



Faculté des Lettres et des Langues
École Doctorale de Français
Pôle Est
Antenne de Batna

Thème :

Le développement des compétences rédactionnelles

Chez des apprenants « bilingues avancés »

Cas des étudiants de la première année LMD du département de français, Université El Hadj Lakhdar de Batna.

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès sciences
Option : Didactique

Présentée par : **Mme MERAZGA Ghazala**

Sous la co-direction de :

M. MANAA Gaouaou (Professeur, Université El-Hadj Lakhdar - Batna)
M. KASHEMA Laurent (Professeur des Universités, Université de Strasbourg)

Membres du jury :

Président : ABDELHAMID Samir	Pr	Université El Hadj Lakhdar	Batna
Rapporteur : MANAA Gaouaou	Pr	Université El Hadj Lakhdar	Batna
Rapporteur : KASHEMA Laurent	Pr	Université de Strasbourg	France
Examineur : DAKHIA Abdelouahab	Pr	Université Mohamed Khider	Biskra
Examineur : METATHA Med El Kamel	MC	Université El Hadj Lakhdar	Batna
Examineur : KHANNOUR Salah	MC	Université Kasdi Merbah	Ourgla

Remerciements

J'exprime ma reconnaissance et ma gratitude à l'EDAF et à mes directeurs de recherche, Monsieur L. Kashema et Monsieur G. Manaâ, de m'avoir suivi et soutenu tout au long de mon travail de recherche, de m'avoir prodigué conseils formels et informels et critiques constructives.

Je remercie les membres du jury d'avoir pris la peine de lire et d'évaluer ce travail de recherche.

Mes remerciements vont également aux étudiants du département de français (1ère année LMD / année universitaire 2007/ 2008 de l'université de BATNA) d'être la matière première de mes réflexions et d'avoir accepté de participer à la réalisation de mon expérience.

Je tiens à remercier, spécialement, ma famille, mon mari et mon oncle pour leurs soutiens et aide dans l'accomplissement de ma thèse.

Dédicace

Je dédie mon travail de recherche à :

Mes parents ;

*Mon mari et mon fils **Abdel Raouf** et ma fille **Aryem**;*

Mes sœurs, mon frère et son épouse ;

Mon oncle.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
DEDICACE.....	2
SOMMAIRE	3
RESUMES (anglais et arabe).....	7
INTRODUCTION GENERALE.....	12
CADRE ET ORIENTATIONS DE LA THESE.....	22
Présentation générale : origine du sujet.....	23
Problématique.....	25
Hypothèse.....	26
Autour de la thèse centrale.....	28
Quel est l'intérêt du sujet ?	29
Quelles pistes empruntent notre thèse ?	31
Quelles sont les limites de la thèse ?	33
Quels objectifs : finalités recherchées ?	35
Pourquoi le cours de « FOUR » ?	37
Quelle méthode utiliser ?	39
Quelle démarche adopter ?	41
I/ PREMIERE PARTIE : Didactique de l'écrit en FLE dans un contexte algérien « bi- multi-lingue »	46
Introduction.....	47
Chapitre I : Des apprenants « bilingues avancés » en FLE (Français Langue Etrangère) dans le contexte linguistique algérien.....	51
I.1.Des locuteurs algériens dans un usage spécifique de langues en présence.....	53
I.2. Statut du FLE dans une situation dite « diglossique »	56

I.3. Enseignement « bilingue » en FLE : réalité spécifique d'un apprenant algérien	60
I.4. Apprenants « bilingues avancés » : illogique de l'erreur.....	67
I. 5. Dimension familiale et sociale : quelle habileté langagière ?	69
I. 6. L'écrit en FLE : un apprentissage « exigé »	75
Chapitre II: Didactique des langues et métier d'enseignant : évolution, innovation de l'institution scolaire.....	80
II.1.Théories d'apprentissage et stratégies d'acquisition.....	81
II.2.Centrations didactiques et progressions.	84
II.3. FOS : un domaine d'offre didactique du FLE en question.	86
II.4. FOU et construction de ressources pédagogiques universitaires.....	87
II.5.Dimension enseignante : une phase de planification dans une mission (im)possible.....	90
II.6. Didactique des langues et du FLE ou organisation d'un enseignement.....	97
II.7. L'écrit : interaction/communication en FLE selon Cadre Européen Commun de Référence (CECR)	100
Chapitre III : L'écriture : dispositif didactique, pratique d'enseignement.....	109
III.1.Processus d'écriture : « Ecrire » un enjeu délicat	112
III.2. Didactique de l'écriture : finalités pour un enseignement/apprentissage structuré.....	119
III.3. L'écrit en FLE.	127
III.4. Pour ajuster l'enseignement aux apprentissages.....	131
Conclusion.....	133
II/DEUXIEME PARTIE : Le nouveau défi de l'université algérienne (LMD) pour le « agir » : quelques techniques de développement de compétence rédactionnelle d'un écrit en FLE.....	136
Introduction.....	137
Chapitre I : Vers une compétence rédactionnelle de l'écrit universitaire en Algérie.....	141

I.1. Le choix d'activités sollicitant la motivation des apprenants du F.L.E	142
I.2. Compétence : approches théoriques convergentes.....	150
I.3. Les opérations d'apprentissage en production écrite.....	155
I.4. Pratiques de repérage en situation rédactionnelle.....	159
I.5. L'université algérienne : LMD, une réforme pour l'innovation et la structuration.....	161
I.6. L'écrit dans le cadre universitaire algérien.....	174
Chapitre II : Les cours « FOUR » : Techniques et/ou activités proposées comme une thérapie rédactionnelle.....	187
II.1. la reconstitution de texte : activité de compréhension, d'exploitation et consolidation.....	192
II.2. Savoir comment : définir, expliquer, décrire, introduire et conclure, et utiliser la dénotation et la connotation en s'exprimant.....	200
II.3. Le résumé, la prise de notes et la synthèse : exercice complet.....	201
Chapitre III : L'expérimentation : Scénario didactique et analyse.....	213
III.1. Détail de l'expérimentation.....	215
III.2. Analyse récapitulative.....	266
Conclusion.....	276
CONCLUSION GENERALE.....	279
BIBLIOGRAPHIE.....	287
TABLE DES MATIERES.....	297
ANNEXES.....	304

Résumés

- **Anglais**
- **Arabe**

Abstract

At a period where the market brings a lot of multimedia tools that exploit internet in teaching in a very complicated way, the idea to elaborate FOUR content: French on University Writing Objectives to practice writing in an Algerian context seems to offer other directions.

On the one hand, to answer teachers' needs, particularly the beginners who confront an absence of ministerial programming, and facilitate a mechanism of supporting and integration/development of the writing competences in FLE at that advanced level.

On the other hand, to initiate the learner to take into account the structures of convertible language. That is to say, to introduce, in a specific manner, major activities/practices to remedy the writing incompetence that fits their real level, their needs and their legitimate expectations. Such inability, which is confessed, should be controlled and overcome very quickly so as to follow and apply the university program of specialization.

We have worked to see whether the FOUR courses facilitate the development and acquisition of writing competences' norms for advanced bilingual students. These latter who, before being at the university, have never been given a chance to show their views about the school programs. That is why; we have suggested a negotiated and contextualized teaching, particularly with the establishment of the new system of LMD.

Our research treats the writing dimensions as a teaching objective and, at the same time, a tool for knowledge transmission. Saying it otherwise, we tackle the writing practice which motivates/implies a desire for training that helps to construct operating, transferable, generally applicable, and mainly operational savoir-faire immediately.

We have relied on a reasoning which can be summarized on the following steps:

- Questionnaire (observation tool and discovery of the sample: specificities/ constraints);
- Experimentation and collection of the corpus (carrying out of writings: pre-test and test/ presentation of the FOUR courses/activities);
- Analysis of writings following the criteria of EVA and that of CERCL's levels;

- Providing suggestions for the development of the intended competences.

The results confirm that the FOUR courses prove their effectiveness. They have provided a certain guarantee to this type of teaching as a fundamental factor to practice writing at the Algerian university for the FLE learners, and the implementation of a number of measures that initiate the student to an attractiveness/implication in a superior context of professionalization.

Key-words

FLE at the Algerian university, FOUR (French on University Writing Objectives), development, writing competences, contextualized teaching/ learning, advanced bilingual.

ملخص

في فترة زمنية تزخر بوسائل إعلامية متعددة في استغلال الانترنت كوسيلة متطورة في مجال التعليم, فكرة إعداد البرنامج: الفرنسية حسب أهداف جامعية كتابية (ف أ ج ك

ترمي إلى إعطاء آفاق أخرى لممارسة الكتابة في سياق جزائري

من جهة, استجابة لطلب الأساتذة, خاصة المبتدئين, ولا سيما أمام غياب البرامج الوزارية, وتسهيل لهم دعم تنمية مهارات في الكتابة باللغة الفرنسية, كلغة أجنبية, على هذا المستوى المتقدم

من جهة أخرى, لتزويد الطالب, كونه معلم مستقبلي, بوعي عالي في استخدام تقنيات اللغة وذلك بوجهه استراتيجيات عملية أساسية لتدارك, في آجال سريعة, العجز الكتابي الذي لا يعكس إلا مستوى حقيقي, ضرورة ملحة و تطلعات تتناسب مع مستوى جامعي متخصص

حاولنا من خلال عملنا التأكد من فعالية برنامجنا لتطوير مهارات حول الكتابة بالفرنسية عند طلبة يوصفون ب: " التقدم في ازدواجية اللغة". الطلبة اللذين, قبل وصولهم إلى الجامعة, لم تعطى لهم الكلمة للتعقيب على المقررات الدراسية؛ لذا نقدم لهم, تماشياً مع النظام الجديد "ل م د", فرصة التفاوض و الاقتراح.

بحثنا يتناول الكتابة كمادة معرفية و كوسيلة نقل للمعرفة

كممارسة لتحفيز الرغبة في التدريب لحل المشاكل مما يساعد على بناء مهارات تطبيقية في المجال

المنهج المستخدم يمكن تلخيصه في بعض مراحلها

-الاستبيان (كألية لمعرفة خصائص العينة

-التجربة و جمع المعطيات (إنجاز البرنامج المقترح

-تحليل كتابات وفقا لمعايير CECRL و EVA

-تقديم اقتراحات تهدف إلى تنمية المهارات-

أكدت النتائج أن البرنامج المقترح أثبت فعاليته على تقديم ضمانات لهذا المجال من التدريس للغة الفرنسية للوصول إلى ممارسة مؤهلة الكتابة في الجامعة الجزائرية وتنفيذ, بطريقة انتقائية, سلسلة من التدابير التي تجذب الطلاب و تؤثر في التأهيل العالي

الكلمات المفتاحية

- الفرنسية كلغة أجنبية في الجامعة الجزائرية

-البرنامج:الفرنسية حسب أهداف جامعية كتابية (ف أ ج ك

-تنمية

-مهارات كتابية

-سياق التعلم

- " التقدم في ازدواجية اللغة"

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Pour des pratiques innovantes mais encore thérapeutiques, l'acquisition de compétences solides et variées en matière d'écriture a fait l'objet d'études de beaucoup de travaux de recherche. Le dispositif d'une compétence rédactionnelle est devenue un enjeu d'enseignement majeur par l'ouverture qu'elle propose en permettant l'accès à d'autres univers et perspectives d'investigations tant à l'institution que dans la vie quotidienne et professionnelle. Des études contemporaines, jugées fiables, ont permis de rendre compte de la complexité des apprentissages et de la diversité des pratiques d'écriture notamment en langue étrangère.

Dans le domaine universitaire, la didactique du français aux universitaires évoque une dimension essentielle de ces difficultés : de l'adaptabilité d'un étudiant, surtout « futur-formateur », dans l'élaboration des démarches de formation et d'acquisition, dans les interventions et innovations au sein du domaine didactique (l'instauration de politiques linguistiques définitives et la conceptualisation de méthodes d'enseignement). Pour parfaire leur rôle dans la promotion de l'offre de formation supérieure, la préparation et l'accompagnement il est impossible que les systèmes nationaux d'enseignement universitaire, et ceux d'enseignement/apprentissage des langues tout particulièrement, restent fermés et enfermés dans leur propre cadre institutionnel et national.

Face à de telles contraintes et d'autres, qui posent problème, les universités algériennes ont déjà pris en charge la réforme en adoptant le dispositif mondial LMD conçu fondamentalement de la mutualisation des moyens, convergences et complémentarités des savoirs.

Une telle réforme a, certes, pour principal but de permettre les comparaisons et les équivalences des diplômes au niveau national voire international mais surtout de développer la professionnalisation des études supérieures tout en renforçant l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues dans toutes leurs dimensions.

Et vu qu'aujourd'hui, les formations universitaires ne peuvent rester monolingues ni unidimensionnelles. En Algérie, une simulation globale en milieu universitaire promouvant l'accès aux langues approuve un praticien qui fait l'état accompli des enseignements/apprentissages dans un contexte compétitif transformé aussi par la

commodité que par la variété des recherches contemporaines. Un contexte dont les praticiens attestent la complexité et/ou la spécificité des apprentissages, à visée linguistique, s'inspirant de l'altérité des pratiques tant à l'institution que dans la vie quotidienne et professionnelle.

