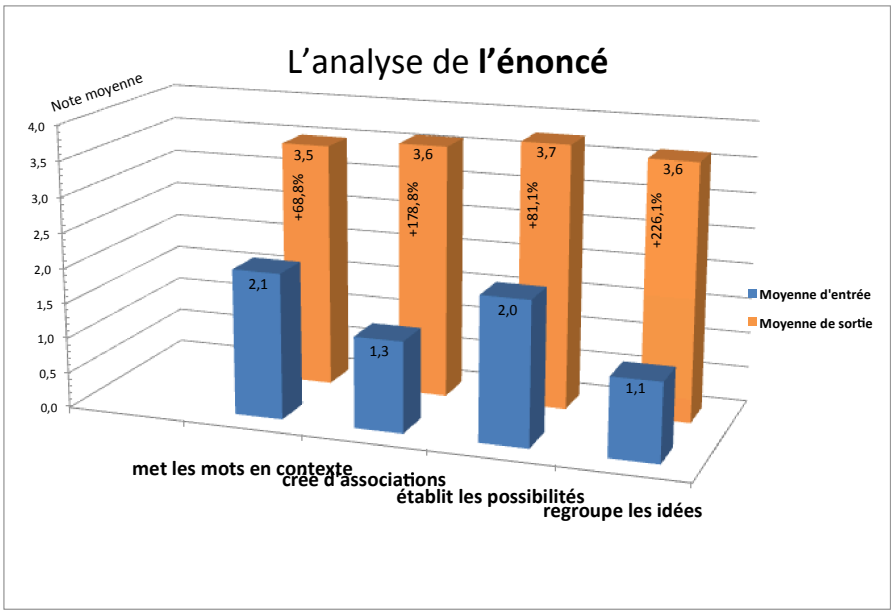

Pensez - vous qu'il est important de travailler pour vous sur l'apprentissage de cette méthodologie?
0%
100%
OUI
NON

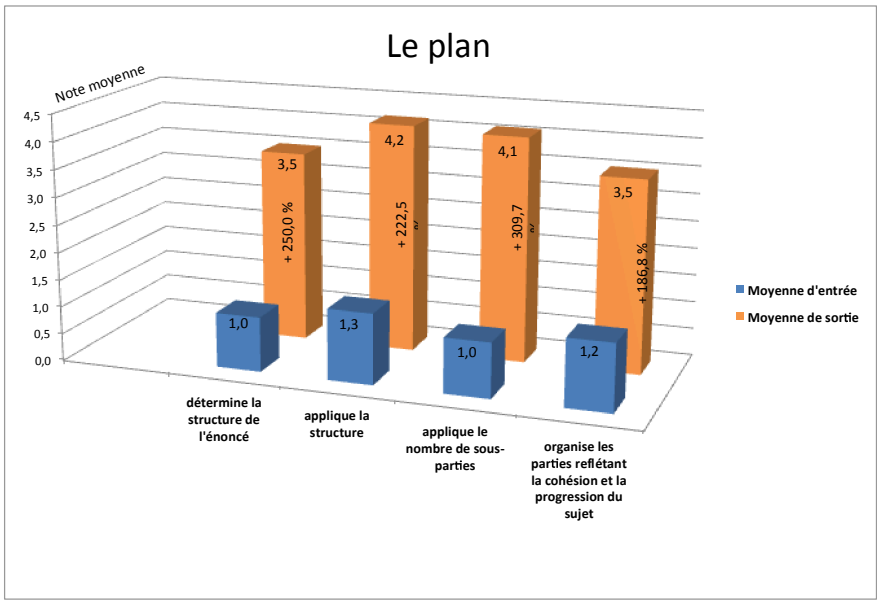

Pensez - vous qu'il est important pour tous les étudiants de travailler sur l'apprentissage de cette méthodologie?
10%
90%
OUI
NON

