Dissertation et rapport à l'écriture chez des adultes en reprise d'études à l'université

Attitudes towards writing in adults returning to school at university entrance level

Yona Carrion

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/773>

DOI : 10.4000/educationdidactique.773

ISBN : 978-2-7535-1624-3

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 07-19

ISBN : 978-2-7535-1300-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Yona Carrion, « Dissertation et rapport à l'écriture chez des adultes en reprise d'études à l'université », *Éducation et didactique* [En ligne], 4-2 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/773> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.773>

DISSERTATION ET RAPPORT À L'ÉCRITURE CHEZ DES ADULTES EN REPRISE D'ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ

Yona Carrion (CREFI-T, Université de Toulouse)

Résumé : Le rapport à l'écriture dans un milieu social défavorisé a fait l'objet de nombreuses études qu'on se propose de compléter ici dans le cas d'adultes en reprise d'études à l'université en vue d'obtenir le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). L'étude porte sur 150 étudiants et les dissertations qu'ils ont rédigées au cours d'une année universitaire, sachant qu'ils avaient la possibilité d'en faire 1, 2, 3, ou 4. On a examiné l'effectif d'étudiants correspondant à chacun de ces cas globalement, puis en fonction du niveau scolaire, de l'âge et du sexe. On s'est demandé enfin, à partir d'entretiens informels, quel est le rapport à l'écriture selon que l'étudiant a fait 1, 2, 3, ou 4 dissertations. Les résultats montrent que plus de la moitié des étudiants font une seule dissertation et que le nombre de dissertations qu'ils effectuent tend à être d'autant plus grand que les étudiants sont jeunes, qu'ils ont arrêté leur scolarité au niveau du lycée et sont des femmes. Sur le plan qualitatif, il semble que faire une seule dissertation puisse être dû à un besoin d'auto-évaluation et/ou de protection ; faire deux dissertations à un manque de confiance en soi et/ou à la décision d'organiser au mieux ses apprentissages ; tandis que faire trois ou quatre dissertations répondrait davantage à une intégration de la demande didactique et/ou à la réactualisation d'un rôle d'élève. La discussion porte sur les implications pédagogiques et sur un projet de recherche.

Mots clé : adultes, reprise d'études, DAEU, milieu social défavorisé, écriture, rapport à l'écrit, dissertation

Yona Carrion

Dans un contexte marqué par les débats sur l'illettrisme (Espérandieu, Lion et Bénichou, 1984), l'écriture des personnes peu instruites connaît un rebond d'intérêt dans différents travaux menés en sciences sociales ces dernières décennies. En effet, des anthropologues se sont intéressés aux « écritures ordinaires » (Fabre, 1993) ou à l'« ethnologie des écritures quotidiennes » (Fabre, 1997), tandis que des sociologues se penchaient sur « l'écriture domestique » (Lahire, 1993, 1995a, 1995b, 1997). L'écriture dans les cas étudiés sert à communiquer avec autrui dans des situations de tous les jours. Ces travaux révèlent que, en dépit du fait que la scolarisation de l'écriture ait été instaurée au XV^{ième} siècle et soit devenue depuis une discipline de base, avec mise en place des éléments nécessaires pour conduire à l'apprentissage d'un « art d'écrire » (Hébrard et Chartier, 1988), on rencontre toujours des individus pour qui l'écriture fait problème. L'intérêt porté aux difficultés que rencontrent ces personnes avec l'écriture a ainsi conduit à l'institutionnalisation de la notion d'illettrisme, puis à des travaux visant à l'identification et au dénombrement des publics concernés, sous l'égide d'abord du Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme (voir par exemple Bouvet, Falaize,

Federini et Freynet, 1995), puis de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

Des travaux ultérieurs se sont alors orientés vers l'explication plus que vers la description des publics en situation d'illettrisme. C'est le cas, en psychologie de l'éducation, des recherches psycholinguistiques de Torunczyk (2000) sur l'apprentissage de l'écrit dans un contexte de formation, de Besse (2003) sur un public relevant de l'administration pénitentiaire, ou encore, en sciences de l'éducation, de Leclercq (1999) sur les dispositifs de formation. En sociologie de l'éducation, on doit à Charlot le fait d'avoir posé la question de l'écrit et des jeunes issus de milieu défavorisé en termes de rapport au savoir, c'est-à-dire de « rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997). Charlot met en avant trois dimensions : l'école, le savoir, le langage. Pour Charlot, le rapport au savoir inscrit dans l'activité d'apprentissage peut revêtir un sens différent pour chacun des individus qui se trouve confronté à celui-ci. De ce fait, différentes formes de perception de l'apprentissage impliquent des formes différentes du rapport au savoir. Cette position théorique a donné lieu à des études

dans le cadre scolaire - à l'école, au collège (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et au lycée (Charlot, 1999). Elle a également fait l'objet de recherches dans le cadre d'une sociologie des savoirs étudiants en première année de DEUG (Erllich et Lucciardi, 2004).

C'est dans la perspective ainsi ouverte qu'il nous est apparu intéressant de porter notre attention sur un public proche des précédents, mais plus âgé puisqu'il s'agit d'adultes en reprise d'études préparant à l'université un diplôme équivalent au baccalauréat, le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). Ce public, peu connu, auquel l'écrit en général et l'écriture en particulier fait problème, correspond dans son ensemble au public évoqué, quant au milieu social et au niveau d'études.

Dans le cadre de la recherche présentée ici les étudiants ont répondu à une demande de production de dissertations de sciences humaines. Ce type de dissertations s'apparente à une dissertation littéraire sur le plan de la forme. Elle diffère de la rédaction des classes élémentaires qui fait appel à un discours narratif alors que la dissertation concerne le discours argumentatif (Petijean, 2005). Différente de la composition française du 18^{ième} siècle, simple reprise de la composition latine 1, elle diffère également de la composition française de philosophie du 19^{ième}, mais est proche de la dissertation littéraire qui vient remplacer les précédentes et demeure toujours actuelle (Dairay-Soublin, 2005). C'est donc un exercice consistant à présenter et à discuter de façon progressive, en s'appuyant sur des exemples précis, les différentes réponses possibles à une question posée par le maître. C'est à cette dernière forme de dissertation que le public du DAEU, avec un contenu propre aux sciences humaines et sociales, est confronté. Faire une dissertation renvoie ainsi à des codes d'écriture spécifiques qui constituent les caractéristiques incontournables de celle-ci où, comme le dit Sève (2005), « La performance relève de compétences mises en œuvre par les scripteurs, celles-ci étant plus ou moins conformes à celles attendues » c'est-à-dire principalement celles d'un discours argumentatif nourri des connaissances propres au contenu étudié.