Pour ce qui est de la langue française les tentatives ne manqueront pas dans nos universités « réceptives ». D'ailleurs une réflexion sur le nombre de nouveaux bacheliers, qui s'inscrivent pour se spécialiser témoigne de l'intérêt pour remettre en cause certaines de nos pratiques et de leur impact sur le développement des performances afin de satisfaire, surtout, ce professionnalisme qui est beaucoup plus un défi qu'une problématique de handicap.

Une telle situation, qui fait appel à un mode privilégié d'adaptation et supposée diminuer les risques d'échec dans les premières années des formations universitaires dans des contextes incertains, repose essentiellement sur l'essor du recours aux activités pédagogiques à l'université conçues comme un moyen d'accroître la qualité d'insertion de ses diplômés.

En fait dans cette perspective, en 14 colloques, les États généraux du français en Francophonie qui se sont déroulés, en Suisse, du 4 juin au 22 octobre 2010 nous rappellent ouvertement que les organisations humaines, les administrations, les entreprises, les associations mais aussi les institutions doivent assumer de manière explicite leurs démarches et politiques linguistiques se basant sur un savoir inhibiteur ou stimulateur de toute transposition didactique (même à visée plurilingue).

En Algérie, des exigences diverses des universités déterminent, donc rôles et places que tient le français dans les activités pédagogiques désirant augmenter les niveaux de compétences en les délocalisant de pivots de pouvoir spécifiques.

Par ailleurs, une diversité des disciplines universitaires a donné lieu à de nouveaux concepts, citant ici celui du « FOU » (Le Français sur Objectifs Universitaires) qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques et sous lequel nous pouvons inscrire notre recherche.

Il s'agit, au fait, d'une spécialisation au sein du « FOS » qui avait comme première fonction de faciliter l'intégration, mais surtout la réussite, des étudiants non

francophones dans les universités françaises pour se propager dans d'autres établissements à l'étranger visant, ainsi, à préparer ces apprenants à suivre des études ciblant certaines habilités que l'enseignant doit entreprendre afin d'assurer de cours spécifiques. Cela estime que la prise en compte d'un nombre de contraintes pourrait constituer une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute pratique dans ce domaine.

Sur ce, lors de la mise en place du système LMD dans sa version algérienne à l'aube de l'entrée universitaire 2004/2005, le défi de la transmission didactique devient une problématique qui se heurte aux spécificités disciplinaires ainsi qu'à l'actualisation et l'approfondissement des savoirs car former « en français », aux non natifs, continue à requérir une méthodologie différente, des outils spécifiques, des techniques distinctes ou encore de conditions optimales.

Concernant le français, langue officiellement étrangère (désormais FLE) sauf qu'elle occupe en Algérie une situation jugée sans conteste et un statut particulier/rare dans monde, l'appropriation voire la production de la langue en compréhension comme en expression dépasse la praxis didactique.

Toutefois, une réalité décevante surgit attestant que souvent notre étudiant, devant être un vrai lecteur et un vrai scripteur en collaboration avec ces savoirs et le situer dans un domaine universitaire professionnel, et surtout opérationnel, là où la langue cible est non seulement un objet de cours, une « matière », mais également un outil véhiculaire de savoirs spécialisés et de culture, est souvent incapable de conjuguer progression disciplinaire et appropriation langagière orale et écrite en français.

Quant à l'écrit spécialement, le problème persiste inévitable car la tâche d'écriture demeure, reposant sur des études de terrain, pour nos *étudiants-rédacteurs* une activité pénible et mal maîtrisée. Une incompétence rédactionnelle qui correspond à leurs niveaux réels, leurs besoins exprimés et leurs attentes légitimes est avouée et doit être maîtrisée dans des délais très rapides pour pouvoir suivre un enseignement universitaire de spécialisation.

Et concernant son enseignement/apprentissage, depuis les « techniques d'expressions », la situation pédagogique et didactique a bien évolué. Les théories et les pratiques, basées sur des exigences actualisées, convergent à présent vers de nouvelles approches

liées à « l'écriture » après une longue focalisation sur des micro-habiletés gnrerales et/ou discrctionnaires considrrees comme garant de la ma4trise rrdactionnelle situee, ici, a la croisee de la logique du LMD avec celle de la certification des competences.

Contre une telle disposition, un souci fondamental de notre part en tant qu'enseignant est d'approcher les objectifs signales par Eckenschwiller Michèle dans « *L'écrit universitaire* »:

« Nous aiderons le scripteur [...] à clarifier ses représentations de l'écrit, à analyser ses désirs mais aussi repérer ses difficultés. Nous espérons lui permettre ainsi d'envisager plus sereinement la rédaction, de trouver son style et pourquoi pas de découvrir un goût voire un talent pour l'écrit »¹

Une tâche qui s'authentifie perplexe or inéluctable face à une véritable incompétence rrdactionnelle. D'autant plus, que « écrire » réside aussi dans la façon de s'approprier un outil avec lequel chacun doit entretenir des rapports complexes que leurs carences accompagnent de protestations croissantes à plusieurs niveaux.

Dans notre cas, le besoin rrdactionnel de ces **apprenants-rédacteurs** se caractérise par une spécificité de pratique du français nécessitant une démarche particulière reposant sur l'exigence d'un véritable enseignement/apprentissage de l'écriture (même si certains préfèrent proposer « quelque chose » en Master plutôt qu'en Licence) d'où la légitimité d'intégrer des cours de « **FOUR** » (Français sur **O**bjectifs **U**niversitaires **R**édactionnels) appellation que nous proposons pour désigner l'ensemble de cours/techniques à visée rrdactionnelle faisant l'objet de notre recherche. Il nous apparaît qu'un tel procédé serait susceptible de mobiliser l'ensemble des aptitudes cognitives et capacités rrdactionnelles des apprenants.

Un cours de « **FOUR** », selon notre conception comme une spécialisation au sein du FOU, et donc du FOS, se distingue avant tout par son articulation, ses spécificités dans la limite du temps consacré à ce type d'apprentissage tout en ayant comme fonction de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants (un délai qui justifie la possibilité de la faisabilité du cours de « **FOUR** » consacré uniquement pour la première année de la formation). En fait, nos apprenants-scripteurs, selon nous, ont pour un premier temps comme un objectif très précis à atteindre en terme d'enseignement/apprentissage de l'écrit, en poursuivant les cours de techniques d'expressions écrites, de négocier des

- ¹ ECKENSCHWILLER M, *L'écrit universitaire*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994, p.10.

pratiques créatives et donc développer leurs compétences prouvées jusque là floues voire incompatibles aux spécificités dictées par une ambition de poursuivre un cursus de spécialisation conjointement lié à l'esprit du LMD.

Des cours se basant sur ces besoins pour développer des compétences rédactionnelles d'un public appelé dès sa première année universitaire à prendre des notes, à lire des documents spécialisés, à résumer, à passer des examens écrits voire à rédiger des exposés.

De façon générale, notre intervention convoite un public étudiant confronté, dès son arrivée à l'université, d'ailleurs même avant, à l'expression écrite allant du simple exposé, dissertation ou rapport de stage jusqu'au mémoire ou thèse de recherche.

Nous tenterons, par le biais de cours de « FOUR » comme une stratégie d'apprentissage, d'expérimenter certains procédés afin de développer une habilité à visée rédactionnelle selon des besoins et/ou exigences réels des scripteurs durant cette première année de leur spécialisation du moment qu'une telle connaissance indispensable est absente chez la plupart.

Bref, ce n'est qu'un praticien réflexif qui forme l'étudiant à le devenir ; il s'agit donc de renoncer à surcharger un cours de contenus disciplinaires ; d'être un accompagnateur qui laisse une place de choix à la réflexion ; d'expert et de stratèges.

Une expérience qui se base sur un acte d'écrire dépendant d'une multitude de variables entremêlés. En fait, il s'agit non seulement d'avoir des opinions, des conceptions ou certaines attitudes pour le concrétiser, mais aussi des normes/valeurs se voulant systématiques face à la tâche de rédaction, à son apprentissage, à ses usages et sans doute à sa maîtrise.

En somme, c'est le respect des exigences psycho-affectives de l'écriture car, écrire revient à *se dire* (situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur : ce qui lui est propre et le distingue des autres), *se dévoiler* (dévoiler ses émotions, ses sentiments).

A ce niveau là, deux questions peuvent aussi accompagner notre réflexion, à savoir la question du compromis entre l'expression de la subjectivité et l'acceptation d'un code contraint et d'autre part celle de savoir si le rapport à l'écriture constitue un aspect de la

vie psychique pouvant être traité de manière autonome ou s'il n'est qu'un aspect, un lien, un point de focalisation parmi d'autres.

Nous nous sommes demandés aussi, pour ancrer un petit peu plus notre interrogation dans ce qu'il convient d'appeler les réalités quotidiennes des milieux socioéconomiques/socioculturels, c'est-à-dire concrètement un public dûment identifié:

« Que devient, par exemple, le rapport au monde d'enfants normalement intelligents sans atteinte cérébrale ni désordre psychique, issus de familles non particulièrement défavorisées, mais perturbés dans leur rapport à l'écrit, sous l'angle double de la lecture et de l'écriture »²

Du moins, lorsque cette question se pose dans la logique voire le côté "symbolique" puisque « écrire » c'est produire un objet et/ou une trace matérielle, autrement dit donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres une telle production « hors de soi » ce qui nécessite, avec maîtrise et sans mépris, une prise en compte du rapport aux informations et contenus écrits.

Un acte quasiment complexe (dès lors qu'il peut mobiliser à la fois des savoirs sur la langue autant que des souvenirs, mais aussi des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social qui entourent le scripteur, ainsi que des capacités de raisonnement, de jugement sur ce même monde) qui légitime un travail portant sur une problématique générale de l'apprentissage de l'écriture, sur un besoin immanent d'approcher et d'adapter la théorie à la pratique opérationnelle.

En effet dans notre contexte, alors que les étudiants de première année universitaire destinés à préparer une licence de langue française (LMD) et l'approcher en tant que des bilingues/spécialistes une fois qu'un enseignement de cette langue étrangère leur a été assuré pendant neuf ans ou plus, cette situation acquisitionnelle potentiellement « bilingue » est en pleine expansion. Et ces étudiants, supposant être des « bilingues avancés », par rapport à l'arabe classique, et qui doivent aller au-delà d'une « maîtrise superficielle » de la langue étrangère, sont généralement incapables de s'exprimer, d'affronter ni d'optimiser un tel dispositif d'enseignement.

Du moment que l'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue, s'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est la raison pour

² BARRE-DE MINIAC C, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et critiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.23.

laquelle nous devons en tant qu'enseignant de français langue étrangère et à ce stade bien avancé de cet enseignement garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise en contexte :

Définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatiotemporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Nous devons former nos apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité vécue.

C'est partir du fait que « S'exprimer à l'Écrit », c'est chercher à combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez l'émetteur (qui demande une information). Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il y a peut être une possibilité de le prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication : le déficit d'information à faire passer dans son message écrit.

Donc, l'authentique/ Contexte est à rechercher en expression écrite par la mise en situation de la production. La simulation est ici nécessaire. Que vérifiez dans une consigne ainsi formulée : Racontez vos vacances ? La communication se situe dans un cadre uniquement scolaire, puisque l'apprenant raconte une histoire dans une copie destinée à son professeur pour obtenir une bonne note ou laisser une belle impression. Situation de communication que l'apprenant ne rencontrera jamais hors de l'école, et dépourvue de tout objectif pratique. Il conviendrait de reformuler la consigne de la façon suivante par exemple : Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernières vacances d'été.

C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but : mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socio-culturelles qu'elle contient. On comprend dès lors que l'expression, située dans un contexte situationnel, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire.

Même si certains croient que quand on enseigne l'écriture selon une perspective normative, les étudiants n'apprennent pas comment s'en servir d'un tel enseignement et sont laissés à eux-mêmes, avec des listes limitées de procédés appropriées, classées approximativement selon certains types d'écrit, restant muets de les répéter. Or, les notre par ignorance ont d'abord besoin qu'on leur dise quoi faire, mais surtout comment le faire. Il s'agit là, dans un vocabulaire de la psychologie cognitive, de connaissances déclaratives, mais aussi de connaissances procédurales et conditionnelles. Selon Tardif, les connaissances déclaratives sont des règles, des lois, des principes, soit

« Des connaissances plutôt statiques que dynamiques (...) qui doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions »³

Une étape préalable à une telle recherche nous a paru nécessaire, tant à cause des théories multiples sur la production écrite que de la diversité des pratiques didactiques à l'université. En ce sens notre thèse, dans son cadre préliminaire, possède caractère légitime et opérationnel. Les étudiants étaient soumis à un entraînement par le biais d'un nombre de séances de cours techniques de FOUR visant l'« automatisation » des structures.

Toutefois, nous rendons compte de l'incertain et délicat cheminement d'une formation qui se voulait systématique par des pratiques de l'écriture déjà montrées lamentables or réparables. Et même si les travaux actuels sur l'enseignement du français à l'université n'encouragent pas principalement le « conditionnement » ; apprendre à écrire, notamment en langue étrangère, signifie maîtriser successivement des séries d'automatismes langagiers, s'entraîner à produire de plus en plus vite, jusqu'à ce que l'activité devienne instantanée et inconsciente.

