



Title	La dissertation en classe de Fle. Quel niveau de compétence linguistique pour une acculturation à la méthodologie universitaire française?
Author(s)	Graziani, Jean-François
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2016, 2015, p. 1-11
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/57375
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

La dissertation en classe de Fle. Quel niveau de compétence linguistique pour une acculturation à la méthodologie universitaire française ?

Jean-François Graziani

La dissertation française, not to be confused with its *faux-ami* referring to a certain type of research project in most English-speaking countries, is still commonly considered to be the core of French academic writing style. Furthermore, the strict set of rules that defines dissertation offers a basis for most argumentative discourse in Higher Education, whether it be for teaching or assessing students writing skills. In this paper, I argue that students learning French as a foreign language, whether or not they have the intention of studying in France at some point in their future, would benefit greatly from acquiring the basic principles of dissertation.

1. La dissertation en France et l'écriture de type universitaire

Selon Campus France, agence gouvernementale pour la promotion de l'Enseignement supérieur français, le CD intitulé « Metodología universitaria francesa » (Méthodologie universitaire française), élaboré par l'Ambassade de France en Colombie et l'université du Rosaire de Bogota, offre « la possibilité aux universités colombiennes - et plus largement aux établissements internationaux - et au public étudiant latino-américain de pouvoir travailler sur la méthodologie française, qui est une difficulté récurrente pour

les étudiants étrangers qui partent en France poursuivre leurs études »¹. Il se compose des chapitres suivants : « 1- Qu’attend-on d’un étudiant en France ? / 2- Introduction / 3- La dissertation / 4- Le commentaire de texte / 5- Exposition d’un travail oral / 6- Activités complémentaires ». On le voit, la dissertation figure en bonne place parmi les entrées considérées comme indispensables à la préparation d’un séjour d’études en France. Elle reste le modèle par excellence d’écriture argumentative dans le système scolaire français (Donahue, 2008 : 65-67) et bien que délaissée aux épreuves du baccalauréat (seuls 10 à 15 % des lycéens la choisissent lorsqu’elle est proposée parmi plusieurs exercices possibles), elle est encore très pratiquée dans le premier et le second cycle universitaire, à l’exception des filières des « sciences dures ».

La formule de G. Genette, selon qui la rhétorique scolaire en France (et par extension la rhétorique universitaire, en particulier au niveau licence) peut se définir pour l’essentiel comme une rhétorique de la dissertation (Genette, 1966 : 297), semble toujours d’actualité.

Un certain nombre d’exercices universitaires comme l’essai, l’essai argumenté, la question de réflexion à partir du cours, le commentaire de texte ou de document (s’il se présente sous forme composée et non simplement linéaire), voire l’étude de cas (Goes & Mangiante, 2010) sont tributaires du modèle de la dissertation. Ils lui empruntent son mode d’organisation en trois parties : introduction, développement et conclusion, le développement devant lui-même se subdiviser en 2, 3 ou 4 parties clairement visibles, avec une nette préférence pour le développement *dialectique* en trois parties : thèse-antithèse-synthèse, d’inspiration hégélienne. Plus généralement, la « culture du

¹ Accessible sur le site officiel de Campus France, à la rubrique Étudier en France, voir la sous-rubrique Organisation des cours et cliquer sur l’onglet Méthodologie universitaire française : <www.campusfrance.org/fr/page/methodologie-universitaire-francaise> (dernière consultation du site le 15 mars 2015). Par ailleurs, le terme de CD peut être trompeur puisque le contenu est accessible en ligne depuis cette page sous la forme d’une vidéo de type tutoriel. Disponible en espagnol uniquement.

plan » très présente dans la méthodologie universitaire française mais aussi dans les différents concours de recrutement, à tous les niveaux, qui prépare les étudiants, les candidats et les jeunes chercheurs à *ne pas* rédiger avant d'avoir organisé de manière hiérarchisée leurs idées, principales et secondaires, sous la forme d'une liste de titres (le plan) est héritée de la dissertation (Chervel, 2004). De même, la nécessité de problématiser, c'est-à-dire de présenter chaque sujet abordé sous la forme d'un angle de questionnement formulé explicitement, provient de celle-ci. Enfin, l'attention extrême portée à la forme par les enseignants et les correcteurs français (attentes constamment exprimées autour de discours *structurés*, progressifs, cohérents...) témoigne de l'importance que conserve le modèle de la dissertation dans le système scolaire et universitaire, et auprès de ceux qui en sont issus. Cette exigence formelle (ou *formaliste*) est caractéristique du discours universitaire français, même si d'autres cultures d'enseignement s'intéressent de près aux problèmes épistémologiques posés par la mise en forme des savoirs et son lien à l'argumentation. On pense, par exemple, aux *composition studies* qui ont le vent en poupe dans les grandes universités américaines.