La question est alors de savoir quel est le rapport à l'écriture de dissertation de ce public dont le niveau de maîtrise de l'écrit est faible et auquel ce type de

demande, conventionnel dans le cadre universitaire, peut donc poser des problèmes particuliers. Nous essaierons d'abord d'identifier ce qui peut caractériser le rapport à l'écriture qu'implique la reprise d'études en regardant le nombre de dissertations produites pendant l'année. Soulignons alors que, à la différence des travaux de recherche antérieurs, les écrits que nous sommes amenée à considérer ne sont ni des écrits de la vie quotidienne, ni des écrits résultant d'une demande du chercheur, mais des écrits produits en réponse à une demande de formation - une dissertation de sciences humaines et sociales.

Méthodologie

Le contexte

Le DAEU est un diplôme national de l'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale. Il est préparé par les universités habilitées sur la base d'un d'enseignement de 224 heures au minimum. Pour s'inscrire au DAEU les candidats doivent remplir des conditions d'âge (20 ans minimum), de scolarité (niveau fin de 3^{ème} minimum), d'activité professionnelle (au moins 2 ans d'activité professionnelle depuis l'arrêt des études). Le candidat prépare quatre matières, deux obligatoires (français et langue vivante) et deux optionnelles (choisies par le candidat dans une liste propre à chaque université). Le français préparé à l'Université de Toulouse-le Mirail a pour particularité d'offrir aux candidats le choix entre un contenu relatif à la littérature française et un contenu relatif aux aspects sociaux de la civilisation contemporaine (dorénavant « aspects sociaux »).

Les données recueillies

La partie de l'enseignement relative aux aspects sociaux s'effectue sous forme de cours magistraux et de travaux dirigés portant sur la méthodologie de la dissertation. Le cours magistral comporte trois thèmes : l'éducation, la normalité, l'intelligence. Les enseignements de méthodologie, étroitement articulés au contenu du cours magistral, se déroulent en quatre périodes qui correspondent approximativement à un thème traité en cours magistral. A la suite de chaque

période, une dissertation est proposée, plus une autre en fin d'année. Pour ces quatre dissertations, les étudiants ont la possibilité de refaire une dissertation sur le même thème et/ou de traiter des thèmes différents. En méthodologie, l'objectif est l'acquisition d'un raisonnement rigoureux dans la rédaction de la dissertation. Dans ce but, en particulier, les enseignants incitent les étudiants à formuler une problématique et à appuyer sur des faits scientifiques les idées qu'ils émettent, celles-ci se trouvant principalement dans le cours magistral de référence qui repose exclusivement sur des recherches de sciences humaines et sociales. Du fait de ce contenu particulier, ce type de dissertation est une activité nouvelle pour tous les étudiants. Les dissertations produites sont rendues aux étudiants, accompagnées de commentaires locaux et généraux, ainsi que d'une note qui, dès le début de l'année, est celle qu'ils auraient eue si cela avait été la dissertation de l'examen. Ce dispositif est de type formatif dans la mesure où les annotations et la notation visent à permettre aux étudiants de prendre conscience des points à travailler et de connaître leur niveau actuel. Elle n'a pas de valeur sommative car seul l'examen terminal est pris en compte pour l'obtention du diplôme.

La recherche présentée ici porte sur toutes les dissertations effectuées en aspects sociaux au cours d'une année universitaire par les 150 étudiants ayant fait au moins une dissertation sur les quatre qui leur sont proposées. Les dissertations sont effectuées à l'université, dans les conditions de l'examen. A ces données de base s'ajoutent les propos des étudiants recueillis lors d'entretiens individuels occasionnels et informels, notamment lors de la remise des dissertations, du rendu de celles-ci par l'enseignant, d'une demande d'informations concernant l'examen ou lors d'un cours. Les conditions de recueil de ces propos n'ont malheureusement pas permis de les mettre en rapport avec les résultats obtenus aux dissertations effectuées et donc de savoir dans quelle mesure ils sont fonction de ceux-ci. Le nombre de dissertations produites et le discours des étudiants-consigné au jour le jour - nous apportent des informations différentes et complémentaires sur le rapport à l'écriture de la dissertation. On utilisera enfin des informations figurant sur la fiche remise en début d'année à l'enseignant : niveau de scolarité antérieure, âge et sexe.

Nous considérerons alors que, dans la mesure où il est proposé de faire quatre dissertations afin d'améliorer la maîtrise de ce type d'écrit, le fait pour un étudiant de répondre de manière plutôt limitée ou plutôt importante à cette demande constitue un indicateur de son rapport à la demande didactique. On peut en effet penser qu'écrire une ou plusieurs dissertations, c'est se situer de façon spécifique par rapport à la demande d'écriture de l'institution, compte tenu que l'écriture qui est demandée à ces étudiants diffère de ce que Lahire appelle « écriture ordinaire » ou « de vie quotidienne », mais est une écriture académique présentant les caractéristiques attendues dans une dissertation, à savoir une analyse cohérente, argumentée et informée de la problématique posée. Nous nous demanderons donc successivement quel est le nombre d'étudiants qui produit une, deux, trois ou quatre dissertations ; si ce nombre varie en fonction des caractéristiques connues des étudiants ; et enfin, en nous appuyant sur les entretiens, quel rapport les étudiants établissent avec ce type d'écriture.

Analyse des résultats

Répartition des étudiants en fonction du nombre de dissertations produites

Le nombre des étudiants varie significativement selon qu'ils ont fait 1, 2, 3 ou 4 dissertations (χ^2 (3, $N = 150$) = 62,5, $p < .01$).

Si l'on examine plus précisément les données, un premier fait intéressant est que les plus nombreux sont ceux qui font une seule dissertation : ils constituent en effet un peu plus de la moitié de la population, soit 78 étudiants (52 %). On constate par ailleurs que ceux qui en font deux ne sont plus que 34 (22,7 %) ; ceux qui en font trois ou quatre sont égaux respectivement à 17 pour trois dissertations (11,3 %) et à 21 pour quatre (14 %).

Si 78 étudiants (52 %) font une seule dissertation c'est, nous semble-t-il, parce qu'ils ne prennent en compte que la note qui leur est attribuée, le plus souvent celle de la première dissertation. Celle-ci étant pour l'ensemble des étudiants, excepté pour les redoublants, très inférieure à la moyenne (notes allant de 3 à 6 sur 20), ces étudiants se démobilisent

du fait de la faiblesse de ce premier résultat. A l'opposé, ceux qui font deux, trois ou quatre dissertations paraissent davantage prendre en considération les annotations informatives² ou les encouragements,³ que la note reçue.