³ TARDIF, J, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions Logiques, 1992, p. 48.

Cadre méthodologique et état des lieux

Parfois, nous avons cru savoir ; « il y avait toujours un « ça » pour garantir un « Quoi ? », un « jadis », un « aujourd'hui », un « toujours », justifiant un « Quand ? », un « car » donnant la raison d'un « Pourquoi ? ».

Georges Perec, *La Disparition*, Gallimard, coll. « Collection L'Imaginaire », Paris, 1989. pp 303-304

CADRE ET ORIENTATIONS DE LA THESE

Notre thèse se propose de faire le point sur le domaine de l'écriture en FLE au niveau universitaire. Un champ qui suscite, de jour en jour, une critique de la pertinence des choix didactiques et pour des approches pédagogiques pertinentes. Ici, un concept émergeant en formation des étudiants, visant une spécialisation et considérés jusque là des « bilingues avancés », celui du « FOUR », issu du « FOU », dont le principe est faciliter la sélection de ressources et de supports adaptés à la mise en œuvre d'une compétence rédactionnelle en un délai limité.

Dans un premier lieu, il est à noter que la didactique du français langue étrangère, notion elle-même assez polémique tant qu'elle se perce de plus en plus un chemin au sein de la didactique des langues dans l'objectif de cerner ses limites et s'imposer comme un concept autonome, s'est étendue notamment au supérieur pour occuper une place captivante dans les multiples travaux de recherches. Alors que sur le second plan, « Ecrire » et/ou « pratique d'écriture » ne fait tout que devenir l'objet d'études et de propositions qui permettent de constituer une didactique de la production d'écrit à qui un l'enseignement/apprentissage de l'oral situé au centre des préoccupations des chercheurs a cédé la place.

Partant de ce principe et supposant que la pratique de l'écriture s'appuie d'une manière plus ou moins directe sur des modèles théoriques. Ces théories, figurants dans des programmes d'études et des guides pédagogiques préparés par des spécialistes, sont-elles réalisables ou se limitent-elles à un simple rôle ambitieux et / ou informatif sans assurer aucune fiabilité et cohérence aux discours sur l'enseignement de l'écriture ? Et quelle serait une pratique pertinente pour y remédier ?

Présentation générale : origine du sujet

Constat global

- L'engagement du scripteur et sa difficile voire douloureuse gestion de sa pratique rédactionnelle.
- Nous constatons également que les étudiants sont majoritairement conscients de l'importance de développer des compétences rédactionnelles et varier les dispositifs de formation (enseignement/apprentissage) en proposant des scénarisations réalistes de la vie universitaire algérienne.

Motivation

A l'origine, en reprenant notre cadre de référence didactique, deux principales raisons ont motivé le choix de notre sujet de recherche :

Les nouvelles réformes entreprises au sein des universités algériennes du système LMD, en vogue dans plusieurs pays, étaient source d'inspiration de nos premières réflexions.

Par ailleurs, l'enseignement et la recherche scientifique sont lieux de la parole et de l'écriture par excellence, pépinière de rédacteurs. De plus, l'écriture un acte qui une fois analysé en temps réel, permet de délimiter un lieu de collaboration intéressant entre psycholinguiste, linguiste et didacticien. La confrontation des méthodes et/ou démarches utilisées respectivement dans chacun des champs ne peut qu'être source d'interrogations et désir d'y contribuer.

En réalité, nos nouveaux bacheliers étant mieux préparés à suivre leurs études supérieures en langue arabe (même si en apparence nous pouvons parler d'un bilinguisme arabe classique/français, durant des années de cours, l'objectif visé était de faciliter pour les élèves l'appropriation d'un savoir en langue arabe). Pour eux, écrire en FLE est loin d'entretenir des rapports complexes et entremêler une multitude de variables car la rédaction, comme d'ailleurs celle faite en langue arabe, n'est pas une simple succession de phrases, elle constitue une unité spécifique. Lors du passage de la phrase au texte, on étend le champ de l'analyse linguistique ou grammaticale; on fait recours à tout un savoir sur le monde. Son unité est le résultat d'une construction qui s'appuie sur l'interaction de multiples indices répartis sur les différents plans. Raison pour laquelle les idées ne peuvent pas être porteuses de sens que si elles sont

correctement liées ou enchaînées et regroupées dans un ensemble textuel cohérent et bien organisé.

Malheureusement, si on est confronté à un tel public lors d'un cours universitaire de l'écrit en FLE, des insuffisances révélant des carences préjudiciables à la poursuite des enseignements, voire même à l'exercice, par nos étudiants, d'une future profession : telle est l'origine de notre sujet.

Il est indéniable que les méthodes, qui visent essentiellement à diversifier, innover mais surtout d'émanciper un obstacle d'enseignement de la langue (écrite et orale) en tant qu'un tout, ont constitué à certains moments un apport positif même si celles-ci n'arrivent pas à satisfaire des besoins linguistiques quotidiens dans certains contextes.

Quant à l'écriture, c'est par la connaissance des composantes caractéristiques et dynamiques de ce processus d'écriture dans les contraintes de sa pratique que nous pourrions intervenir de façon véritablement stratégique et dans le souci de maximiser les bénéfices de sa démarche d'apprentissage.

Pour y contribuer, notre recherche porte sur les projets d'une cohorte d'une vingtaine d'étudiants inscrits en première année LMD de français (dans une formation universitaire) en 2007-2008 : une licence qui « ouvre droit à une forme d'alliance stratégique impliquant la capacité d'utilisation d'un certain savoir » au sein de l'Université de Batna (Algérie). Un diplôme qui vise à former surtout les étudiants-futurs-formateurs, lors du travail social ou du recrutement, aux pratiques et dispositifs relatifs aux champs de l'enseignement/apprentissage du FLE. Une première année qui introduit et prépare en un an à la suite de trois années d'études supérieures de spécialisation. Comme toutes les Licences de l'enseignement supérieur étendue sur une période bien déterminée *post* baccalauréat, celle qui nous intéresse devrait conduire à un niveau de formation résultant d'une validation des acquis selon l'évaluation ordinaire universitaire.

D'ailleurs, un bon nombre d'enseignants ont su relever le défi d'atteler leurs apprenants des classes faibles à des pratiques d'écriture, parfois de longues haleines, mais très motivantes, et tout cela pour susciter l'envie et le plaisir d'écrire.

Cela suppose qu'

« En aucun cas, l'écrit n'est perçu comme le support d'un mode de communication autonome ni l'activité d'écriture comme un mode de pensée spécifique, un travail différent sur le réel à travers le maniement d'un système particulier »⁴

Ainsi, on situe l'écriture dans une perspective différente : produire, en cohérence avec la situation et le moyen de communication choisi, un acte qui ne saurait être le substitut d'un autre.

Problématique

La problématique que nous souhaiterions aborder est celle reposant sur des questionnements récurrents en didactique de l'écriture à l'université algérienne, notamment en langue étrangère et en FLE en particulier. L'affaire de compétence scripturale ou rédactionnelle, en effet, n'est pas mince ; ce qui est généralement « enseigné » n'est pas toujours rentable, ni ce qui devrait être « enseignable ».

Notre problématique porte sur une catégorie d'étudiants qui cherchent à suivre des cours académiques (de français et en français). Pour ce type d'apprenants, le but est de pratiquer, d'une part, le français écrit et le maîtriser et d'autre part l'utiliser comme outil d'appropriation de savoirs spécialisés, ce qui n'est pas évident.

Bref, notre problématique est, rappelons-le, celle liée aux dysfonctionnements et/ou des incompétences rédactionnelles chez les nouveaux bacheliers de l'université algérienne inscrits pour préparer une licence LMD en FLE. En fait lors de telles pratiques, le cadre voulant coupler formation et certification des compétences face aux lacunes du dispositif d'accueil de l'écriture. Et cela spécifiquement quant au rôle de la promotion de l'offre de formation supérieure, l'attractivité dans la sélection des démarches, la préparation, l'accompagnement et l'articulation de cet enseignement.

En fait, les étudiants ne veulent pas suivre pendant plusieurs heures des cours magistraux sur l'écrit à la construction de compétences prouvées complexes, souvent sans pratique réelle contextualisée. Ils refusent d'ailleurs d'être placés dans une situation pas totalement éloignée des habitudes de travail acquises dans leur

⁴ LEON P et ROUDIER J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, éd. AFL, 1988, p 10.

enseignement secondaire ; malheureusement pour eux de telles prestations théoriques ne peuvent conforter ni valider les cursus universitaires de spécialisation.

Sur-ce, une nécessité est de suggérer des pistes de réflexion pour résoudre les problèmes et obstacles que rencontrent les enseignants, à ce niveau là, dans l'élaboration d'un type d'enseignement/apprentissage de l'écriture. Un axe didactique et pédagogique dont les contributions doivent être croissantes.

Nous partons du principe que la recherche isole nécessairement des phénomènes pour mieux les étudier :

En l'occurrence en nous posant des questions du genre: « Quel programme concevoir, en terme de séquences pédagogiques, amené à développer en milieu universitaire une compétence rédactionnelle en FLE ? »

Autrement dit, quelle pratique établie sur des bases scientifiques mais surtout réalisable serait susceptible de guider ces scripteurs, vers des compétences rédactionnelles et les aider à développer certaines habilités langagières en communication écrite, telles que l'université les exige?

Hypothèse

Intégration des cours de « FOUR » comme prise de position enseignante

Nous supposons, juste pour affronter ce manque, qu'il serait possible de consacrer la première des trois années du cursus de la Licence à l'appropriation de la structure du texte écrit qui ne peut se faire en cours magistral. Et cela tout en continuant à donner de l'importance à l'enseignement de la langue et de l'écriture.

Si les cours magistraux ne peuvent, à eux seuls, résoudre les problèmes découlant de l'écriture du moment qu'ils combinent discours de vulgarisation scientifiques et discours d'accompagnement pédagogique, discours planifié et discours spontané, données objectives voire arrière-plan culturel, etc., le cours de « FOUR » dans ce contexte, comme perspective intégrative de principes normatives rédactionnelles, envisage de dépasser ce qui se faisait en pratique scripturale lors des usages réels dans leur relativité en acceptant comme une potentialité des compétences jugées déjà acquises.

Il s'agit de toutes conduites qui rejoignent les démarches enseignables de la didactique de l'écrit adaptées à des publics spécifiques, tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage, tout dans le processus de compréhension mais surtout dans celui de production de l'écrit.

A travers un choix, nous pouvons nous appuyer sur la base de modèles théoriques de la compétence scripturale à partir de laquelle nous essayons de contribuer à fournir le dispositif d'un enseignement opérant en situation d'écriture reposant sur des règles précises censées définir les comportements et les modalités du travail rédactionnel dans un stade avancé et de professionnalisation. Penchons nous, en parlant de cours de Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels (FOUR) comme démarche ayant pour corollaire de lier l'enseignement/apprentissage de l'écriture de FLE à un niveau universitaire de spécialisation vers des contenus et des finalités à priori pointus : des modalités de sélection des activités de reconstitution de « connaissances », de prise de notes, et d'autres pratiques scripturales extrêmement répandues à l'université, comme type d'écriture intermédiaire censé définir le profil d'une formation des formateurs.

Nous avons alors décidé, pour l'organisation de notre travail de recherche, d'accomplir le cheminement global de l'acte rédactionnel, celui-ci, allant de la compréhension à la production, est présent sous formes d'activités scripturales qu'ont suivi nos différents scripteurs.

Ainsi, afin de répondre aux exigences de la consigne présentée. Ces derniers conceptualisent leurs actes scripturaux en faisant recours, de façon plus ou moins consciente, aux principes qui structurent nos activités proposées jusqu'à leur réalisation et au-delà.

L'idée est, pour déclencher un intérêt certain, de concevoir en concomitance le fait de comprendre et de produire une rédaction de qualité à partir de l'exécution de quelques types d'exercices et donc dans un premier lieu, la compréhension se présente, comme un moyen par lequel les apprenants accèdent à l'écrit. C'est à travers leurs multiples oralisations qu'ils construisent progressivement leur écrit car

« Comprendre ou produire un texte, c'est construire un agencement particulier de contenus sémantique. Cet agencement dépend des

connaissances conceptuelles et linguistiques du sujet, et de la situation telle qu'il se la représente »⁵

Notre travail de recherche, cependant, tend surtout à adopter une démarche qui se centre beaucoup plus sur la production et ne fait de l'aspect de compréhension présent sous forme d'activité de reconstitution de texte qu'une imprégnation motivante.

En fait, ces activités reposent sur un processus de lecture, lecture fonctionnelle, qui va de l'analyse et l'interprétation de l'ensemble jusqu'aux recherches de précisions et nuances indispensables pour la compréhension et préalables à la tâche de production. Et cela pourrait charger le lecteur-rédacteur d'une fonction utilitaire donnant accès à de compétences exploitables.