Pour les étudiants japonais spécialistes de français, l'utilité d'une initiation à la dissertation est donc triple : pour se préparer adéquatement à un séjour d'études en France ; pour pouvoir produire des écrits en français à destination d'un public français ou francophone ayant assimilé ces règles de composition à la française (Takagaki, 2011 : 41-44) ; et aussi pour se familiariser avec un modèle culturel qui imprègne (quoique parfois sous la forme de l'injonction négative de *ne pas faire une dissertation*, comme dans le cas d'un article scientifique par exemple), plus ou moins consciemment, tous les écrits universitaires.

2. L'exigence formelle de la dissertation

Variable selon la durée de l'épreuve (4 heures, 5 heures, 7 heures parfois pour certains concours de recrutement d'enseignants ou sans limite de temps s'il s'agit d'un devoir à la maison), la longueur d'une dissertation est généralement de 6 à 8 pages manuscrites, au format A4, soit environ 1200-1400 mots. En ce sens, elle se rapproche de l'*essay* ou du *paper* anglo-saxon. Elle n'a rien à voir, en revanche, avec la *dissertation* américaine puisque ce mot désigne en anglais une thèse doctorale, donc un travail de recherche, d'environ 150 à 300 pages. Il est intéressant de noter que le plan IMRAD (pour *Introduction Method Results and Discussion*), en provenance lui aussi des universités américaines, tend à s'imposer comme modèle dominant (et unique) d'écriture fortement structurée pour les mémoires de recherche, les thèses et les articles scientifiques, en particulier pour les sciences expérimentales, et semble faire mentir Genette qui affirmait, dans l'article cité plus haut (1966 : 297), que « le mémoire et la thèse sont des ouvrages scientifiques qui (toujours en principe) n'ont d'autre *disposition* que le mouvement de la recherche ou l'enchaînement du savoir : la seule règle édictée à leur sujet est négative, *anti-rhétorique* »².

Or, les principaux reproches adressés à la dissertation portent, en général, sur son caractère excessivement formel, a-scientifique et pour tout dire artificiel. Claude Lévi-Strauss, par exemple, revenant dans *Tristes Tropiques* sur ses années de formation s'en prend avec une grande virulence à un exercice qu'il décrit comme « une contemplation esthétique de la conscience par elle-même », lui reprochant de ne pas être « la servante et l'auxiliaire de l'exploration scientifique ». Le plan dialectique, en trois

² Les deux termes en italiques dans la citation sont soulignés par l'auteur du présent article.

parties, est présenté comme une méthode « qui consiste à opposer deux vues traditionnelles de la question ; à introduire la première par les justifications du sens commun, puis à les détruire au moyen de la seconde ; enfin de les renvoyer dos à dos grâce à une troisième qui révèle le caractère également partiel des deux autres »³. Il est vrai que les critères d'évaluation des examinateurs mettent clairement l'accent sur la forme de la dissertation, plus que sur son contenu. En comparant deux grilles d'évaluation utilisées par des correcteurs du bac⁴, mises à la disposition des enseignants sur internet, il est possible d'isoler les caractéristiques d'une *exigence formelle* qui définit la dissertation en dehors même de ses éléments matériels tels que le plan, la problématique, les trois parties ou le nombre de pages. Dans la première grille d'évaluation, sur les cinq critères majeurs retenus, trois sont directement liés au problème de la forme : structuration et visualisation de l'argumentation, introduction, conclusion ; un seul touche à la question du contenu : qualité de l'argumentation (en introduisant cependant deux sous-critères formels : plan pertinent par rapport au sujet et cohérence interne à chaque partie) ; et enfin un dernier critère plus général : qualité de l'expression écrite.

La deuxième grille d'évaluation, qui propose également une répartition du nombre de point à attribuer pour chaque critère rempli, s'attache tout autant à la forme. Pour une note sur vingt, dix points sont attribués à l'introduction, à la conclusion et à l'organisation de la structure d'ensemble (le développement) et à première vue, dix

³ Cité par Chassang et Senninger (1972), p 29.

⁴ La première grille d'évaluation est disponible sur le site de l'Académie de Nantes / Poitiers (consulté le 15-03-2015) : <ww2.ac-poitiers.fr/ses/spip.php?article227> .

La deuxième grille d'évaluation se trouve sur le site de l'Académie de Guyane (consulté le 15-03-2015) : <www.sesguyane.com/index.php?option=com_content&task=view&id=103&Itemid=35> .

points sont destinés au contenu du développement, à cette réserve près que la cohérence de l'argumentation est notée sur quatre points, ce qui porte en réalité le total à quatorze points pour la forme et six seulement pour le contenu.