Sachant que le nombre d'étudiants diffère selon la quantité de dissertations produites, on peut se demander alors si ce nombre reste constant quelles que soient les caractéristiques des étudiants ou s'il varie en fonction des caractéristiques dont nous avons connaissance, à savoir le niveau scolaire, l'âge et le sexe⁴.

Le nombre de dissertations produites par les étudiants en fonction des caractéristiques disponibles

Le niveau scolaire

Il apparaît de manière générale que la quantité de dissertations produites ne varie pas en fonction du niveau scolaire de l'étudiant ($\chi^2 (3, N = 114) = 3,87, p > .05$).

Cependant si l'on examine les résultats suivant le niveau scolaire (colonne par colonne) (cf. tableau 1), on voit que, dans le cas des étudiants ayant arrêté leurs études au niveau du collège, le nombre des étudiants selon la quantité de dissertations produites est semblable à celui observé plus haut pour l'ensemble de l'échantillon : ceux qui font une seule dissertation sont les plus nombreux, puis arrivent ceux qui en font deux, puis quatre et enfin trois. Ces différences sont significatives ($\chi^2 (3, N = 59) = 22,23, p < .01$). Pour les étudiants dont la scolarité s'est arrêtée au niveau du lycée, l'ordre est le même, mais les différences - moins marquées - ne sont toutefois pas significatives ($\chi^2 (3, N = 55) = 4,06, p > .05$). Avoir un meilleur niveau scolaire au départ tend donc à rapprocher les étudiants quant à la quantité de dissertations qu'ils effectuent.

Ces résultats se précisent si l'on considère maintenant le nombre d'étudiants qui rédigent une, deux, trois ou quatre dissertations (ligne par ligne) (cf. tableau 1). En effet, les étudiants qui font une seule dissertation ont, malgré un test statistique non signifi-

catif, tendance à être plus nombreux à avoir un niveau collège que lycée ($\chi^2 (1, N = 48) = 2,083 ; p > .05$). Une tendance semblable apparaît dans le cas de ceux qui font deux dissertations : les étudiants de niveau collège sont aussi un peu plus nombreux que ceux qui ont un niveau lycée ($\chi^2 (1, N = 30) = 0,32 ; p > .05$). Quand on examine ensuite le cas des étudiants qui font trois dissertations, la tendance s'inverse : en effet ceux qui ont le niveau lycée sont tendanciellement plus nombreux que ceux qui ont le niveau collège ($\chi^2 (1, N = 15) = 2,7 ; p > .05$). Cette tendance se renforce et devient significative ($\chi^2 (1, N = 21) = 4,6 ; p < .05$) avec le groupe des étudiants qui font toutes les dissertations : ceux qui ont un niveau lycée sont nettement plus nombreux que ceux qui ont un niveau collège.

On observe donc une tendance à ce que les étudiants du niveau collège soient les plus nombreux à faire une ou deux dissertations et, inversement, une tendance à ce que les étudiants du niveau lycée soient plus nombreux à en faire trois ou quatre.

Nombre de dissertations produites	Nombre (%) d'étudiants		
	niveau collège	niveau lycée	Total
un	(49,1) 29 (60)	(34,5) 19 (40)	(42) 48 (100)
deux	(27,1) 16 (53)	(25,4) 14 (47)	(26) 30 (100)
trois	(10,2) 6 (40)	(16,4) 9 (60)	(13) 15 (100)
quatre	(13,6) 8 (38)	(23,7) 13 (62)	(18) 21 (100)
Total	(100) 59 (52)	(100) 55 (48)	(100) 114 (100)

Tableau 1. Nombre (%) d'étudiants selon le nombre de dissertations produites en fonction du niveau scolaire

Lecture : Dans chaque cellule du tableau, l'effectif observé est au centre, le pourcentage en colonne en haut et à gauche, et le pourcentage en ligne en bas et à droite.

L'âge

Quand on examine de façon générale la quantité de dissertations réalisées en fonction de l'âge (cf. tableau 2), on note que la quantité de dissertations produites dépend de l'âge ($\chi^2 (6, N = 115) = 6,14, p < .05$). Ceci se confirme, si on regarde cette production en fonction de l'âge (colonne par colonne) (cf. tableau 2) on observe que les plus jeunes (20 à 31 ans) sont plus nombreux à faire peu de dissertations ($\chi^2 (3, N = 83) = 21,14, p < .01$), tandis que cette quantité ne diffère significativement ni dans le cas des étudiants d'âge intermédiaire ($\chi^2 (3, N = 25) = 4,28, p > .05$), ni dans celui des plus âgés ($\chi^2 (3, N = 7) = 2,01, p > .05$). Les plus jeunes préfèrent donc faire une petite quantité de dissertations, alors qu'aux âges ultérieurs la quantité de dissertations effectuées ne varie guère.

Si l'on examine maintenant les résultats en fonction de la quantité de dissertations produites (ligne par ligne) (cf. tableau 2), on note de manière constante des différences en fonction de l'âge. Quand les étudiants font une seule dissertation, on observe une diminution progressive avec l'âge : les plus nombreux sont les plus jeunes, devant ceux d'âge intermédiaire, puis les plus âgés. Le fait de faire une seule dissertation est donc un comportement qui diminue avec l'âge ($\chi^2 (2, N = 49) = 44,7, p < .01$). En ce qui concerne les étudiants qui font deux dissertations, les différences sont également significatives ($\chi^2 (2, N = 30) = 15,8, p < .01$) et pareillement ordonnées : les jeunes précèdent les étudiants d'âge intermédiaire et les plus âgés. Le nombre d'étudiants qui font trois dissertations présente également le même type de différences significatives en fonction de l'âge ($\chi^2 (2, N = 15) = 10,8, p < .01$). Ce sont à nouveau les plus jeunes qui sont les plus nombreux, devant ceux d'âge intermédiaire et les plus âgés. Dans le cas de quatre dissertations, la quantité de dissertations produites varie toujours significativement en fonction de l'âge ($\chi^2 (2, N = 21) = 14, p < .01$) et les âges s'ordonnent encore de la même façon, les plus jeunes faisant le plus de dissertations, devant les étudiants d'âge intermédiaire, puis les plus âgés. On constate donc que les étudiants font d'autant plus de dissertations qu'ils sont jeunes.