En somme, afin de déterminer notre thème, notre champ d'analyse, et mettre en exergue le plan de notre recherche, nous formulons notre hypothèse en supposant qu'entre savoirs et savoir-faire, les cours de FOUR exposent des activités s'inscrivant dans un processus qui favorise les conduites métadiscursives et donc toutes compétences pouvant se réinvestir dans d'autres occasions rédactionnelles.

Tout en s'appuyant sur un nombre bien déterminé d'activités/techniques rédactionnelles, le principe est que l'étudiant universitaire destiné à se spécialiser puisse comprendre, rédiger en FLE et agir donc de façon différente en étant conscient et motivé dans la réalisation de certains cours/techniques intimement liés à la pratique scripturale.

Autour de la thèse centrale

Le choix en situation authentique de types de cours/activités combine en effet parcourir champs disciplinaires, un positionnement d'accompagnement pédagogique, un va et vient entre discours planifié et discours spontané, données objectives au sein de contraintes subjectives, etc. Or, c'est là une tâche qui impose un nombre de questions inéluctables.

⁵ COIRIER P, GAONAC'H D, PASSERAULT J M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996.p.13.

Quel est l'intérêt du sujet ?

Sur la question de la production et de la compétence des écrits étudiants, nous nous proposons de répertorier, de classer et d'analyser différentes phases de pratique dans un cadre universitaire. Nous tenons également à rappeler que notre recherche s'appuyant sur des cours de « FOUR », qui se distinguent des cours magistraux dans l'engagement et la combinaison des différentes fonctions - scientifique, pédagogique, institutionnelle - de la maîtrise de quelles constructions pragmatico-discursives (reformulations de stratégies, polyphonie de démarches, connivence dans les comportements, etc.), et cela afin d'établir un constat sur l'état actuel de l'enseignement réel de l'écrit au sein de l'université algérienne, ce qui permettrait de pointer le ou les dysfonctionnement (s)éventuel (s). Ce diagnostic évaluatif permettra de :

- Réorienter, repenser, reconceptualiser certaines pratiques relatives à l'enseignement de l'écrit en FLE à des futurs-formateurs actuellement utilisées dans le cadre universitaire algérien.
- Adapter ou renouveler ces pratiques dans les activités elles-mêmes ou dans les dispositifs d'enseignement
- Aider à prendre des décisions au niveau de l'enseignement de l'écrit en FLE lors de la spécialisation.

Dans ce cadre, l'apprentissage devrait se voir comme un processus actif et constructif de traitement de l'information où la dimension de compétence joue un grand rôle. Sous forme donc de cours/techniques, l'enseignement est présenté comme l'ensemble des pratiques pouvant et devant être mises au service de notre apprenant dans son contexte tout au long de son processus d'apprentissage du processus d'écriture en première année.

Construit selon la démarche de « FOU », donc du « FOS » dont il est l'une des déclinaisons, le « FOUR », est donc un programme qui peut être envisagé de manières diverses en fonction du contexte institutionnel dans lequel il est inséré.

L'intérêt est clair : les cours de « FOUR » s'adressent aux enseignants universitaires de FLE amenés à élaborer des programmes ainsi que de séquences pédagogiques d'intégration des nouveaux bacheliers voulant préparer une licence LMD de français dans un contexte algérien.

Ces types de cours pourraient constituer un accompagnement efficace à l'écriture. Car, lors des cours de « FOUR », nous veillons à ce que chaque séquence porte sur une technique rédactionnelle jugée par la contrainte de la tâche inéluctable et qui pourrait guider à une meilleure élaboration de l'ensemble des activités du champ.

Des cours qui offrent une certaine assurance scripturale et/ou poussent à penser à d'autres activités similaires pouvant se baser sur le même principe afin de construire un outil de formation que chacun pourra adapter à son propre contexte.

En outre la nécessité de redonner de la légitimité à ce type de cours et de l'inscrire dans la didactique du FLE, et de l'écrit, à l'université est réaffirmée. A cet égard le rôle important du « FOUR » est souligné étant donné que les compétences écrites requises jusque là ont sollicité d'autres voies pour accéder à la spécialisation : la préparation, la mobilité et formation concomitante des habilités, à l'insertion dans un cursus universitaire nécessitant plus d'une maîtrise linguistique.

En effet, nous tenterons dans l'élaboration de nos cours « FOUR » à ce qu'à un tel apprenant ayant acquis la compréhension (car la compréhension écrite est liée à la compétence de lecture et d'écriture), une rédaction qui se déroulerait tout au long de son apprentissage durant et même après son cursus de formation. Il s'agirait là d'une stratégie basée sur l'habitude. En effet, on réalise plus vite un exercice auquel on est habitué. Certes, nous admettons encore que varier les formes d'exercices d'entraînement à l'écrit (compréhension et surtout production) pourrait maintenir l'intérêt des étudiants pour peu que celui-ci soit inventif, créatif dans son approche du problème.

Et en tant que modèles, les divers cours et types de textes devraient procurer, dans l'intégralité du fond et de la forme d'un écrit, l'inspiration de l'apprenant qui peut, se guider à un degré d'autonomie capable d'utiliser ces références de manière sélective.

Quelles pistes emprunte notre thèse ?

Après avoir délimité notre problématique, hypothèse et l'intérêt du sujet de la recherche, nous sommes amenés à nous interroger sur les pistes que peut emprunter notre thèse.

Il nous est impossible, dans le cadre d'une thèse de doctorat comme étape sur notre route d'enseignant-chercheur de mener une recherche quantitative. Nous même sommes là, car il est vrai, même si nous souhaitons pouvoir réaliser le contraire, qu'une recherche doctorale consiste à sélectionner un échantillon représentatif de la population estudiantine de notre université et de délimiter un nombre d'activités rédactionnelles à caractère opérationnel.

De plus, il ya des théories multiples sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture comme une diversité des pratiques didactiques à l'université. En ce sens, notre thèse se voudrait s'inscrire dans une recherche qualitative.

En fait pour élaborer notre cadre didactique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit universitaire en vue de développer les compétences rédactionnelles des apprenants-futurs-formateurs, nous avons besoin de détailler encore plus notre recherche qui vise à rassembler des opinions, des analyses de travaux, des discussions de spécialistes, délimiter une réalité linguistique algérienne spécifique afin de proposer des activités opérationnelles pour nos pratiques pédagogiques. Tout ceci étant mené dans le but de mettre en application un « mini-programme » qui se veut être une modeste contribution positive pour la recherche sur ce thème.

Il s'agira, donc, de voir comment les apprenants algériens apprennent à écrire en langue française. Il s'agira de voir, aussi, quels types de compétences ils développent, après avoir proposé nos cours de « FOUR » à travers l'analyse de productions écrites, de l'évolution de leurs « interlangues » et l'observation d'activité d'écriture-réécriture en classe de FLE à l'université.

Une thèse sur la didactique de l'écrit, même limitée à l'ordre universitaire, nous semble une nécessité. Le sujet n'est pas neuf, loin de là, car plusieurs travaux, articles ou chapitres d'ouvrages collectifs traitent l'écrit dans une perspective didactique,

linguistique ou pragmatique. Et s'il est vrai que notre préoccupation tourne autour de la pertinence d'une rédaction, une question demeure :

Comment s'exprimer avec logique et clarté ? Dans une perspective de l'enseignement du FLE pour ces futurs enseignants du FLE. Est-il indispensable de réfléchir encore sur cette question afin de les aider à bien comprendre et à produire un texte en français à ce niveau là ?

Car, en réalité, les étudiants et plus qu'avant arrivent à l'université avec un autre esprit demandant un nouveau parcours d'apprentissage, notamment en ce qui concerne les langues étrangères.

Aussi soumettons-nous ces étudiants, dès qu'ils arrivent à l'université, étaient soumis à un entraînement intensif pour la pratique de l'écriture, pour des cours « mécaniques » visant l'« automatisation » des structures et l'immersion de pratiques solides pour des études supérieures.

En fait même si, des problèmes terminologiques et de processus, tant dans la tradition scolaire qu'en didactique en linguistique ou en pragmatique, incombent notre projet de thèse. Nous nous contournons ici la question de méthode et démarche, d'une médiation par l'écriture empruntant certaines techniques rédactionnelles ainsi que des corpus qui les composent.

Nous considérerons des aspects proprement didactiques. Nous préciserons notre position épistémologique, puis nous tenterons de décrire les pratiques d'enseignement dans les cours de français. Nous analyserons enfin les rédactions finales pour en tirer les conclusions qui justifieront nos choix. Pour des pratiques innovantes, l'acquisition de compétences solides et variées en matière d'écriture est devenue un enjeu d'enseignement majeur par l'ouverture qu'elles proposent en permettant l'accès à d'autres univers et perspectives d'investigations.

Il existe, nous le savons, de nombreuses études et des recherches contemporaines fiables qui permettent de rendre compte de la complexité des apprentissages et de la diversité des pratiques d'écriture tant à l'institution que dans la vie quotidienne et professionnelle.

Voilà pourquoi notre recherche porte alors sur la didactique de l'écrit en français langue étrangère ; et se situe donc à la croisée de deux domaines à savoir : l'enseignement du français langue étrangère au supérieur en LMD, un programme d'enseignement qui né dans un désir sérieux d'innover dans les systèmes des formations universitaires algériennes, à travers plus particulièrement de l'enseignement de l'écrit.

Quelles sont les limites de la thèse ?

Ce champ de recherche en didactique de l'écrit en FLE à l'université n'est plus tout à fait nouveau. C'est pourquoi, il reste encore beaucoup à éclaircir afin de mieux appréhender le rapport des étudiants aux écrits qu'ils ont à faire, analyser mais surtout à produire lors des différentes pratiques scripturales dans les modes de transmission des savoirs universitaires spécialisés.

Des compétences mobilisées ou pas dans ces diverses tâches doivent être diagnostiquées finement pour traiter les difficultés des lecteurs-scripteurs. Pour ce faire, un rappel des études théoriques s'intéressant au sujet s'impose car quelles que soient leurs origines et leurs principes, les contributions ne sont jamais suffisantes et même sans se rejoindre toujours, elles se croisent sur plusieurs points nodaux. Les angles alors peuvent varier afin de mieux cerner son champ d'investigation doit passer du généralisme au ciblage en ce qui concerne les notions et les concepts qui servent à construire des voies menant à approcher des questionnements autour de/sur notre problématique.

Le cadre didactique d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture en FLE visant le développement des compétences constitue le principal intérêt de notre thèse. En fait, en tant qu'enseignant, il n'est pas difficile de saisir notre intérêt pour les travaux didactiques consacrés à l'écrit et ayant comme objectif de faire ressortir l'importance des lacunes de nos apprenants sur un certain nombre de points.

Cependant, étant donné l'ampleur de la tâche sur les besoins didactiques, notre thèse ne peut combler toutes les carences criantes observées.

L'incompétence rédactionnelle des étudiants universitaires dépassent largement les quelques techniques retenues et proposées ici. Du coup, le risque du découragement est grand car quoiqu'on fasse notre contribution restera largement insuffisante voire incapable de trouver le grand nombre de solutions dont on aurait besoin.

Malgré tout, nos propositions seront attendues pour combler quelques manques, enrichir une réalité et pourraient même permettre la mise en place de démarches pouvant servir d'inspiration à nos acteurs/enseignants universitaires en matière de nouvelles stratégies d'enseignement de l'écriture à ce public.

Ce qu'en effet, maintes lois générales de fonctionnement du langage à travers lesquelles se manifestent des variations dans les formes prises par le langage écrit, variations liées aux individus et aux contextes socioculturels, liées aux processus d'intériorisation et d'appropriation des données du contexte social et culturel ont été visitées par des anthropologues, des sociolinguistes, des psycholinguistes, des spécialistes de la linguistique théoriques, des philosophes, voire des psycho-sociologues ou encore des pédagogues, chacune de ces entrées avec ses prémisses euristiques propres et surtout des grilles de lectures visant des objectifs éloignés par les exigences de leur traditions disciplinaires constituent déjà un vaste terrain à explorer !

Et en définitive, où situer l'action du didacticien là au milieu ? Et surtout quelle piste privilégier ou plus exactement comment parvenir à les intégrer toutes ces contributions dans notre cheminement, et les accommoder aux objectifs ambitieux visés ?

Car on a beau dire que l'écriture

« Joue une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe (ou les groupes) au(x) quel(s) il appartient »⁶.

Mais tout de même, n'y a-t-il pas des risques importants à vouloir faire place à tant de positionnements différents ?

Au niveau didactique, si on se centre sur le sujet et on se propose de l'accompagner vers la conquête de l'écriture et/ou le monde du savoir, une interrogation sur le rapport à l'écriture qui passe par la psychosociologie et la sociologie peut et doit être passée et travaillée en équipe. Mais pouvons nous imaginer pouvoir nous passer des contributions comme la nôtre sous prétextes qu'elles ne sauraient suffire ?

⁶ COIRIER P, GAONAC'H D, PASSERAULT J M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996.p.57.

Quels objectifs : finalités recherchées ?

Attendu que le public a déjà donné des signes forts de son incompétence rédactionnelle (pré-test), des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait constituer une cure d'urgence pour faire face aux exigences du cursus LMD promu par l'université algérienne.