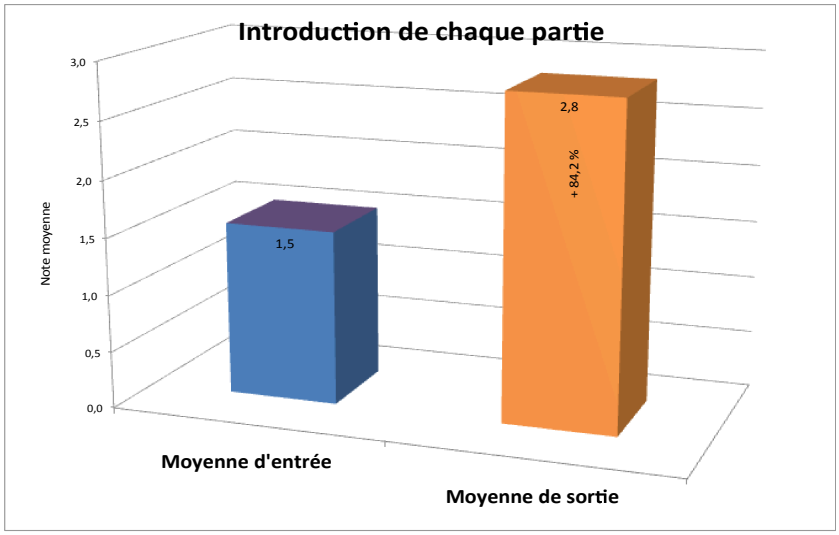

Pensez - vous qu'il faut mettre en place un cours spécifique pour la rédaction d'un écrit pour les étudiants colombiens?
0%
100%
OUI
NON

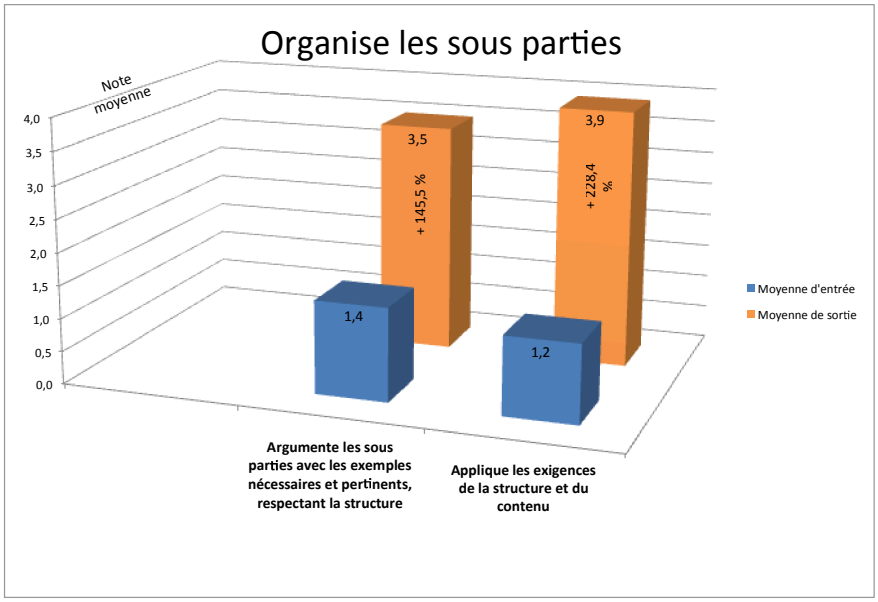

Avez - vous des propositions pour le conteneu de ce cours?
6%
94%
OUI
NON

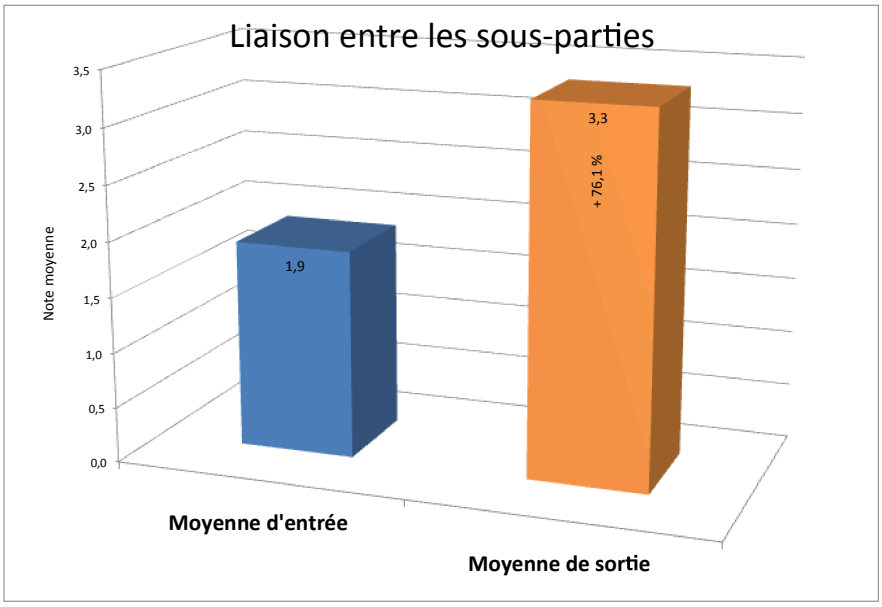
Annexe 17. Analyse comparatif de la première et la deuxième tâche d'écriture