Nombre de dissertations produites	Nombre (%) d'étudiants			
	jeunes adultes (20 à 31)	âge intermédiaire (32 à 43)	adultes plus âgés (44 à 55)	Total
un	(45,8) 38 (78)	(36) 9 (18)	(28,6) 2 (4)	(43) 49 (100)
deux	(24,1) 20 (67)	(28) 7 (23)	(42,9) 3 (10)	(26) 30 (100)
trois	(13,2) 11 (73)	(8) 2 (13)	(28,6) 2 (13)	(13) 15 (100)
quatre	(16,9) 14 (67)	(28) 7 (34)	(0) 0 (0)	(18) 21 (100)
Total	(100) 83 (72)	(100) 25 (22)	(100) 7 (6)	(100) 115 (100)

Tableau 2 : Nombre (%) d'étudiants selon le nombre de dissertations produites en fonction de l'âge

Lecture : Dans chaque cellule du tableau, l'effectif observé est au centre, le pourcentage en colonne en haut et à gauche et le pourcentage en ligne en bas et à droite.

Le sexe

Tout d'abord, sur l'ensemble des données, le calcul montre qu'il n'y a pas de différences dans la quantité de dissertations effectuées par les hommes et par les femmes ($\chi^2 (3, N = 114) = 4,64, p > .05$). L'analyse des données colonne par colonne et ligne par ligne apporte toutefois des indications qui conduisent à des conclusions plus précises et plus nuancées.

Ainsi, lorsqu'on regarde de façon plus précise la quantité de dissertations produites par chaque sexe (colonne par colonne) (cf. tableau 3), on constate chez les femmes une différence significative ($\chi^2 (3, N = 80) = 8,4, p < .05$) : celles qui font peu de dissertations sont plus nombreuses que celles qui en font beaucoup. Il en est de même chez les hommes ($\chi^2 (3, N = 34) = 18, p < .01$) : ils sont plus nombreux

à faire une dissertation que deux, trois ou quatre. En bref, hommes et femmes se comportent de la même façon : plus le nombre de dissertations est petit, plus nombreux sont ceux qui les font.

Si l'on compare maintenant la quantité de dissertations produites par les femmes et les hommes (ligne par ligne), il apparaît que de manière générale que les femmes ont *tendance* à faire plus de dissertations que les hommes. Ainsi, pour une dissertation elles sont plus nombreuses que les hommes, mais la différence n'est pas significative ($\chi^2 (1, N = 48) = 3, p > .05$). Pour deux dissertations, les femmes sont à nouveau plus nombreuses que les hommes mais la différence n'est pas non plus significative ($\chi^2 (1, N = 30) = 3,33, p > .05$). Par contre, pour trois dissertations, l'écart entre les femmes et les hommes devient significatif ($\chi^2 (1, N = 15) = 5,4, p < .01$) et il en est de même pour quatre dissertations ($\chi^2 (1, N = 21) = 10,7, p < .01$).

Ainsi, pour les femmes comme pour les hommes, il y a d'autant plus d'étudiants que ceux-ci font peu de dissertations. Par ailleurs, quand la quantité de dissertations produites est grande, les femmes sont plus nombreuses que les hommes. Quand on analyse les résultats de façon précise, on observe donc des différences en fonction du sexe.

Nombre de dissertations produites	Nombre (%) d'étudiants		
	femmes	hommes	Total
un	(37,5) 30 (62)	(52,9) 18 (38)	(42) 48 (100)
deux	(25) 20 (67)	(29,5) 10 (33)	(26) 30 (100)
trois	(15) 12 (80)	(8,8) 3 (20)	(13) 15 (100)
quatre	(22,5) 18 (86)	(8,8) 3 (14)	(19) 21 (100)
Total	(100) 80 (70)	(100) 34 (30)	(100) 114 (100)

Tableau 3. Nombre (%) d'étudiants selon le nombre de dissertations produites en fonction du sexe

Lecture : Dans chaque cellule du tableau, l'effectif observé est au centre, le pourcentage en colonne en haut et à gauche et le pourcentage en ligne en bas et à droite.

En bref, il apparaît de façon générale que le rapport à l'écriture de dissertations pose problème pour la grande majorité des étudiants, puisque 52 % s'en tiennent à une seule dissertation. Ce sont surtout ceux qui ont arrêté leurs études au collège, les plus jeunes et les femmes. Ces données étant établies sur le plan quantitatif, nous nous proposons maintenant de comprendre plus précisément quel est le rapport d'écriture de la dissertation qu'ont ces étudiants en examinant de façon qualitative ce que peut signifier le fait de faire une, deux, trois ou quatre dissertations.

Le rapport à la demande d'écriture de dissertation

1er type : Faire une seule dissertation, c'est procéder à une auto-évaluation

Les entretiens réalisés laissent penser que faire une seule dissertation permet à l'étudiant de se situer par rapport à ce qui lui est demandé de faire. Cette dissertation, rappelons-le, peut être produite à un moment quelconque de l'année, quand il se sent prêt à réaliser un travail écrit qui sera évalué. Faire une dissertation c'est alors pour lui un moyen de savoir ce qu'il vaut. Une étudiante d'une quarantaine d'années déclarera « *Il y a plus de vingt ans que je n'ai pas fait de dissertation. Je voudrais savoir où j'en suis* ». Faire une dissertation apparaît donc, subjectivement, comme une façon pour elle d'évaluer sa valeur personnelle. Le jugement de valeur porté par l'enseignant importe moins ici que ce qui en résulte : le jugement porté par soi-même sur soi-même. Dans cette perspective, faire une dissertation est un moyen grâce auquel les étudiants vont juger par eux-mêmes de ce qu'ils valent. S'ils s'en tiennent à une seule dissertation c'est qu'ils ont obtenu ce qu'ils voulaient : avoir une estimation de ce qu'ils valent vraiment. Que les commentaires et la note soient positifs ou négatifs, ils ne feront pas d'autres dissertations. La justification apportée par l'étudiant sera alors fréquemment du type : « *C'est bon. Je sais ce que je vau* ». Si l'on se souvient qu'ils ont quitté l'univers scolaire depuis plusieurs années, on comprend

combien est important pour eux d'avoir ce type d'informations. Ajoutons en outre que, dans ce cas, le fait de se contenter d'une évaluation unique correspond également à une conception de la note comme une constante individuelle et non pas comme une variable susceptible d'évoluer en fonction du travail effectué. Pour cette raison aussi, faire une seule dissertation suffit.