3. Les contraintes de la dissertation face aux cultures d'apprentissage

Qu'importe le contenu, pourvu qu'on ait l'ivresse (de la forme) ? Pas vraiment. Si l'on considère la dissertation comme un exercice *méthodologique*, ce qu'elle est fondamentalement, il s'agit d'acquérir et de faire acquérir un certain nombre de qualités de mise en forme des connaissances et un mode de questionnement des sujets abordés, d'apprendre sinon *la* rhétorique du discours universitaire, du moins *une* rhétorique, qui n'est pas la plus mal adaptée à l'élaboration du discours scientifique, à condition de la prendre comme point de départ et non comme point d'arrivée du travail de recherche, cela va sans dire, et comme répertoire de pratiques argumentatives. En somme, il s'agit d'assimiler l'exigence formelle mentionnée plus haut dans l'article plus qu'un ensemble de techniques (ou de recettes) prêtes à l'emploi. Or, la difficulté à hiérarchiser les informations, à marquer explicitement la progression du discours et à mettre en relief la cohésion d'une production écrite, au-delà même des insuffisances linguistiques, fait partie de celles les plus fréquemment rencontrées par les étudiants internationaux nouveaux entrants dans les universités françaises ou francophones (comme par les étudiants locaux d'ailleurs, tant il est vrai que la désaffection croissante pour la dissertation aux épreuves du bac finit par se répercuter sur les pratiques de classe au lycée). C'est le constat que fait M.-C. Pollet, chercheuse à l'université (francophone) libre de Bruxelles en Belgique (2010 : 136) : « certains étudiants [*nationaux mais aussi étrangers*] juxtaposent une foule d'informations, les exposant toutes sur le même pied,

sans hiérarchisation, et le plus souvent sans organisateurs ni connecteurs, comme s'ils les listaient ou, plus précisément, les stockaient ». En l'absence d'une enquête sur l'ampleur de ce phénomène, la prudence est de rigueur mais il n'est pas interdit de considérer l'éventualité de sa généralisation comme une hypothèse de travail raisonnable pour proposer, sur cette base, des activités d'écriture qui seraient aussi des activités de remédiation.

De plus, la spécificité de la culture d'apprentissage des étudiants japonais doit être prise en compte ne serait-ce qu'en raison des effets possibles d'interférence entre difficultés langagières, difficultés méthodologiques et habitudes d'écriture. La méconnaissance des attentes particulières des évaluateurs français ou acculturés aux normes françaises est aussi une source inépuisable de malentendus culturels. Comme le note A. Disson (2002 : 182) à propos des étudiants japonais : « leurs productions, orales et écrites surtout, paraissent souvent « tourner en rond » et progresser par à-coups, de façon incohérente; les digressions y sont nombreuses (sous forme d'impressions subjectives et personnelles) et surtout la redondance, extrêmement fréquente, suscite une certaine perplexité chez l'enseignant ».

Le jugement parfois sévère des enseignants français sur les productions écrites d'étudiants japonais révèle en creux l'existence de normes d'écriture qui restent le plus souvent implicites car considérées comme naturelles (logiques) ou tenues pour acquises à la fin d'une scolarité normale.

4. Des compétences linguistiques à la compétence argumentative

Dans ces conditions, faut-il proposer aux étudiants japonais de faire des dissertations ? Et si oui, à partir de quel niveau d'étude du français ? Comme le rappelle J. N.

Nishiyama (2009 : 55), « à l'exception de ceux qui se spécialisent dans l'étude des langues étrangères, les étudiants [japonais] suivent dans beaucoup de cas, un ou deux cours de quatre-vingt-dix minutes par semaine pendant une et quelquefois deux années. Quelques enseignants motivés arrivent à peine à former, à la fin de la première année, la compétence langagière de communication rudimentaire, correspondant au niveau A1 défini par le *CECR*. » En terme de compétences, le niveau A1 (*utilisateur élémentaire : niveau de découverte ou introductif*) se définit par la capacité à comprendre et à utiliser des expressions simples en rapport avec la vie quotidienne et visant à satisfaire des besoins concrets. Pour l'essentiel, la cohésion linguistique des parties du discours, mots ou groupes de mots, se limite aux connecteurs les plus courants tels que « et », « mais », « alors » ou « parce que ». Certes, on peut considérer avec A. Disson (2002 : 184) qu'il s'agit d'une première initiation non explicite à la rhétorique française et que nos étudiants font de l'argumentation en apprenant la langue comme M. Jourdain faisait de la prose sans le savoir. Ce n'est pas faux mais il semble qu'en l'absence d'une approche plus systématique et plus réflexive, la tendance à traduire les structures et les connecteurs du japonais en français sans l'effort d'une mise en forme adaptée aux attentes d'un lecteur francophone soit la plus forte (Takagaki, 2011 : 60-65). Si l'on s'en tient aux descripteurs de niveau du *CECR*, il faut attendre le niveau B2 (*utilisateur indépendant ou niveau avancé*), soit près de 500 heures au-delà du niveau A1⁵, pour trouver une série de compétences méthodologiques et linguistiques adaptées aux exigences de la dissertation : *[l'apprenant] peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes*