Ici, rentabilité et motivation se conjuguent, et lorsque les apprenants sont motivés à suivre des cours de « FOUR » avec l'espoir d'acquérir une compétence qui leur permettra d'améliorer une performance rédactionnelle incontournable pour leur future carrière professionnelle. D'ailleurs, ils sont dans l'obligation d'atteindre une telle maîtrise au moins pour avoir une confiance pouvant leur faciliter la transition-rupture lycée/université où le passage d'un enseignement/apprentissage en arabe à un autre en français pourrait constituer un handicap pour l'obtention de leur diplôme de professionnalisation et garantir, de point de vue langue, un meilleur déroulement de leurs cursus universitaire !

Dans cette recherche, l'objectif consiste donc à étudier les variations de la gestion des processus et des efforts cognitifs de nos apprenants à travers des techniques conduisant à la maîtrise de l'écriture.

Précisément des cours/ techniques basés sur les principales difficultés que rencontrent les apprentis-scripteurs ont été identifiés comme étant dues globalement à : la nécessité de maîtriser simultanément de trop nombreux problèmes de nature différente. Tantôt ce qui est attendu c'est la capacité de traitement de texte trop peu automatisé, la capacité de reconnaître des difficultés stratégiques et socioculturelles.

Bref, cette thèse repose sur plusieurs phases poursuivant les objectifs généraux suivants :

- Proposer des cours de « FOUR » opérationnels et généralisables didactiquement dans le domaine de l'écrit universitaire ;
- Recueillir un corpus de productions écrites réalisées par des étudiants dits « bilingues avancés » désireux de spécialiser en FLE à l'université algérienne en parvenant à respecter les règles d'éthique de travail avec des sujets humains (enseignants et apprenants).

- Évaluer le degré d'assimilation de ces cours/techniques en cherchant des indices dans des textes produits par des étudiants jugés jusque là non-experts, et déterminer les besoins d'apprentissage, en utilisant des méthodes appropriées.
- Réunir des propositions didactiques adaptées aux besoins de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écrit en FLE selon les instructions méthodologiques de notre université.

Il s'agit là des objectifs pour une recherche dont les résultats devraient permettre de mieux trier les démarches de transmission des compétences et des usages de l'écrit performantes.

Alors que toute production d'un texte écrit met le rédacteur en situation de surcharge cognitive (Flower & Hayes, 1980), Il a fallu prendre en charge un tel effort afin de surmonter cette difficulté d'autant que notre rédacteur le fait en langue étrangère.

Or sur ce point nous connaissons les capacités de traitement du texte (choix orthographiques, syntaxiques, lexicaux,...)

Ainsi notre recherche vise à faire le point sur des techniques qui, autour de la notion de compétence rédactionnelle, pourrait fournir des débats de solutions pour notre contexte de transit tout orienté vers l'enseignement de « l'écriture ».

Mais pour commencer nous faisons observer, juste à titre de rappel, l'examen d'une différence importante entre la communication orale et la communication écrite ; celle-ci étant différée, et la première se voulant en situation de face à face.

La difficulté à l'écrit sera donc pour les apprenants d'adapter leur style à leur discours étant donné qu'on ne s'exprime pas de la même manière à l'écrit et à l'oral.

Voilà pourquoi nous pourrions fort bien nous apercevoir au terme de cette thèse qu'au lieu de progression au fur et à mesure de l'apprentissage la longueur et la complexité des productions de nos apprenants sont entrain de tomber encore plies bas. Aussi, nous forcerons nous d'insister alors sur la structuration et la cohérence aussi que la cohésion des textes.

Pourquoi le cours de « FOUR »?

Il est vrai que pour la construction de savoirs et/ou connaissances sur l'écrit selon les différents modèles et théories voire concepts [nous nous référons notamment au modèle cognitiviste de Hayes et Flower (1980, op.cit.), est largement diffusé en France (Fayol, 1985) et est même considéré par beaucoup comme l'un des premiers modèles ayant suscité plus de réflexions et de travaux didactiques : (Garcia-Debanc, 1986), (David et Séguy, 1994), (Foyes, 1995, un nouveau modèle)].

Ainsi donc force est de reconnaître que si la question nous est commune, les voies empruntées peuvent constituer en soi une complexité redoutable et surtout nous imposer des choix à opérer qui sont loin de faire l'unanimité dans le monde universitaire.

À cette fin, l'étude redéfinit tout d'abord les objectifs d'une telle pratique dans le cadre de la formation des étudiants, futurs-formateurs de FLE puis resituer un type d'activité/cours, « FOUR », dans le contexte des instructions de langue étrangère (des Mentions FLE). Enfin, elle circonscrit sa place et son rôle au sein d'un dispositif d'observations formatives visant à développer chez les étudiants la mise en place d'une posture réflexive.

La nécessité de faire recours aux cours du « FOUR » se justifie aussi par une situation vécue quotidiennement dans les classes d'enseignement/apprentissage de l'écrit aux universités algériennes et qui perturbe la mission à la fois de recherche et d'enseignement d'un enseignant-chercheur.

Les cours de « FOUR » en tant que démarche innovante que nous proposons, auront pour corollaire de lier l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE à des contenus et à fins à priori pointus qui soient à même d'aider l'enseignant des cours de TEE standards, magistraux voire basés sur une compétence rédactionnelle qu'on pourrait considérer comme assez bien maîtrisée.

Ces cours de « FOUR » devraient, à terme, fonctionner comme une sorte de pratique de la langue pouvant guider l'expression, établir un ensemble de stratégies langagières, laquelle est censée être, soit au niveau de la forme ou du contenu, authentifiée, singularisée et à ce niveau là « perfectionnées ».

En somme, ces cours devraient familiariser les apprenants-scripteurs d'abord avec les normes de types d'écrit puis les aider à réaliser des tâches universitaires et approfondir des connaissances dans le domaine visé.

Plus généralement, les cours de « FOUR » désirent affecter l'écrit des étudiants-apprentis par des activités de reconstitution de « connaissances », de prise de notes comme un type d'écriture intermédiaire, c'est une pratique scripturale extrêmement répandue à l'université, à tous les niveaux du cursus.

Ces cours là et d'autres, entre savoirs et savoir-faire, exposent des activités s'inscrivant dans un processus qui favorise les conduites métadiscursives et donc toutes compétences pouvant se réinvestir dans d'autres occasions rédactionnelles.

Bien que l'accent soit mis sur certaines techniques de la rédaction, ces dernières nous semblent relever d'une didactique normative.

Ainsi, le devis des cours de « FOUR » proposés contient des critères de performance et de structure qui privilégieront l'apprentissage de l'écriture. Nous retrouvons en effet les critères d'organisation textuelle (logique du paragraphe et des paragraphes entre eux), de la connaissance de la structure, des reprises et de la progression de l'écrit.

De plus, d'autres critères mettent l'accent sur l'agencement du contenu : respect du sujet de rédaction, qualité de l'argumentation, structure de l'introduction, du développement et de la conclusion. Enfin, nous visons une variation de techniques et de types de textes (proposer à résumer, à reconstituer ou même à synthétiser).

Car des présentations trop rigides (utiliser un type de texte) desservent mal les rédacteurs-apprentis surtout lorsqu'ils appliquent une façon de faire qui ne respecte pas toujours le sujet de rédaction.

Par ailleurs, dans certains programmes techniques, des étudiants peuvent obtenir une bonne du fait de leur expérience de formation spécifique autours d'un seul type de texte. Or, nous savons bien qu'ils échouent dans d'autres rédactions portant sur un autre type de texte. Dans ce cas, l'enseignement est présenté comme l'ensemble des pratiques pouvant et devant être mises au service d'une certaine propriété textuelle. Pour saisir le rôle final d'un enseignement technique véritablement stratégique, il faut considérer tous

les aspects de la relation de communication entre le scripteur et le lecteur dont le texte ne constitue que l'interface.

Quelle méthode utiliser ?

Pour ce point, notre but consiste à cerner en présentant notre thèse de recherche. Nous ferons un état des lieux des problèmes qu'ils posent tant pour la qualité des textes que pour la réussite des étudiants aux cours de l'écrit (dans notre cas la matière de Techniques d'Expressions Ecrites) dans un parcours de Licence de Français au sein du nouveau système LMD, ce cadre voulant découpler formation et certification des compétences, à l'université algérienne . À cette fin, il faudra replacer des pratiques de l'écriture à ce niveau de spécialisation dans le contexte réel de la didactique du Français Langue Etrangère en Algérie.

Sur le premier plan, il est important que la didactique du français langue étrangère, notion elle-même assez polémique lorsqu'elle se perçoit de plus en plus un chemin au sein de la didactique des langues dans l'objectif de cerner ses limites et s'imposer comme un concept autonome.

Cette pratique s'est étendue notamment au supérieur pour occuper une place nodale dans les multiples travaux de recherches. Alors que sur le second plan, « Ecrire » et/ou « pratique d'écriture » faisant de telle sorte qu'il devient l'objet d'études et de propositions qui permettent de constituer une didactique de la production d'écrit à qui un enseignement/apprentissage de l'oral situé au centre des préoccupations des chercheurs devra céder la place.

Et ce, même si les travaux actuels sur l'enseignement du français à l'université n'encouragent pas principalement le recours au conditionnement. Toutefois apprendre à écrire même en langue étrangère signifiait maîtriser successivement des séries d'automatismes langagiers, s'entraîner à produire de plus en plus vite, jusqu'à ce que l'activité devienne instantanée et inconsciente.

Nous allons donc tout d'abord réfléchir à la mise en place d'un protocole expérimental nous permettant de rendre compte des processus en jeu lors de la réalisation d'un texte, puis nous en analyserons les variations induites par la réalisation de ces cours et enfin,

nous chercherons à vérifier si cet enrichissement situationnel - que procure certaines techniques - facilite l'effort cognitif et développe la compétence rédactionnelle.

Une expérimentation qui se déroulera avec un groupe d'étudiants de première année universitaire, LMD de français, soumis aux tâches d'écriture spécialisées. Une situation particulière où le rédacteur-apprenti a deux missions, l'une privée et/ou personnelle concernant un besoin immanent de la maîtrise de la tâche pour pouvoir avancer et l'autre d'ordre institutionnel, celle liée à l'évaluation susceptible d'analyser les différentes postures de l'étudiant scripteur dans ses pratiques.

Nous traitons frontalement l'activité de reconstitution de texte comme type de lecture : en tant que principale source de difficulté en aval et, suivant l'optique de notre logique de recherche, en tant qu'étape nécessaire pour la tâche d'écriture et/ou comme première phase du dispositif rédactionnel.

En fin de compte, le niveau des nouveaux bacheliers algériens par rapport à l'écriture en FLE continue à poser de véritables problèmes quant à une ambition de se spécialiser, un tel environnement scriptural spécifique aura du mal à accepter n'importe quelle méthode conçue dans d'autres contextes pour résoudre le problème posé si celle-ci ne peut apporter une quelconque aide (notamment dans un domaine de spécialité).

Nous voudrions que notre recherche propose une méthode qui visera à prendre conscience du problème, dans le domaine de la didactique, de la compétence en rédigeant et que ses résultats et suggestions puisse améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiants.

C'est pourquoi, nous est apparu très vite la nécessité d'élaborer de méthodes adaptées à un public visé dans les contraintes de son contexte. De méthodes qui, lors d'une expérience ou en situation d'étude de cas, favorise et/ou assure aux étudiants une meilleure maîtrise de la langue française comme outil et moyen d'apprentissage au contraire des cours dispensés dans ce domaine.

Quelle démarche adopter ?

Il est important dans ce cas d'utiliser une démarche de conceptualisation qui pourra se résumer en certaines étapes :

- observation du corpus (rédactions produites par les étudiants avant et après la réalisation des activités)
- relevé et analyse des rédactions selon les critères du tableau EVA et ceux des niveaux du CECR.
- Se lancer en conjectures sur le développement des compétences.

Dans une première partie, nous étudierons tout d'abord la didactique de l'écrit en FLE dans un contexte algérien « bi (multi)lingue » : des locuteurs algériens dans un usage spécifique de langues en présence, du statut du FLE dans une situation diglossique, Enseignement « bilingue » en FLE : réalité spécifique d'un apprenant algérien, d'illogique d'erreur pour des apprenants « bilingues avancés » sans écarter la dimension familiale et sociale pour l'habileté langagière.

Nous nous intéressons aussi aux différentes Théories d'apprentissage et stratégies d'acquisition ; aux Centractions didactiques et progressions ainsi qu'à la dimension enseignante comme une phase de planification dans une mission (im)possible. Et nous évoquons même les activités et stratégies d'interaction dans une classe de langue selon le CECR. Pour terminer avec le processus d'écriture, sa didactique et décrire particulièrement les spécificités de l'écriture en langue étrangère (FLE).

Ensuite dans une deuxième partie, nous nous attacherons beaucoup plus à d'autres contraintes du contexte pour mieux l'appréhender le dispositif d'accueil et l'offre de formation en traitant le nouveau défi de l'université algérienne (LMD) pour le « agir » et proposer quelques techniques, cours de « FOUR », conçus pour développer la compétence rédactionnelle d'un écrit en FLE, une pratique de sélection, de préparation et surtout d'accompagnement . Dans cette partie, nous allons tenter de mieux cerner notre contribution et cela à travers une multitude de concepts allant de la compétence jusqu'à la structuration de l'université algérienne à la lumière de l'instauration du nouveau système (LMD) et la proposition de certaines techniques rédactionnelles autour de (reconstitution de texte, savoir définir, expliquer, décrire, introduire et

conclure, utiliser la dénotation/ la connotation en s'exprimant, le résumé, la prise de notes et la synthèse). En fin, phase expérimentale analytique s'impose légitimant notre problématique de départ et servant à vérifier l'hypothèse de la thèse.