2^{ème} type : Faire une seule dissertation, c'est se protéger

Faire une dissertation c'est aussi, semble-t-il, éprouver un sentiment de crainte. Celle-ci peut provenir de l'autre ou de soi-même. Dans le cas des étudiants qui font une seule dissertation, il semble qu'elle soit davantage interne - propre au sujet - qu'externe - relative à l'enseignant, aux autres étudiants ou à l'entourage extérieur à l'université -. C'est cette crainte par rapport à soi qui, pensons-nous, amène l'étudiant à ne produire qu'une seule dissertation. Relevons ce propos d'un étudiant qui conforte notre interprétation « *Si je faisais d'autres dissertations, je recevrais les mêmes remarques, les mêmes annotations, la même note, alors c'est pas la peine* ». Cette crainte, c'est celle du renvoi d'une image négative résultant des commentaires et/ou de la note sur les dissertations produites. Ainsi, la perspective de voir corriger sa dissertation par un enseignant, de recevoir ses remarques, de prendre connaissance de la note qu'il attribue, conséquences inévitables de la réalisation d'une dissertation, développe par anticipation la crainte de la réapparition des souffrances éprouvées antérieurement dans de semblables conditions par des personnes dont l'expérience de l'écriture à l'école est souvent associée à un vécu douloureux. Il semble alors que c'est pour se protéger que ces étudiants ne font qu'une seule dissertation. Ainsi pensent-ils faire échec à l'échec, cet échec qu'ils ont déjà rencontré et qu'ils vivent comme une fatalité. On entendra alors des énoncés tels que : « *Je suis pas bon, de toute façon je n'y arriverai pas. C'est pas la peine.* » Dans ces conditions, le fait de faire une seule dissertation apparaît comme un compromis entre la volonté de savoir ce que l'on vaut et la crainte de se le voir confirmer. C'est une solution d'évitement partiel résultant de l'ambivalence que ressent l'étudiant.

3^{ème} type : Faire une seule dissertation, c'est exprimer ce que l'on est une fois pour toute

Il paraît possible de distinguer ici deux cas différents. Dans un premier cas, il s'agit pour l'étudiant d'exprimer ce qu'il est, par rapport à lui, pour lui. Les étudiants, dans ce cas, vont donc mettre en avant leur façon de voir et, comme ils disent, leur « *personnalité* », une personnalité qu'ils ne veulent perdre à aucun prix. Ainsi apparaît une conception de l'écriture qui se manifeste par un contenu et une organisation de la dissertation tout à fait personnels qui laissent de côté ce qui fait l'objet de l'enseignement, tant sur le plan du contenu que de la forme. La dissertation effectuée est souvent hors sujet, puisque le contenu n'est pas en relation avec le sujet posé. Témoignage basé sur l'expérience personnelle ou exposé d'opinions, elle ne respecte pas non plus la forme attendue dans une dissertation. La production effectuée semble davantage pour eux un moyen d'exprimer ce qu'ils sont, bien plus que de tenir compte de ce qui leur est demandé. La production pourra de ce fait comporter jusqu'à dix pages, écrites en un seul jet, qui, sans structure ni forme perceptible, exprimera de façon péremptoire leur façon de voir à partir du thème indiqué. Cet écrit épuise en quelque sorte ce que l'étudiant a à dire sur ce thème et ne nécessitera donc pas une nouvelle production. Le besoin de s'exprimer semble s'être satisfait en une seule fois. Faire une seule dissertation permet à l'étudiant de satisfaire son exigence d'expression personnelle et c'est pourquoi il arrête là sa production. Le discours tenu par l'un d'eux va dans ce sens : « *Je sais des choses, j'ai de l'expérience pour pouvoir faire ce que vous demandez* », ou plus précisément encore, lors de la dissertation sur l'éducation, une étudiante dira : « *J'ai des enfants, je suis une mère de famille de trois enfants* ». La difficulté qu'éprouve ici l'étudiant est d'accepter de faire une dissertation reposant sur les travaux de sciences humaines présentés dans le cours et non pas sur des idées personnelles. C'est pourquoi un autre rétorquera à l'enseignant : « *Alors, si je peux pas écrire ce que je veux...* ». A la règle académique d'objectivité, les étudiants opposent alors leur subjectivité. Le « *Je* » entre en conflit avec le « *Nous* » de l'institution. Faire une production permettant de dire ce que l'on a à dire suffit aux yeux de ces étudiants. Le refus par l'enseignant de productions reposant sur le vécu personnel et d'énoncés exprimés de façon non conforme est vécu par eux comme un rejet de ce qu'ils

sont. Les étudiants adoptant cette attitude non seulement s'en tiendront à une seule dissertation, mais parfois même abandonneront une formation perçue comme remettant en question leur identité propre.

Dans un deuxième cas, moins fréquent, il s'agit pour l'étudiant de faire au moins une dissertation pour faire partie du groupe de ceux qui font des dissertations⁵. Ce faisant il se sent exister, reconnu par l'enseignant, mais aussi par les pairs, puisqu'il peut parler de la forme et du contenu de sa propre dissertation, celle qu'il a produite : il fait partie « du groupe dissertation ». C'est ce que font certains étudiants, dont l'objectif est celui-ci, et qui s'exprime dans les propos suivants « *Je vais quand même faire une dissertation, comme les autres* ». Les observations effectuées incitent à supposer que ce type d'étudiant, particulièrement soucieux de son ego, n'a qu'une existence éphémère à l'université. Très présent dans le groupe, sa disparition après une première dissertation est en effet aisément remarquée, à défaut de données statistiques permettant d'en évaluer le nombre.

4^{ème} type : Faire une seule dissertation, c'est se cacher ses faiblesses techniques

Les difficultés en écriture de nombre d'étudiants, souvent identifiées en termes orthographiques, syntaxiques ou d'expression écrite en général, se confirment à l'issue d'une première dissertation. Face à un tel constat, et pour se masquer leurs faiblesses, conscients d'être loin du niveau requis, ces étudiants ne feront qu'une seule dissertation. A la question que pose l'enseignant à l'étudiant « *Pourquoi n'avez-vous fait qu'une seule dissertation ?* », il obtiendra une réponse telle que « *Je n'y arriverai pas [à réussir à l'examen]. Vous me reverrez l'an prochain* ».

En bref, les étudiants qui font une seule dissertation semblent développer une stratégie économique consistant à faire un investissement minimum pour un rendement maximum, ce que résume cette formule souvent entendue par la plupart d'entre eux : « *Avec une dissertation, c'est bon* ». Faire une dissertation constitue pour eux un investissement certes faible, mais cependant suffisant à leurs yeux. Faire une seule dissertation permet en effet de cibler la demande de l'enseignant, de se situer, de se protéger, d'exprimer ce que l'on est, de masquer ses insuffi-

sances. Notons que si ces différents facteurs peuvent apparaître isolément et caractériser alors un mode d'être particulier, le plus souvent plusieurs d'entre eux apparaissent simultanément chez un même étudiant. De façon générale toutefois, il semble bien que si les étudiants ne font qu'une seule dissertation c'est qu'après avoir fait celle-ci ils instituent un rapport de distance face à l'écriture, à savoir que dans le contexte d'enseignement dans lequel ils se trouvent, ils se préoccupent davantage d'eux même que de la demande qui incite à écrire plusieurs dissertations. Ce qui apparaît compter le plus c'est leur moi, la protection de leur moi, la défense de leur propre image contre toute intrusion susceptible de la mettre en cause. Faire une seule dissertation apparaît dès lors comme une attitude de défense. Rappelons que plus de la moitié des étudiants est dans ce cas.