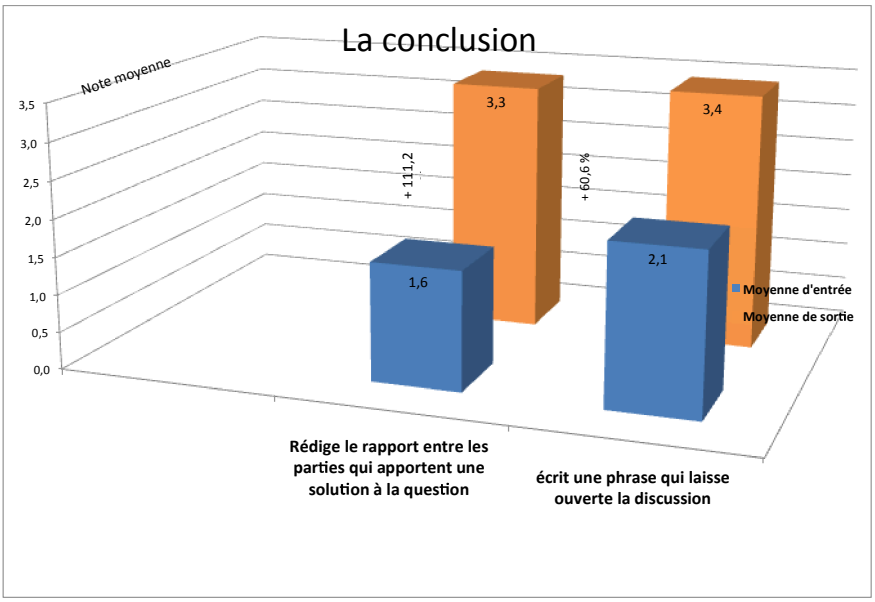


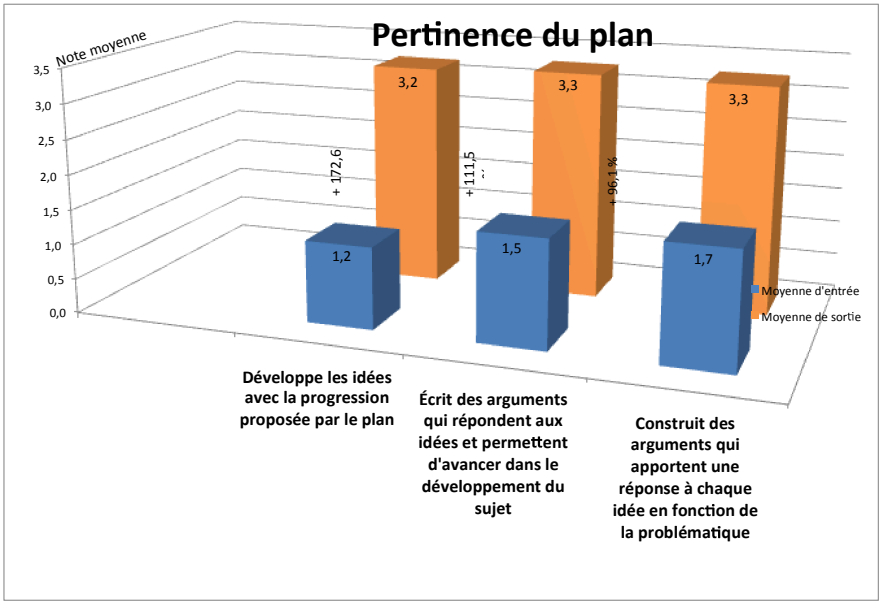


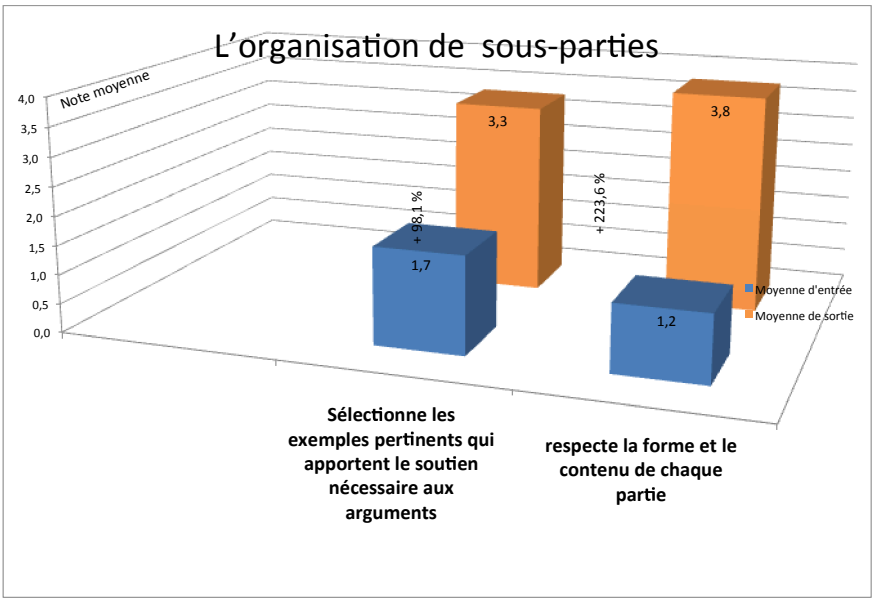

Introduction de chaque partie
Note moyenne
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
1,5
2,8
+ 84,2 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie

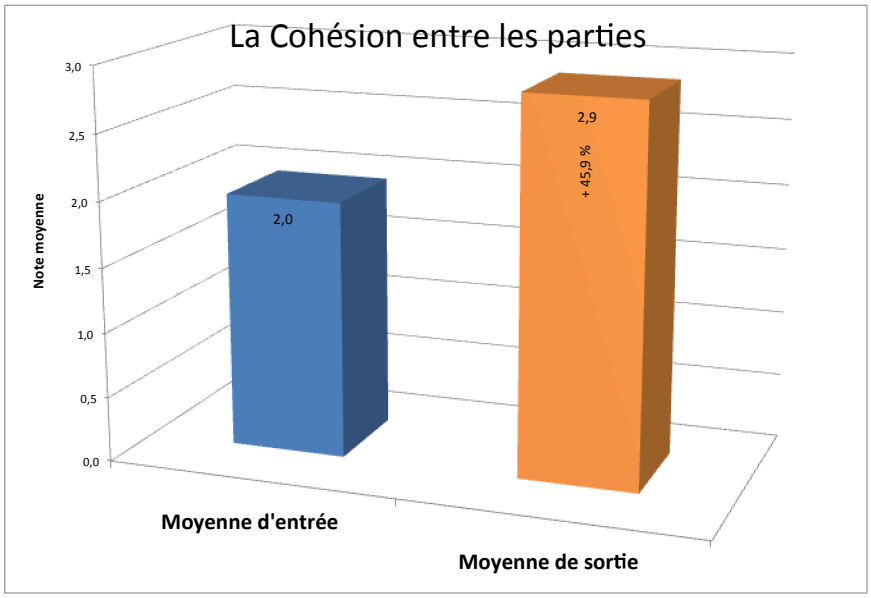

Organise les sous parties
Note moyenne
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
1,4
3,5
+ 145,5 %
1,2
3,9
+ 228,4 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie
Argumente les sous parties avec les exemples nécessaires et pertinents, respectant la structure
Applique les exigences de la structure et du contenu