Dès le départ, nous avons été très vite confrontés à faire un choix de cours/techniques de « FOUR », à assurer et puis à l'analyse d'un discours linguistique, celui figurant dans les productions écrites des apprenants. Et même si, du point de vue formel nous avons choisi comme référence d'approcher ces écrits selon le tableau du groupe EVA, selon les critères d'évaluation de productions écrites à niveaux conçus par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ; mais nous avons dû faire nos propres détails d'analyses de corpus et élaborer des particularités à notre recherche.

Une autre contrainte s'ajoute à la spécificité de notre recherche pour lui imposer certaines conduites, celle qui considère les étudiants souvent inhibés par rapport à la langue française comme refus des susceptibles d'un enseignement classique, basé seulement sur l'acquisition d'objectifs purement linguistiques, et non ailleurs ceux basés sur des disciplines purement théoriques. Il fallait donc trouver un moyen de les motiver, les attirer de participer à une expérience sous formes d'assistance, sous le nouveau concept de « FOU », à des cours/techniques de « FOUR » ayant comme objectif principale de remodeler un comportement jugé intolérable à ce stade avancé. C'est grâce à une telle prise de conscience alimentée par un désir sérieux de perfectionnement en performances rédactionnelles en FLE que nous avons pu entreprendre cette recherche.

En fait, dans notre cas, il s'agit d'une démarche qui s'articule autour de deux approches entremêlées : une première approche consisterait à sélectionner des modèles théoriques et réflexions avisées relatifs aux différents aspects de la production écrite. C'est ainsi qu'on envisagerait les développements /apprentissage de diverses notions et de leurs possibilités de mettre l'accent sur des connaissances acquises et conduites pédagogiques concevables en vue de prendre en charge ce phénomène au sein d'un tel environnement algérien fécond de querelles linguistiques où nos apprenants manifestent une particularité de rapport avec le français et donc aux compétences qu'ils sont susceptibles de manifester vis-à-vis de cette langue; l'autre approche s'appuierait sur la précédente. Cette dernière n'aurait pas pour seul objectif d'appliquer les savoirs acquis en amont.

Elle cherchait également, rappelons-le, à déterminer sur quels points l'instruction est susceptible d'exercer les effets les plus nets (connaissances préalables, structure et cohérence textuelle, etc.) et de quelle façon élaborer et proposer des activités : un cours de « FOUR » sous forme d'un « mini-programme » aussi ambitieux qu'opérationnel dans lequel cette situation conflictuelle et certaines insuffisances seraient soit améliorées ou allégées, soit ignorées, de manière à rendre gérable l'apprentissage de l'écrit. Cela permettrait peut être de construire un modèle de développement des compétences en production écrite.

- **Supports privilégiés**

En nous basant sur nos objectifs, les textes supports privilégiés (voir Annexes : textes d'accompagnement) seront ceux choisis après avoir négocié le principe de l'activité rédactionnelle avec les techniques proposées et le type de l'écrit demandé. Et cela avec une prise en compte la motivation du public ainsi que la variation de la structure du texte en tant qu'unité touchant autant la construction d'un style et l'un sens.

Poussée par une réalité, regrettable or existante, de démotivation notamment face à une activité de lecture, nous avons été tout naturellement conduits à faire aussi une sélection de types de textes à tendance ludique (blagues), en veillant à ce que ces écrits là relèvent bien des principaux critères des cours/techniques enseignés parallèlement.

Ainsi, les étudiants sont tout de suite impliqués : les documents leur "parlent" ! De plus, leur mémoire emmagasine peu à peu du discours recommandé et qui est, dans pas mal de cas, réinvesti dans les productions finales. Ce va-et-vient, au sein de ce cours de « FOUR », entre cours/techniques et textes proposés est du point de vue temps court et les compétences peuvent s'installer de façon différente.

- **Méthodologie**

Comprendre le fonctionnement du scripteur suppose que nous nous intéressons aux différents traitements de l'information et aux propriétés des textes obtenus. Une étude expérimentale de la rédaction de texte après avoir réalisé certains cours doit tenir compte de : l'analyse linguistique des textes produits ; des différents traitements de l'information.

En outre, pour pister les processus et connaissances nécessaires à l'activité de rédaction, il faut disposer de méthodes de recherches offrant des indicateurs qui en rendent compte, au fur et à mesure de leur déroulement.

Pour travailler sur le caractère procédural de la composition de texte, les activités proposées veillent à prendre en compte : le nombre de processus et de connaissances en jeu dans chaque activité ; les caractéristiques fonctionnelles des différents traitements ; les relations entre le déroulement de l'activité rédactionnelle et les caractéristiques des types de textes.

Ainsi, la mise en lumière des différentes opérations qui marquent un processus rédactionnel peut se faire à un niveau global de l'interaction, mais également dans le cadre des séquences s'organisant autour de l'inscription d'un segment de texte. Les opérations dépendent de la nature des unités textuelles demandées : formulation, la mise en mots et l'ajustement des groupes de mots est le segment de phrase. D'ailleurs, une unité unifiée d'une rédaction obéirait aux phases classiques : 1) Conception et planification, 2) Mise en texte et linéarisation, 3) Révision et finition

Raison pour laquelle, après des premières rédactions (pré-test) jugées lacunaires, un cycle d'opérations reposant sur de cours/techniques de « FOUR » ont vu le jour.

Sans se préoccuper de la forme, les rédacteurs-apprentis pensent à des exigences rédactionnelles dans une phase d'"élaboration pré-rédactionnelle";

Une phase d'"élaboration rédactionnelle" pendant laquelle ces apprenants concentrent leur attention sur la formulation du segment à transcrire ; la recherche des idées à adopter et surtout le type de texte à respecter ;

Une autre phase de rédaction proprement dite, au cours de laquelle les apprenants s'interrogent sur l'enchaînement de ce segment aux précédents (recherche de cohésion). Cette opération peut entraîner de nouvelles propositions et des modifications basées sur les différentes techniques rédactionnelles appropriées ;

La dernière phase comprend les corrections et la réinspiration des structures (voire des idées et mots) des textes proposés lors des cours afin de prouver une progression éventuelle impliquant une logique qui admet des chevauchements, des retours en

arrière, des "boucles rétroactives" en réaction d'une prise en charge de l'activité visant l'acquisition d'une compétence langagière mais encore une compétence professionnelle.

PREMIERE PARTIE

Didactique de l'écrit en FLE dans un contexte algérien « bi (multi)lingue »

« Au-delà du recul de la position de la langue française dans le système éducatif -effet de l'arabisation massive de ce secteur- c'est le degré d'utilisation du français dans la société qui est le plus significatif. »

Taleb Ibrahim. K. 1997 : 40. *Les algériens et leur (s) langue(s)*,

Les Editions El Hikma, Alger.

Introduction

Première Partie

Chaque société répond à ses besoins, autrement dit, c'est le fait de prendre en charge l'écart entre le souhaité et le vécu. C'est cette tension qui existe entre le souhaité et le vécu qui assure la force nécessaire à la motivation de développer cette société : un projet qui, en anticipant des situations futures, diminue un tel écart dont le savoir est un vecteur d'issue.

Pour les savoirs, et précisément ceux qui concernent le langage, les dispositifs de formation ont évolué

« La psychologie cognitive (et ses récents prolongements connexionnistes) a accumulé un nombre considérable de données au cours de la dernière décennie. Ces données sont majoritairement d'inspiration psychologique : elles définissent l'architecture et le fonctionnement d'un système d'encodage linguistique dont les composantes sont probablement les mêmes- hormis pour ce qui concerne les sorties motrices- pour toutes les modalités de la production verbale »⁷

Nous acceptons dès lors qu'on n'atteint un savoir que dans la mesure où quelqu'un fournit aux bons moments les éléments et les embrasures qui y emmènent.

Cela n'est pas évident car attention, concentration, effort et également une certaine jubilation sont de même exigés de la part de l'apprenant.

Et du fait que, tuteur de son espace pédagogique l'enseignant, surtout universitaire, est censé tout faire afin de préparer ses étudiants tant aux diplômes qu'aux exigences de la demande sociale. Et même si le recrutement dépend essentiellement du savoir non sur des aptitudes à transmettre, il a fallu montrer que pour ces stagiaires avoir des connaissances théoriques pointues ne signifie pas forcément pouvoir les présenter dans un certain ordre pratiquement pédagogique. Il doit donc et à tout instant prendre des décisions sur leurs activités tout en ajustant avec souplesse ses pratiques à la réaction des étudiants pour une formation « linguistique » intensive conduisant à concevoir des programmes de formation les plus adaptés.

Plus précisément, en menant sa recherche dans le domaine de l'enseignement l'écriture, le didacticien se trouve dans des situations réelles d'apprentissage ; face à des sujets/apprenants concrets ayant rapport avec l'écriture combinant souvent

⁷ FAYOL M, *Des idées au texte psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses universitaires de France, 1997.p.237.

incompétences et désir. Un rapport qui exige par ailleurs à jalonner et caractériser les domaines cognitives, affectives voire sociologiques du scripteur.

Un tel didacticien aurait pour tâche indispensable de proposer des pratiques nouvelles susceptibles de contribuer au processus d'appropriation et perfectionnement de l'écriture.

En fait,

« L'intervention sur l'activité même de production s'est effectuée par différentes méthodes. (...) Le postulat concernant l'apprentissage est que les novices sont en mesure de s'approprier le comportement de l'expert en comprenant sa signification et en l'appliquant avec la même efficacité »⁸

Ainsi les principes de la démarche didactique du côté des savoirs, du côté de l'apprenant et du côté de l'enseignant encouragent de proposer des pratiques et des activités de différents types pour chercher à savoir comment ces pratiques pédagogiques peuvent infléchir l'apprentissage et à long terme la vision spirituelle dans les comportements et les modalités de travail.

Pour se faire, on confie à l'institution une mission « im »possible d'accomplir une telle tâche : maîtriser ce futur voire le modifier.

De notre cas le programme « FOUR », construit selon la démarche FOS et de FOU dont il est l'une des déclinaisons, ne peut être envisagé de manière distincte en fonction du contexte institutionnel dans lequel il est inséré. Ici, il se manifeste en tant qu'articulation universitaire apte à s'engager pour inculquer une compétence scripturale notamment dans l'apprentissage du français et des langues étrangères.

Il s'agit en fait, de la mise en exergue également, d'un enseignement « bilingue » dans lequel le français, dans sa forme écrite, intervient en sa qualité de langue support des apprentissages. Cela demande également une adaptation à des formes de pensées et de travail spécifiques.

Rappelons encore qu'il s'agit d'abord d'envisager la question de la rédaction dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre dans une acculturation universitaire si exigeante.

⁸ FAYOL M, *Des idées au texte psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses universitaires de France, 1997.pp.139-140.

D'ailleurs sur la question de la production des écrits, les étudiants mettent en avant leur souci du mot, le mot juste et bien formé, jusqu'à la structure rédactionnelle dans sa dimension linguistique et méthodologique afin d'assurer une rédaction proprement dite et donc repenser une attractivité, à ce type d'activité, par la mise en place d'une certification universitaire de spécialisation en FLE. Tout cela a conduit à concevoir les cours/techniques ou le programme « FOUR » adaptés aux dispositifs réels des apprenants et qui pourrait constituer un référentiel de formation.

Chapitre I

*Des apprenants « bilingues avancés » en FLE (Français
Langue Etrangère) dans le contexte linguistique algérien*

Si nous préférons mettre l'accent sur le paysage « socio-linguistique » algérien, c'est pour permettre de pointer la spécificité du français dans ce milieu, et plus tard, de présenter un contexte universitaire où le français, pour des raisons historiques et techniques, reste le vecteur de l'enseignement « supérieur », comme il l'est dans pas mal de domaines, notamment celui l'enseignement « bilingue » (même si nous nous sommes retrouvés devant un dilemme terminologique difficile) et de spécialisation en FLE.

De surcroît, l'intérêt que nous y portons s'explique, aussi, par la nécessité d'évoquer l'environnement linguistique de nos apprenants pour pouvoir déterminer, par la suite, la particularité du rapport que ces derniers entretiennent avec le français et les compétences qu'ils sont susceptibles de manifester vis-à-vis de cette langue (précisément en matière d'écriture).

Il s'agit d'une situation linguistique assez problématique que celle vécue en Algérie. Un tel territoire fécond de querelles, celui qui fut influencé par de nombreuses civilisations marquant son évolution et touchant ainsi avec impacts considérables tous les secteurs.

Pour ce qui est de la didactique du FLE, enseigner une langue avec toutes les ambiguïtés qu'impose ce « contact linguistique » et donc civilisationnel exige l'adaptation d'un comportement déterminatif. Une politique qui met en évidence la présence obligatoire des « conduites contextuelles » lors d'un enseignement /apprentissage avec ses finalités pédagogiques et la prise en charge d'une compétence multilingue des apprenants algériens dans leurs milieux spécifiques.