5^{ème} type : Faire deux dissertations, c'est manquer de confiance en soi

L'enseignement en aspects sociaux a pour but d'amener les étudiants à savoir faire une dissertation. Les quatre dissertations proposées sont donc conçues comme des entraînements leur permettant de s'améliorer sur ce plan en cours d'année afin de réussir à l'examen. Ainsi, ceux qui font deux dissertations semblent limiter leur activité en utilisant de façon partielle les occasions de s'améliorer qui leur sont offertes. Cette façon de faire, qui paraît résulter d'un choix délibéré, s'explique par le fait que certains étudiants pensent, nous semble-t-il, qu'il n'est pas utile pour eux de faire plus de deux productions de ce type. Ils paraissent considérer en effet que la note, les remarques, les commentaires resteront, dans leur cas, toujours les mêmes. L'un d'entre eux dira de manière imagée « *On est toujours abonnés à la même note* ». Le manque de confiance en soi, c'est-à-dire en sa capacité à progresser, semble à la base de la décision de s'en tenir à deux dissertations.

6^{ème} type : Faire deux dissertations, c'est organiser au mieux ses apprentissages

L'examen du DAEU comporte, rappelons-le, quatre disciplines différentes, tant par leur contenu que par leur méthodologie. La plupart des étudiants les suivent toutes et de ce fait se trouvent vite

débordés par l'ampleur des tâches à accomplir. Ainsi, devant la masse des travaux à effectuer, et considérant néanmoins que s'entraîner en faisant des dissertations est nécessaire pour réussir à l'examen, ils personnalisent leurs apprentissages en distribuant leurs efforts dans les différentes disciplines. Ils effectuent dès lors une planification personnelle des dissertations à fournir pour chacune d'entre elles et décident ainsi, par exemple, de répartir de façon à près égale le nombre de dissertations à faire dans chacune d'elle. Les étudiants qui procèdent de cette façon font donc le choix de ne produire que deux dissertations en aspects sociaux, en espérant que ceci suffira pour atteindre le niveau exigé. Ainsi un étudiant dira : « *Je ne fais pas d'impasses. Il faut que j'assure partout* », comme explication au choix de s'en tenir uniquement à deux dissertations. D'autres encore nous diront : « *Je peux pas toutes les faire [les dissertations], je travaille* ».

En bref, lorsque les étudiants font deux dissertations, lors même qu'ils ont la possibilité d'en faire quatre, il semble que ce nombre résulte d'un calcul stratégique de leur part. Dans certains cas, ce choix paraît issu d'un manque de confiance en leurs capacités de progression, et dans d'autres d'une planification mettant en rapport l'ensemble des disciplines et le temps dont ils disposent. Il ne semble donc pas qu'il y ait ici, comme précédemment, instauration d'une mise à distance vis-à-vis de l'écriture visant à protéger son moi, mais plutôt mise en place d'un rapport de proximité à l'égard de celle-ci. En effet, les étudiants qui font deux dissertations paraissent bien prendre en compte la demande didactique qui leur est faite, mais ils la tempèrent du fait de leurs contraintes personnelles. Le rapport à la production écrite, telle qu'elle s'exprime par le nombre de dissertations effectués, apparaît donc résulter ici non plus d'un évitement partiel, mais d'un rapport calculé.

7^{ème} type : Faire trois ou quatre dissertations, c'est avoir intégré la demande didactique

Pour l'enseignant, l'apprentissage exige que les étudiants reprennent sans cesse les différents points, thématiques ou méthodologiques, qui font l'objet de son enseignement. Proposer plusieurs dissertations répond à ce principe puisque faire et refaire des dissertations doit leur permettre de rectifier leurs erreurs

précédentes et de constater leurs progrès éventuels. Si certains étudiants font toutes ou pratiquement toutes les dissertations proposées, c'est qu'ils ont intégré ce principe sous-jacent à l'enseignement qui leur est offert. C'est ce qu'a compris l'un d'entre eux lorsqu'il dit : « *Je mets toutes les chances de mon côté* ». Les étudiants qui font trois ou quatre dissertations semblent avoir compris quelle est la raison d'être de la demande qui leur est faite. Ils conçoivent alors celles-ci comme autant d'occasions d'apprentissage qu'il est nécessaire de saisir, autant d'exercices utiles à l'amélioration de leur production d'écriture. Ils considèrent ce faisant, contrairement aux précédents, que le bénéfice de ces exercices d'écriture ne peut apparaître qu'à l'issue d'une pratique répétée. Ils développent dès lors une stratégie d'entraînement intensif.

8^{ème} type : Faire trois ou quatre dissertations, c'est réactualiser un rôle d'élève

De façon générale, dans l'expérience scolaire de chacun, la scolarité est faite de contrôles régulièrement imposés et auxquels on doit répondre sous peine de sanctions. Dans la mesure où le contexte du DAEU rappelle leur scolarité antérieure aux étudiants, il semble que ceux qui font trois ou quatre dissertations se sentent obligés de répondre rigoureusement à la demande de l'enseignante de peur d'être sanctionnés, bien que le nombre de dissertations à faire leur soit présenté comme relevant d'un choix individuel et non d'une contrainte institutionnelle. En faisant trois ou quatre dissertations, ils paraissent retrouver une attitude issue de leur passé scolaire : ils assimilent l'offre actuelle à des obligations vécues dans le passé. C'est parce qu'ils ne veulent pas courir le risque d'une sanction qu'ils effectuent toutes ou presque toutes les dissertations. Cette peur de la sanction s'exprime par exemple par cette question récurrente posée par plusieurs d'entre eux tout au long de l'année aux enseignants et qu'aucune réponse négative ne parvient à faire disparaître : « *Est-ce que le nombre de dissertations effectuées pendant l'année est pris en compte le jour de l'examen ?* ». Il semble, dans le cas de ces étudiants, que la détermination à avoir l'examen soit solidement assurée. Pour eux, il s'agit de réussir à tout prix et ils se donnent les moyens d'y parvenir en participant à toutes les épreuves. « *J'ai*

besoin de cet examen. Je peux pas me permettre de faire une année de plus » expliquera l'un d'eux.