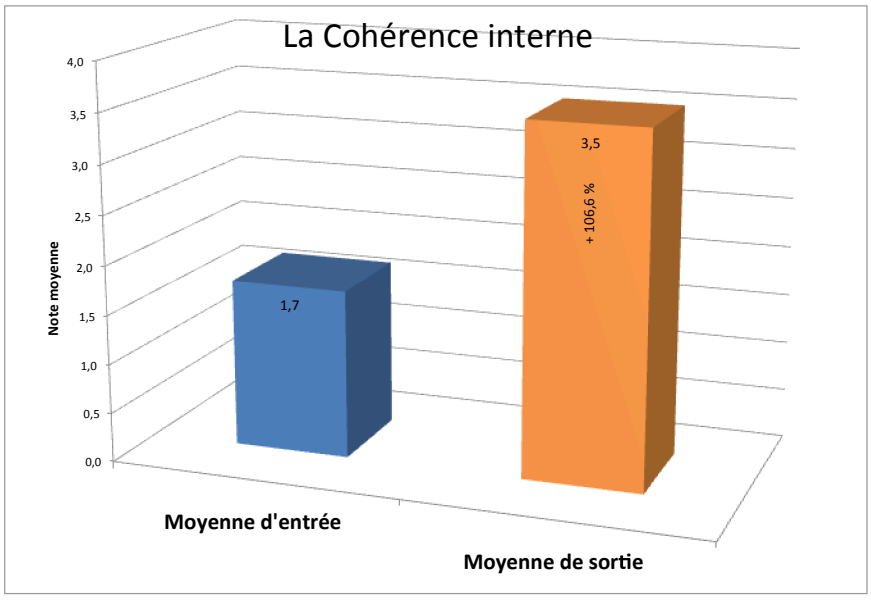

Liaison entre les sous-parties
Note moyenne
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
1,9
3,3
+ 76,1 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie

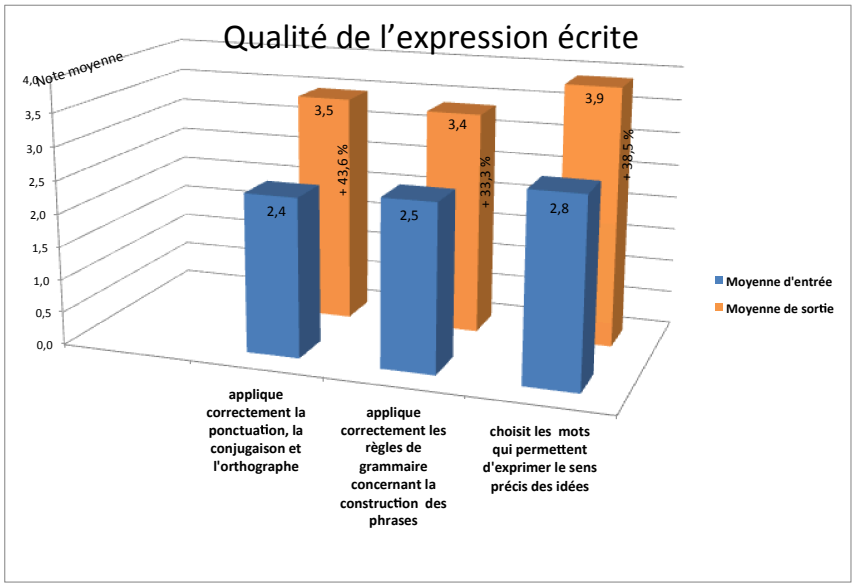

La conclusion
Note moyenne
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
+ 111,2
3,3
1,6
+ 60,6 %
3,4
2,1
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie
Rédige le rapport entre les parties qui apportent une solution à la question
écrit une phrase qui laisse ouverte la discussion


Pertinence du plan
Note moyenne
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
3,2
3,3
3,3
1,2
1,5
1,7
+ 172,6
+ 111,5
+ 96,1 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie
Développe les idées avec la progression proposée par le plan
Écrit des arguments qui répondent aux idées et permettent d'avancer dans le développement du sujet
Construit des arguments qui apportent une réponse à chaque idée en fonction de la problématique


L'organisation de sous-parties
Note moyenne
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
3,3
3,8
1,7
1,2
+ 98,1 %
+ 223,6 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie
Sélectionne les exemples pertinents qui apportent le soutien nécessaire aux arguments
respecte la forme et le contenu de chaque partie


La Cohésion entre les parties
Note moyenne
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
2,0
2,9
+ 45,9 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie


La Cohérence interne
Note moyenne
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
1,7
3,5
+ 106,6 %
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie


Qualité de l'expression écrite
Note moyenne
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
2,4
3,5
+ 43,6 %
2,5
3,4
+ 33,3 %
2,8
3,9
+ 38,5 %
applique correctement la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe
applique correctement les règles de grammaire concernant la construction des phrases
choisit les mots qui permettent d'exprimer le sens précis des idées
Moyenne d'entrée
Moyenne de sortie

RÉSUMÉ

Cette recherche souhaite aider les étudiants de la faculté de philosophie et de droit de l'Université libre à Bogotá, afin qu'ils surmontent les difficultés rencontrées face à la rédaction de documents universitaires en français et qu'ils puissent répondre aux exigences des universités françaises. Dans ce sens, la dissertation contribue au développement de la compétence écrite, car elle est l'un des exercices académiques, très rigoureux au niveau de la gestion des éléments d'analyse et d'écriture. Ce travail analyse les théories et les modèles de processus d'écriture dans la perspective de Fleurs et Hayes (1980), Cassany (1989), Bereiter et Scardamalia (1987), et d'autres auteurs, qui fournissent des éléments précieux pour la définition du *scripteur intermédiaire*, qui caractérise la population de cette recherche. Ces modèles permettent également de définir les éléments de la stratégie d'enseignement, qui est appliquée dans la construction du dispositif de formation décrit, destiné à faciliter l'apprentissage et améliorer le processus d'écriture des étudiants. L'application de ce dispositif montre que l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation permet aux étudiants d'améliorer sensiblement le processus d'écriture et leur niveau de langue en français, ce qui constitue une proposition pédagogique pour des étudiants qui souhaitent progresser de façon efficace et d'atteindre le niveau du *scripteur expert*.

Les mots clés: méthodologie de la dissertation, processus d'écriture, FLE, stratégies d'apprentissage

SUMMARY

This research centers its interest in helping students of the faculty of philosophy and law at Libre University of Bogotá overcome their difficulties regarding the writing of academic documents in French, so that they can meet the requirements of French universities. In this sense, the dissertation contributes to the development of written competence, since it is one of the most rigorous academic exercises concerning the use of analysis and writing elements. On the other hand, the analysis of theories and models regarding the writing process, from the perspective of Flower and Hayes (1980), Cassany (1989), Bereiter and Scardamalia (1987), and other authors, provides the necessary elements to define the intermediate writer, which characterizes the population of this research. These models also help define the elements of the pedagogical strategy applied in the construction of the training device, which is designed for the improvement of the students' learning and writing process. The enforcement of this device shows that learning the methodology of dissertation allows students to greatly improve their writing process and their French language level, which constitutes an alternative for other students in order to effectively advance in this process and thus reach the level of expert writer.

Key words: dissertation methodology, writing process, FLE, learning strategies

Resumen

La presente investigación centra su interés en ayudar a los estudiantes de la facultad de filosofía y derecho de la Universidad Libre de Bogotá, a superar las dificultades que presentan, frente a la redacción de documentos académicos en francés, a fin de que puedan responder a las exigencias de las universidades francesas. En este sentido la disertación aporta al desarrollo de la competencia escrita, en razón a que es uno de los ejercicios académicos más rigurosos en cuanto al manejo de los elementos de análisis y de redacción. Por otro lado, se analizan las teorías y modelos del proceso de redacción desde la visión de Flower y Hayes (1980), Cassany (1989), Bereiter y Scardamalia (1987), y otros autores, que aportan elementos valiosos para la definición del escritor intermedio, que caracteriza a la población de esta investigación. Estos modelos, contribuyen también a definir los elementos de la estrategia pedagógica, que se aplica en la construcción del dispositivo de entrenamiento, diseñado para facilitar el aprendizaje y el mejoramiento del proceso de escritura de los estudiantes. La aplicación de este dispositivo muestra que el aprendizaje de la metodología de la disertación permite a los estudiantes, en gran medida, mejorar el proceso de escritura y su nivel de lengua en francés, lo que constituye una alternativa para que otros estudiantes puedan avanzar de manera efectiva en este proceso y así alcanzar el nivel de escritor experto.

Palabras clave: metodología de la disertación, proceso de escritura, FLE, estrategias de aprendizaje