Car en pédagogie, on accorde à dire que l'influence de l'environnement socio-culturel, l'influence du hors école sur les apprentissages scolaires et celui des langues en particulier, impose un dispositif d'enseignement non négligeable voire incontournable et représente un enjeu majeur pour une pratique satisfaisante et/ou pertinente.

1.1. Des locuteurs algériens dans un usage spécifique de langues en présence

l'Algérie a été un lieu d'invasions à répétition et donc un « carrefour de civilisations » : peuplée par les Berbères, elle fut influencée par de nombreuses civilisations dès l'Algérie antique. Partant de la civilisation phénicienne, puis carthaginoise, numidienne en suite romaine en arrivant au V siècle aux vandales et celle du Byzance au VI et VII siècle tout en faisant un passage obligatoire de la civilisation arabe, puis celle des fatimides, jusqu'à la civilisation andalouse et enfin l'arrivée des français. Un constat majeur : une pluralité linguistique y règne depuis l'Antiquité.

Ces civilisations ont marqué de près ou de loin, l'évolution du pays en touchant avec des impacts parfois considérables tous les domaines.

C'est pourquoi la situation socio-linguistique en Algérie est problématique, elle se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont : l'arabe moderne, classique ou standard, l'arabe algérien ou populaire, le tamazigh et le français.

Cela mène à dire que la richesse de la situation linguistique algérienne avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une véritable source inépuisable d'interrogations et de recherches.

Ce paysage socio-linguistique algérien continue à subir des changements importants c'est pourquoi tous ceux qui connaissent l'Algérie savent qu'il existe dans sa société une configuration linguistique quadridimensionnelle se composant fondamentalement, comme nous avons déjà cité, de l'arabe algérien la langue de la majorité de la population et c'est le dialecte que tous les algériens comprennent, de l'arabe classique ou conventionnel pour l'officialité, de la langue française dans l'enseignement scientifique, notamment dans le supérieur, et la langue tamazight (ou langue berbère) parlée par une partie de la population et enseignée dans certaines régions du pays.

En effet, cela est dû au fait que

« Le Maghreb, et donc l'Algérie a de tout temps par sa situation géographique et son histoire mouvementée été en relation avec l'autre avec les étrangers à des degrés et moments divers, relations qui ont permis aux langues utilisées par ces étrangers d'être en contact plus

ou moins long avec les locuteurs maghrébins et donc avec leurs variétés propres. »⁹

Les algériens, ont eu donc la chance de parler plusieurs langues et dialectes locaux, même si, de ce fait, ils sont entrés dans des conflits linguistiques et politiques par une survalorisation et/ou domination d'une langue sur l'autre.

C'est pourquoi lorsque nous analysons un discours prononcé par un algérien dans sa vie quotidienne, il s'agira tout simplement de distinguer un mélange de l'arabe, du berbère et du français, parfois même du turc, de l'espagnol et même de l'anglais.

Nous parlerons en effet de "l'algérien", du "dialectal algérien " ou "le parler algérien" qui est utilisé dans toutes les régions sans qu'il ait un statut officiel et administratif: un « métissage linguistique » intense donnant lieu à un arabe algérien qui s'est perpétué jusqu'à nos jours et qui reste, selon beaucoup, une langue d'ouverture.

Cela fait dire que l'imaginaire linguistique d'un locuteur algérien dans son parlé en actes de la sensibilité et l'expression échappe de façon explicite aux codes conventionnels de la langue-norme de référence, qu'elle soit arabe ou française.

Il faut admettre aussi qu'à ce niveau là, le fait que ces contacts de langues en permanente pratique ne sont pas toujours en accord est un aspect à ne pas loupier.

Cette diversité peut donc aussi engendrer, dans un contexte donné, des conflits marquant les défaillances de cette complémentarité (surtout qu'il s'agit d'apprenants dits « bilingues avancés »).

Nous remettons en cause la richesse et l'apport quasiment positif de ce contact.

A cet égard, si une stratégie et/ou politique sérieuse en vue de clarifier cette ambiguïté des contacts pour un enseignement efficace des langues en contact n'a pas eu lieu ; cela influencerait un comportement potentiel et créatif de nos apprenants car en pratiquant une langue, les activités de comparaisons, de passages, les ponts entre langues voire les choix individuels d'un code ou l'autre dans telle ou telle situation ne peut que multiplier les interférences communicationnelles pour, au bout du compte, servir d'aide à différencier les codes mais surtout les maîtriser lors d'un usage commun.

⁹ TALEB IBRAHIMI.K, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, les Editions El Hikma, Alger, 1997, p.34

Certes, un locuteur algérien particulier ne peut pas représenter fidèlement sa communauté linguistique, désignée de « pas homogène », car même s'il est censé parler la même langue, des variations existent.

Ces paramètres de variation exigent, comme déjà signalé, une politique qui opte pour un enseignement/apprentissage en contexte, du moment que ces savoirs linguistiques (langues en contact) reposent pour partie sur la maîtrise inconsciente au milieu naturel des propriétés assez complexes des représentations qu'impose la langue mère (qui elle aussi ne peut s'échapper de l'impact considérable des contacts de langues).

Cette politique est

« considérée comme une pratique appelée à rendre compte d'un être-au-monde, et donc aussi d'un rapport aux langues à celle constitutive au premier chef de l'identité linguistique et qu'on estime posséder 'en propre', mais aussi à celle dont l'apprentissage exige l'attribution d'un sens à la présence de l'Autre »¹⁰

Cela fait la complexification et/ou délicatesse des situations d'enseignement/apprentissage des langues en contact et met en évidence la présence obligatoire des « conduites contextuelles » dues à la coprésence permanente des composantes de la compétence multilingue et sa spécificité.

Toutefois, à ce brassage des langues déjà existant s'ajoute, autant, une présence non négligeable de la langue française qui a acquis, avant l'indépendance et au fil des ans, une place importante sociétale car il ne faut guère nier qu'il y a beaucoup de mots et d'expressions en français qui apparaissent d'une façon plus ou moins régulière dans la réalité socio-linguistique algérienne affectant même la légitimité, selon pas mal de spécialistes, de la langue nationale (l'arabe).

Des gens, tel que Benrabah, Mohamed (« Les Colonnes d'Hercule »), sont allés jusqu'à dire avec audace que la langue arabe, avec son prestige et son officialité, a perdu son privilège au profit des autres langues :

« Une langue, qui a servi à regrouper un peuple dans la résistance contre le

¹⁰ DEFAYS J M. DELCOMINETTE B. DUMORTIER J L et VINCENT L (Ed), *L'enseignement du français aux non franophones le poids des situations et politiques linguistiques*, Vincent Louis (ed), 2003, p.41

colonisateur, a pu ne pas servir ultérieurement, ni à l'unité nationale ni au développement du pays libéré. Bien que devenue l'étendard de l'indépendance, la langue « arabe », au moment de la reconstruction, après la guerre, et malgré la force de son pouvoir symbolique, a failli. »¹¹

Au-delà de cette affirmation catégorique et quand on parle toujours de la langue française, le rapport des locuteurs algériens à cette langue se diffère ; une polémique repose constamment la question sur sa place dans la société algérienne ce qui exige à susciter une politique innovatrice pour l'enseigner.

I.2. Statut du FLE dans une situation dite « diglossique »

Le statut de la langue française, d'abord en France, et celui des " autres langues de France " est d'une complexité qui mêle, encore, choix politiques, contraintes territoriales et représentation sur le pouvoir et donc sa langue.

Pour l'Algérie, personne ne peut démentir qu'une réalité vécue s'impose : dans les écoles, l'étude de l'arabe s'accroît dans tous les paliers. Les textes officiels concernant la pédagogie notent clairement : on peut dire sans exagération que la langue du pays et de la religion est le fond même de l'enseignement en Algérie. Elle domine, pénètre et véhicule tout type d'enseignement ; elle fournit par son seul objet le moyen pour chaque élève (futur citoyen) d'affirmer, de développer, de perfectionner sa personnalité. En effet, grâce à la connaissance élémentaire, mais précise, qu'il en emporte en sortant de l'école primaire, le projet est de rendre l'élève capable de comprendre et de goûter toutes les belles œuvres du patrimoine littéraire arabe (et surtout algérien); il devient donc apte à suivre et à noter les progrès qui qualifient l'esprit humain : il peut, d'ailleurs, au contact des bons écrivains, former son jugement, affiner son goût, trouver mille moyens d'orner son esprit, d'affermir sa volonté, de rectifier son caractère, d'accroître son sens moral.

Toutefois, dans le cadre de ce travail, il est primordial de commencer par définir le statut et le contexte dans lequel évolue la langue française au sein de notre pays et de présenter ne serait-ce qu'un aperçu du statut du français dans la société algérienne.

La langue arabe, en Algérie, se présentant sous plusieurs formes puisqu'il y a autant de dialectes selon les régions, déjà cités, et une langue classique ou standard qui a le statut

¹¹ BENRABAH M. *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris, Séguier, 1999, 350 p.

de langue officielle du pays. La situation linguistique évoquée est définie comme étant une situation de diglossie relativement stable dans laquelle existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée. Cette diglossie dénote la complexité de la situation langagière du pays avec des dialectes exclusivement parlés en opposition à la seule langue arabe écrite : l'arabe classique.

Cependant, on signale qu'en Algérie, le français est la langue de l'ancien colonisateur (d'avant l'indépendance), elle représente la langue de l'école pour la population qui a plus de 40 ans et langue d'une partie de la presse et du quotidien pour une grande partie de la population algérienne, à côté de l'arabe algérien ou de diverses variétés de berbère, cela nous permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens :

- Les sujets qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours.
- Les sujets qui utilisent le français dans les situations spécifiques (formelles ou informelles).
- Les sujets qui comprennent cette langue (le français) mais qui ne la parlent pas.

Evoquant l'alternance de codes en Maghreb, **Caubet.D** annonçant que

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu; d'une part il attire le mépris officiel et il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme »¹²

On peut même confirmer que la langue française a, en fait, un statut qui ne semble pas assez clair et définitif. Elle est non seulement vue comme la possibilité d'une accession académique d'un savoir à approprier, mais aussi d'une ascension sociale qui demeure également un enrichissement linguistique et un instrument d'ouverture vers la connaissance, mais aussi un instrument de communication largement employé.

Il s'agit ici d'une langue française "algérienne" qui est une partie intégrante de la

¹²CAUBET .D, *Alternance de codes au maghreb, pourquoi le français est-il arabisé? In « plurilinguisme », alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues*, N°14, Déc, 1998, p.122.

société algérienne. M. Sebaa dans son article intitulé : « L'Algérie et la langue ; un imaginaire linguistique en actes. In : Prologue ». Revue maghrébine du livre, été 1999 déclare que c'est sans doute pour cela que l'Algérie ne peut être classée dans le bloc ou le groupe francophone au même titre que les autres pays ayant la langue française en partage.

Ainsi, l'évolution des usages de la langue française en Algérie a connu des développements vue la relation entre la société algérienne et cette langue. En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, rare dans monde.

« Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la première langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. »¹³

C'est pour cela, qu'à l'heure actuelle autant qu'avant, la langue française occupe une place prépondérante et fondamentale dans la société algérienne, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Elle garde une place non négligeable dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique (elle permet de garder son prestige, et en particulier dans le milieu intellectuel).

En effet, le français est un outil de travail important pour les algériens que ce soit sur leur lieu de travail, à l'école ou encore dans la vie. (Il est considéré comme une partie du patrimoine algérien et permet de s'ouvrir sur le monde extérieur.). Or officiellement parlant, c'est son enseignement dans un milieu caractérisé de conflictuel et ambiguë dans un contexte qui nous dicte une prise en charge certaine des autres en contact.

En fait, il est conféré à la langue française un rôle primordial car elle escorte au quotidien la vie du citoyen algérien que ce soit dans le milieu scolaire où elle est une langue enseignée, matière à enseigner dès la troisième année de l'école primaire, et une langue d'enseignement, notamment à l'université, c'est-à-dire à la fois un objet et un

¹³ SEBAA. R. : *L'Algérie et la langue; un imaginaire linguistique en actes. In : Prologues. Revue maghrébine du livre. Numéro spécial : langues et cultures au Maghreb, été 1999.* (Page consultée le 29/03/05). [www:http://www.inst.at/trans/13NR/Seba13.htm](http://www.inst.at/trans/13NR/Seba13.htm).

moyen d'étude pour les matières scientifiques : les mathématiques, sciences naturelles et techniques, la physique-chimie, voire la médecine.

Elle l'accompagne aussi dans l'environnement extra-scolaire : elle est parlée au sein de la famille, entre les amis et aussi dans le monde du travail.

Bref, c'est un voisinage de langues qui a donné lieu à un rapport même si souvent conflictuel mais aussi complémentaire du moment que le français ne cesse d'entrer en compétition avec l'arabe sur le marché linguistique et cela en l'accompagnant dans plusieurs lieux sociaux : celui de l'administration, de l'enseignement, de l'économie, des mass-médias voire familial.