En bref, lorsque les étudiants intègrent le contexte actuel de l'enseignement ou ressuscitent un contexte passé, ils ont en tête un but majeur, la réussite à l'examen. Pour ce faire, ils répondent le plus complètement possible à la demande. C'est ce qui les conduit, semble-t-il, à faire trois ou quatre dissertations. Ainsi le rapport à l'écriture de la dissertation de ces étudiants prend-il ici la forme d'un rapport d'adaptation aussi complète que possible au contexte d'enseignement. S'adapter, c'est faire siennes les exigences institutionnelles, réelles ou supposées. Ce rapport d'adaptation, vu du côté du sujet, apparaît comme une libre décision, celle de respecter la demande et, vu du côté de l'enseignant, comme une réponse à la demande de l'institution. Il est notable que seule une minorité des étudiants, un quart seulement, paraît se situer sur ce versant.

Conclusion et discussion

Les étudiants sur lesquels porte cette recherche sont en reprise d'études à l'université. Ce sont des adultes qui ont plus de 21 ans et qui ont abandonné pour la majorité d'entre eux leurs études en troisième et pour quelques-uns au lycée. Il leur est demandé, pour accéder au diplôme qu'ils désirent obtenir, de produire divers écrits répondant à des critères académiques, et plus spécifiquement pour ce qui nous concerne ici, des dissertations. D'où la question que nous nous sommes posée : *quel est le rapport à l'écriture de la dissertation chez des adultes en reprise d'études ?* Une première analyse révèle sur les quatre dissertations en français « aspects sociaux » qui leur sont proposées que le rapport à ce type d'écriture constitue un problème pour le plus grand nombre. Cela est manifeste quand on considère le pourcentage d'étudiants qui produisent une, deux, trois ou quatre dissertations. On note en effet que plus de la moitié (52 %) en font une, tandis que les autres se partagent entre ceux qui en font deux (22,7 %), trois (11,3 %) ou quatre (14 %).

La prise en compte des caractéristiques individuelles vient préciser ce résultat, en montrant que plus les étudiants font de dissertations moins leur rapport à l'écriture fait problème et que, à l'inverse,

moins ils en font plus le rapport à l'écriture pose problème. Ainsi peut-on voir que ceux dont la scolarité a pris fin au niveau collège répondent moins à la demande didactique que ceux qui ont arrêté leurs études au niveau lycée. L'âge entre également en ligne de compte tout au moins dans le cas des étudiants les plus jeunes puisque ceux-ci ont tendance à répondre fortement à la demande. Les femmes enfin apparaissent plus nombreuses que les hommes à faire un plus grand nombre de dissertations. Ces faits peuvent se comprendre à la fois en fonction de l'intérêt que revêt le diplôme sur le plan professionnel selon l'âge, en fonction de la proximité des études secondaires et des variations bien connues des attitudes envers la scolarité suivant le sexe.

Pour approfondir la nature du rapport à l'écriture de la dissertation de ces étudiants, nous avons alors distingué le cas de ceux qui en font une, deux, trois ou quatre, en nous appuyant sur les entretiens occasionnels qui ont eu lieu avec eux. Nous avons alors considéré plusieurs types de rapport à l'écriture. Un étudiant particulier peut présenter un seul type de rapport ou plusieurs d'entre eux peuvent intervenir simultanément chez un même étudiant.

En ce qui concerne les étudiants qui font une seule dissertation – plus de la moitié de la population – il semble y avoir un rapport général de distance face à l'écriture de dissertations. Il peut se manifester par quatre types de rapports différents : besoin pour l'étudiant de s'auto-évaluer, de se protéger, désir d'exprimer ce qu'il a à dire, ou de cacher ses faiblesses techniques.

Ceux qui ont fait deux dissertations développent plutôt un rapport général de résistance à l'écriture qui s'exprime alors par un manque de confiance en soi ou par le souci de bien organiser son apprentissage.

Ainsi dans les deux cas, que l'on fasse un ou deux dissertations, il semble que les étudiants n'acceptent pas pleinement l'enseignement qui leur est proposé. C'est pourquoi ils réduisent le nombre de dissertations effectuées.

Le rapport à l'écriture de dissertations semble très différent quand on s'intéresse aux étudiants qui répondent plus généreusement à la demande qui leur est faite en rédigeant trois ou quatre dissertations.

Ils semblent avoir un rapport général d'adaptation. Le rapport à l'écriture renvoie alors à l'intégration de la demande didactique ou bien au rôle de bon élève. Dans tous les cas, ces étudiants, à l'inverse des étudiants qui font une ou deux dissertations, semblent avoir saisi quel est le but du nombre de dissertations qu'ils produisent - leur offrir l'occasion d'améliorer leur écriture -. En établissant un tel rapport d'adaptation au contexte d'enseignement, ils semblent avoir compris quels bénéfices ils peuvent tirer de l'exercice d'écriture multiple qui leur est demandé.

Cette approche générale du rapport à l'écriture manifesté par les étudiants se précise quand on prend en considération le niveau scolaire, l'âge et le sexe. Le rapport de résistance – celui qui conduit les étudiants à faire une ou deux dissertations – est manifeste principalement chez ceux qui ont le niveau collège, les plus âgés et les hommes. Ces caractéristiques apparaissent donc comme autant de facteurs qui incitent à l'établissement d'un rapport de résistance à la demande didactique. Le rapport d'adaptation – celui qui conduit les étudiants à faire trois ou quatre dissertations – est surtout le fait des étudiants qui ont un niveau lycée et des femmes. Il semble que le fait d'avoir un meilleur niveau d'études rapproche des attentes didactiques, tandis que l'appartenance au genre féminin renvoie à une attitude jugée traditionnellement plus conforme aux demandes institutionnelles.

À l'interprétation que nous proposons en termes de résistance pour ceux qui font le moins de dissertations on pourrait opposer alternativement un manque de compréhension de la demande. Qu'une part d'incompréhension existe est vraisemblable, mais la question est de savoir si elle peut suffire à expliquer l'adoption d'un comportement aussi minimaliste. Il n'est pas exclu non plus que la résistance ne soit pas première mais découle de l'incompréhension, ce qui, en tout état de cause, maintiendrait à nouveau une certaine place à la résistance. On pourrait également proposer que celle-ci résulte de facteurs psychologiques dont le soubassement serait la peur de trop savoir sur le savoir. Ce trop savoir pourrait alors engendrer chez l'étudiant une certaine insécurité, d'où le refus d'aller plus loin, et le conduire alors à faire une seule dissertation.