⁵ On compte généralement 100 heures d'apprentissage pour le niveau A1, puis 100 heures pour passer de A1 à A2, 200 heures pour passer de A2 à B1, 200 heures encore pour arriver à B2.

options ; [l'apprenant] peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses⁶.

À titre indicatif, les certifications de niveau B2 (le Delf en particulier) dispensent les étudiants étrangers qui en sont titulaires de l'épreuve de langue française obligatoire pour être admis dans la plupart des universités française⁷. Certaines grandes écoles proposent une formation spécifique qui permet d'aborder la dissertation dès le niveau B1. C'est le cas par exemple de l'atelier *Méthodologie de l'écrit universitaire* à l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS Lyon), sous la direction de Fabienne Dumontet, qui est destiné à des petits groupes d'apprenants spécialistes de lettres et de sciences humaines⁸. Comme on peut le voir, la mise en place d'un apprentissage de la dissertation semble plus naturellement envisageable dans la cadre d'un séminaire, avec des groupes réduits, ou sous la forme d'un atelier d'écriture. Par ailleurs, rien n'empêche de considérer la capacité à argumenter comme une compétence partielle, avec la dissertation comme modèle à atteindre, mais dont les différentes composantes peuvent être acquises aux différents niveaux du CECR. Ainsi, dès la première année, les étudiants font l'apprentissage des connecteurs logiques les plus importants (mais, parce que, ou...) qu'ils peuvent réutiliser à l'échelle d'énoncés simples, une phrase ou deux, avec une visée objectivante, avant de produire des paragraphes complets qui constituent l'unité de base d'une réflexion structurée, du moins sous la forme où on l'envisage dans le système universitaire français.

⁶ Voir par exemple : <www.ac-grenoble.fr/disciplines/allemand/file/CECRL/B2.pdf> (consulté le 15-03-2015)

⁷ Concernant les formalités administratives, on peut consulter en ligne le site suivant : <www.france.fr/etudier-en-france/formalites-administratives-pour-venir-etudier-en-france.html> (consulté le 15-03-2015)

⁸ Pour une présentation du programme de l'atelier, on peut consulter en ligne le site suivant : <www.ens-lyon.eu/etudes/atelier-methodologie-de-l-ecrit-universitaire-niveau-b1-semester-1-48609.kjsp?RH=90005> (consulté le 15-03-2015)

5. Conclusion

Au terme de ce rapide survol de la dissertation à la française, il nous reste à proposer quelques pistes pour un approfondissement ultérieur du sujet. On peut notamment s'interroger sur la possible autonomie d'un enseignement de la composition universitaire (*composition studies*) dans le contexte universitaire japonais. Une approche contrastive des discours argumentatifs et de leur articulation au discours de la recherche, dans les différents contextes européens et américain, ne manque pas d'intérêt pour nos étudiants. La réflexion amorcée depuis quelques années sur l'anglais comme langue d'appui ou langue passerelle pour l'enseignement du français langue étrangère (voir par exemple Forlot, 2009), en particulier auprès de publics de langue maternelle distante, mériterait d'être étendue aux écrits universitaires et pourrait, à ce titre, servir de modèle pour un enseignement qui ne se limite pas aux seuls spécialistes de langues.

Références

- CHERVEL A. (2004) : « L'Invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 40, n. 3.
- DISSON A. (2002) : « D'une culture l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon », *Études de Linguistique Appliquée*, n. 126.
- DONAHUE C. (2008) : *Écrire à l'université – Analyse comparée en France et aux États-Unis*, Presses Universitaires du Septentrion.
- GENETTE G. (1966) : « Enseignement et rhétorique au XXe siècle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n. 2.

GOES J. & MANGIANTE J.-M. (2010) : « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le Français dans le Monde –Recherches et Applications*, n. 47.

NISHIYAMA J. N. (2009) : « L’impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l’Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du *CECR* », *Revue Japonaise de Didactique du Français*, vol. 4, n.1.

POLLET M.-C. (2010) : « L’acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », *Le Français dans le Monde –Recherches et Applications*, n. 47.

TAGAKI Y. (2011) : *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle : l’organisation textuelle du français et du japonais*, Osaka Municipal Universities Press / Publications des universités de Rouen et du Havre.