Au-delà de la résistance, il faut aussi évoquer – sur le plan social – l'aspect utilitaire de l'écriture

de la dissertation. Examinons pour ce faire le public concerné. On sait en effet que le DAEU, s'il permet d'entrer à l'université, permet aussi d'avoir une promotion dans certains cadres professionnels, ou encore peut favoriser la possibilité de trouver un travail. On peut penser alors que, selon le projet que les étudiants mettent en place, le nombre de dissertations produites ne sera pas la même. L'investissement est sans doute plus fort chez ceux qui désirent poursuivre des études, puisqu'ils se serviront dans le futur de ce qu'ils ont appris - ce sont ceux qui font trois à quatre dissertations - que chez ceux qui ont pour objectif le monde du travail, pour lesquels l'utilité est moindre - ce sont ceux qui font une seule dissertation -. Pour ces derniers, comme le dit Charlot (1999), « *pour qu'il y ait mobilisation à l'école, il faut que le savoir lui-même (la formation, la culture) apparaisse comme la clef de l'avenir ...* ». Les premiers, par contre, se mobilisent dans leurs études « *parce que ce qu'ils apprennent les intéresse (la question de l'avenir passant au second plan)* ».

Le rapport à l'écriture de dissertations chez les étudiants qui en font le plus pourrait également être considéré comme un cas particulier d'obéissance à l'autorité, à la loi qu'incarnent les enseignants ou l'école dans son ensemble et qui demande généralement pour être bon élève d'être d'abord un élève obéissant : « *Etre un bon élève, c'est être un gentil élève et bien travailler* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Concernant les implications pédagogiques enfin de cette recherche, savoir ce que peuvent être les raisons qui conduisent un étudiant à ne faire qu'un petit nombre de dissertations peut permettre à l'enseignant d'éviter des jugements normatifs en termes de caractéristiques individuelles négatives (paresse, niveau insuffisant, manque d'intérêt...) et d'éviter d'exercer des pressions qui pourraient être contre-productives. Comprendre qu'il puisse exister des soubassements psychologiques au fait pour l'étudiant de s'en tenir à un petit nombre de devoirs peut également permettre le développement d'un climat de confiance entre l'enseignant et des étudiants au passé difficile. On peut penser ici à l'analyse du rapport au savoir que Charlot (1997) énonce de la façon suivante : « *L'analyse du rapport au savoir implique une lecture en positif de cette réalité qu'est l'expérience des élèves, à l'interprétation du monde, à leur activité* ». « *La lecture en positif cherche à comprendre comment*

se construit une situation d'élève qui échoue dans son apprentissage, et non pas « ce qui manque » à cette situation pour être une situation d'élève qui réussit ».

L'étude effectuée apporte un complément d'informations relatives à un public encore peu connu sur son rapport à l'écriture de dissertations. Sa crédibilité repose sur le fait que les données étudiées ont été recueillies dans le cadre scolaire, de façon écologique c'est-à-dire à l'abri des biais méthodologiques possibles lorsque les sujets sont sollicités directement par le chercheur. Un prolongement envisagé à cette recherche consiste à proposer en fin d'année à une nouvelle promotion de ce même public un questionnaire basé sur des formulations telles que celles rapportées dans ce texte et qui, croisées a posteriori avec le nombre de devoirs effectués en cours d'année et avec les carac-

téristiques personnelle disponibles, permettrait sans doute de dépasser l'approche interprétative utilisée et de préciser les informations apportées.

Le fait que les données étudiées aient été recueillies dans un cadre scolaire, s'il renforce leur crédibilité quant à leur objet précis – le rapport à l'écriture d'une dissertation –, limite toutefois leur portée. On ne sait rien en particulier du rapport à l'écriture en général de ce public, c'est-à-dire hors du cadre scolaire dans lequel cette étude a été effectuée, pas plus qu'on ne sait de façon objective quel est son rapport à l'école, au savoir, à l'écrit, au-delà de la situation spécifique qui a été étudiée. Des études complémentaires seraient nécessaires pour pouvoir dire dans quelle mesure les conclusions énoncées ont une portée purement locale ou plus générale.

NOTES

1. Il était question alors d'amplifier un texte donné par l'enseignant, en produisant une narration, une lettre, un discours historique, littéraire ou politique.

2. A titre d'exemples : il faut déplacer la problématique ; cherchez un autre exemple ; voir le cours

3. A titre d'exemples : ne perdez pas courage ; c'est normal ; c'est un premier devoir ; persévérez

4. Sur les 150 étudiants de l'échantillon, on ne dispose de l'information concernant le niveau scolaire et le sexe que pour 114 d'entre eux, et que pour 115 en ce qui concerne l'âge.

5. Rappelons que les dissertations proposées n'ayant aucun caractère obligatoire, certains étudiants n'en font aucune.

RÉFÉRENCES

- Besse, J.M. (2003). *Qui est illettré ?*, Paris : Retz.
- Bouvet, C., Falaize, B., Federini, F., & Freynet, P. (1995). *L'illettrisme : une question d'actualité*. Paris : Hachette.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Dairay-Soublin, F. (2005). Du discours à la dissertation : aspect du passage de la rhétorique à la littérature en France XIX siècle, In Ramognino N., & Vergès N., *Publications de l'Université de Provence*, 129-150.
- Espérandieu, V., Lion, A. et Bénichou, J.-P. (1984). *Des illettrés en France*, Rapport au Premier ministre, Paris : La Documentation française.
- Fabre, D. (1993). *Ecritures ordinaires*, Paris : P.O.L/Centre Georges Pompidou.
- Fabre, D. (1997). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Hébrard, J. & Chartier A.-M. (1988). La préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture. In Fijalkow J., *Décrire l'écrire*. CRDP de Toulouse, PUM, 18-32.
- Lahire, B. (1993). La division sexuelle du travail d'écriture domestique, *Ethnologie française*, XXVIII, 4, 504-516.
- Lahire, B. (1995a), *Ecrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écritures*, In B. Seibel (Ed.), *Lire faire lire : Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde éditions.
- Lahire, B. (1995b). *Écritures domestiques. La domestication du domestique*, *Social Science Information/Information sur les sciences sociales*. Londres : Sage, 34, 4, 567-592.
- Lahire, B. (1997). Masculin-féminin. L'écriture domestique, In D. Fabre (Ed.), *Par écrit*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme*. Paris : ESF.
- Petitjean, A. (2005). Variation historique : l'exemple de la « rédaction » In Chriss J.L., David J. & Reuter, *Didactique du français. Fondement d'une discipline*. De Boeck, Bruxelles. P151-208.
- Séve P. (2005), *Evaluer les écrits littéraires*, *Repères*, 31, 29-54.
- Torunczyk, A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*. Paris : L'Harmattan.