M. Manàa G dans son article intitulé : « Contact de langues, contact de cultures en Algérie: Pour une analyse dynamique des paroles algériennes ». In Synergie n°2, déclare que

« Aucun acteur politique ne nie explicitement le statut de la langue nationale et officielle de l'arabe scolaire, mais les statuts du français et du berbère sont problématiques : le français est « affublé » du statut de langue étrangère, il reste de facto une seconde langue officielle de l'Algérie et c'est le cas de documents officiels qui sont souvent traduits en langue française : Passeport, journal officiel, circulaires, contrats correspondances officielles etc. Même si d'autres pensent qu'une avancée significative a été franchie depuis Avril 2002 avec la reconnaissance de tamazight comme langue nationale n° 2 ».

Nous pouvons même se permettre de dire que le français, en Algérie, est une langue seconde, et ceci par une simple comparaison avec la langue maternelle du pays qui est le dialecte algérien d'une part, et les autres langues étrangères : l'anglais, l'allemand, l'espagnol,...etc d'autre part. Notre affirmation s'appuie sur l'utilisation de la langue française en milieu extrascolaire en plus de son utilisation comme langue d'enseignement surtout universitaire. Et cela peut lui conférer son statut de langue seconde.

D'ailleurs, les sociolinguistes attestent qu'on ne peut guère nier que le français jouit, dans le contexte algérien, d'un statut social privilégié sans être explicitement reconnue dans les écrits officiels.

Toutefois, nous devons signaler que cette désignation « français langue seconde » ou « FLS » n'est pas encore reconnue ni utilisée dans les textes officiels, où le français est toujours défini comme « une langue étrangère » ou « FLE » ; c'est la raison pour

laquelle nous conservons, au cours de notre travail, l'appellation de FLE.

Et pour l'enseignement/apprentissage et notre cas du FLE, on accorde à dire, en psychopédagogie, que si les parents reconnaissent un tel statut et admettent l'existence d'un « problème » chez leur enfant en situation d'apprentissage de cette langue et se sentent prêts à l'aborder d'une manière constructive cela servira sans doute à résoudre le problème et prendre en charge efficacement un futur citoyen faisant partie d'une société qui ne peut se passer du français.

I.3. Enseignement « bilingue » en FLE : réalité spécifique d'un apprenant algérien

La didactique des langues a bien sa place dans le vaste ensemble de recherches que constituent les dites sciences.

Ainsi, souvent l'inquiétante étrangeté de la langue étrangère face à la langue maternelle pousse à expliciter, dans les sciences cognitives, une partielle dissolution de l'opposition de ces L1/L2.

Sans oublier que l'appropriation d'une langue étrangère, ici le français, demeure un processus assez complexe déterminé par de nombreux facteurs qui peuvent représenter de sérieuses difficultés, principalement différentes de celles qui concernent la première langue, même si les tentatives l'ont accompagnée pour simplifier son processus.

De la sorte, les sciences cognitives tentent à la fois de comprendre et d'expliquer les mécanismes d'une telle connaissance ainsi que d'améliorer les performances cognitives de l'être humain.

Sur le terrain, de nombreuses stimulations ont favorisé une prise en charge sérieuse de la formation en langues et le développement des capacités cognitives de l'individu.

A cet égard, le passage du monolinguisme au plurilinguisme est vu comme une amélioration de ces performances lors de ce contact linguistique.

Et ici, « un enseignement spécifique bilingue » dont on s'intéresse, est dans un territoire algérien le sujet qui a suscité l'intérêt de personnes hautement qualifiées notamment ceux qui s'affrontent réellement aux situations pédagogiques, dans lesquelles existe ce contact, ne peuvent s'y échapper.

En ce qui concerne le plurilinguisme,

« L'école algérienne est considérée comme l'un des foyers principaux du plurilinguisme : les élèves y arrivent avec des compétences étendues dans des variétés d'arabe algérien ou berbère. A ces langues dites «maternelles » viennent s'ajouter les langues que les élèves apprennent à l'école mais aussi par contact spontané dans leur vie sociale, notamment pour le français. Il s'agit de l'arabe moderne, du français et de l'anglais »¹⁴

I.3.1 Contacts des langues et enseignement spécifique

Il s'est avéré que les langues ont des rôles, des statuts, des valeurs, comme les monnaies. C'est pourquoi il existe une économie des échanges linguistiques.

Aussi, une réalité qui s'impose. Elle atteste qu'un contact de langues ne se limite guère à la rencontre de deux systèmes linguistiques, mais qu'elle met en jeu un comportement individuel complexe.

Sayah Mansour (1997) déclare que : parler deux langues, c'est risquer de perdre son âme. Nous disons que nous devons devenir bilingues, rester bilingues, tout faire pour conserver notre âme contre vents et marées, car il n'est pas interdit de construire sa propre demeure avec un matériau étranger.

L'enseignement bilingue dont on fait allusion dans notre travail ou les classes bilingues auxquelles appartient notre public, c'est là où en tant qu'enfant, il apprend parallèlement et non paritairement, après trois ans de la scolarisation et à un moment où l'acquisition du langage est encore en pleine élaboration, l'arabe comme L1 et le français comme L2.

Et même si,

« Il n'existe aucune séparation nette entre l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition d'une seconde langue, car celle-ci peut intervenir alors que la première est encore en cours »¹⁵ ;

L'apprenant, dans une telle situation, se fait une représentation de la spécificité des langues en présence et le besoin d'établir une distance entre elles. Ce mode de

¹⁴BLANCHET PH, MOORE D ASSELAH RAHAL S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, France, 2008.p.103.

¹⁵ WOLFGANG K., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Editeur, Paris, 1989. p. 28.

traitement des données se joue par cet apprenant à la fois en lui et hors de lui : ses capacités et sa motivation ainsi que le statut social de la nouvelle langue et l'imaginaire qui s'y rattache.

Il est à signaler que lors de l'assimilation de la langue étrangère, la spécificité et la dominance sont plus marquées que dans d'autres situations d'acquisition.

« Un bilingue qui a appris une langue dans sa petite enfance et une autre comme langue étrangère s'est d'abord construit un système (plus ou moins (in)complet suivant le moment où intervient l'acquisition de la seconde langue). Par la suite, il se construit un autre système et, quand il change de langue, il n'active pas des modules à l'intérieur d'un système unique, mais passe d'un système à un autre. Si l'une des langues est dominante, toute une partie du traitement linguistique s'effectuera toujours dans l'une des langues, et la seconde sera activée seulement aux niveaux superficiels de la production ou de la compréhension. »¹⁶

Quand il s'agit de ce type d'enseignement, les difficultés discernées par les praticiens du domaine sollicitent une formation particulière sur laquelle on se base sur des objectifs capitaux en incitant à chercher des solutions pédagogiques, ici, dans des secteurs de l'enseignement du français où l'on peut constater, au moins empiriquement, l'efficacité de certaines démarches, notamment celles en usage dans les classes de français langue étrangère (FLE).

« Ce qui distinguera donc une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente accompagne l'apprentissage »¹⁷

On attend, alors de qu'il (enseignement) mène (au moins) aux mêmes connaissances disciplinaires chez les apprenants, et que les compétences en langue étrangère, nous précisons dans notre cas « scripturales », soient meilleures et en mesure de former un apprenant capable à produire un écrit en langue étrangère, FLE, qui répond aux critères d'une cohérence textuelle : cohésion, hiérarchisation et intégration.

Cette attente correspond au constat d'un ordre croissant de performances chez des apprenants selon qu'ils fréquentent l'enseignement supérieur pour se spécialiser en FLE.

¹⁶ Ibid. p.23.

¹⁷ MARTINEZ P, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996.p 20.

I.3.2 Observation des apprenants en formation bilingue

L'enseignement/apprentissage de langue étrangère semble commencer là où celui de langue première se termine. Or, cela n'est pas une condition ; cette dernière peut accompagner la première sans contraintes de pratiques mais à condition de le faire intelligemment.

Alors l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère est aussi, pour le cerveau humain, l'occasion de se débarrasser des routines-sans nuance péjorative- intellectuelles et culturelles.

La tendance initiale des pédagogues a été de considérer la L1 comme une source d'erreurs lors de l'appropriation de nouveaux systèmes.

La pratique d'une langue étrangère n'est pas évidente du moment que

« La langue est non seulement une structure, mais aussi un idiome. Plus précisément, la langue consiste en deux types d'unités : des unités structurales, telles que les morphèmes, les mots et leurs combinaisons libres, et des idiomatiques. Les unités structurales sont faciles à comprendre ou à composer pour qui connaît une langue, même si on ne la maîtrise pas parfaitement. Cependant, les unités idiomatiques, qui ne s'expliquent pas entièrement par la structure de la langue, posent d'autres difficultés »¹⁸

Généralement, on explique les « unités idiomatiques » par

« Des règles grammaticales, mais par d'autres restrictions, surtout sémantiques, et aussi, dans certains cas, syntaxiques. Ces unités se divisent en deux grandes catégories : celle des expressions idiomatiques et celle des collocations »¹⁹

Ainsi, Pergnier (1980) définit l'expression idiomatique comme un ensemble de mots dont le désigné est globale, et qui ne peut par conséquent trouver son équivalent dans une autre langue que globalement.

Le problème se pose car les collocations et les expressions idiomatiques sont particulièrement à une langue donnée (dans notre cas on désigne la L1) et qu'il n'y a pas de règles qui indiquent à l'utilisateur si une collocation ou expression figée dans une langue est traitée pareillement ou différemment du point de vue sémantique dans une

¹⁸ BEJOINT H. THOIRON PH, *Les dictionnaires bilingues*, Ducultots s.a. 1996.p.181.

¹⁹ Ibid. p.182.

autre langue. Il serait donc évident que le lexicographe doit donner la priorité à des unités qui ne coïncident pas d'une langue à l'autre.

A ce niveau là, les apprenants doivent faire des efforts : le traitement des collocations et des expressions idiomatiques est assez délicat du moment que ni leurs unités sont bien délimitées ni leur statut restreint.

Aussi, le nombre exige une certaine sélection cela rend leurs équivalents peu évident, leur placement et leur arrangement posent des problèmes.

En utilisant une langue donnée, il est difficile, pour ne pas dire impossible de maîtriser parfaitement la langue dans toutes ces dimensions. Il devient donc rationnel le problème auquel se heurte tout utilisateur en réfléchissant à tout ce qu'il faut inclure pour s'exprimer : ce qu'il faut inclure dans son discours et ce qu'il faut exclure et donc réussir à bâtir une « macrostructure représentative » et faire passer convenablement ces propos.

On insiste à réclamer que dès son enfance, l'étudiant devra « spéculer » avec un certain nombre de connaissances enseignées séparément à l'école ou acquises à différents moments du développement.

Certains enseignants, notamment dans les endroits isolés au cours de leur enseignement, ont également recours au dialecte algérien ou celui de la région dans des situations particulières ou à des moments précis de leurs cours et parfois sans motif de le faire. Le passage entre les différents univers linguistiques et donc culturels, se fait implicitement ou explicitement, peut engendrer surtout dans le dernier cas stratégies d'encadrement de l'alternance de la part de l'enseignant.

Certes le recours à la langue première aide l'apprenant à structurer ses deux systèmes et se révèle de nature à faire naître des hypothèses sur la L2, néanmoins cela pourrait être source majeure d'interférences.

Dans ce cas,

« Il peut y avoir interférence, c'est-à-dire, emprunt momentané et involontaire d'une forme du système-source »²⁰.

²⁰ BEJOINT H. THOIRON PH, *Les dictionnaires bilingues*, Ducultots s.a. 1996.p.33.

A cet égard, on peut affirmer sans risquer de se tromper que ce choix plus ou moins calculé dépend d'une série de compétences en cette langue.

Quand on parle d'un enseignement « bilingue », selon que l'on conçoit et qui a été suivi par nos étudiants, souvent on ne peut pas trop s'éloigner d'un « enseignement monolingue » en faisant quasiment recours à la L1. Cela s'explique par le fait que les enseignants de langues, dans certaines régions intérieures du pays, ne s'interdisent souvent pas de recourir à la langue arabe principalement parce qu'elle est pour la totalité commune entre l'enseignant et les élèves.

En quelque sorte, cela expliquerait pourquoi l'alternance des langues, qui est également appelée « code-switching » (terme introduit en 1956 par le linguiste américain E. Haugen), apparaît clairement dans les situations de communication dans lesquelles nos locuteurs et scripteurs utilisent à l'intérieur d'une séquence, des unités plus ou moins longues (mots, phrases) dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage en FLE.

Ce qui est commun comme fautes dès les premières acquisitions en FLE : mots difficiles à prononcer par des arabophones, erreur sur le genre du nom ou la morphologie du verbe, problèmes syntaxiques : inversion sujet/verbe.

Certes, le fait qu'un apprenant ait déjà acquis une langue, sa langue maternelle, joue un rôle significatif dans l'appropriation d'une autre langue, la langue étrangère, mais une hypothèse, dite contrastive surgit à notre niveau car l'acquisition de la langue étrangère est aussi déterminée par les structures de la langue qu'on possède déjà, ici la langue arabe qui influence la façon dont notre apprenant saisit et éventuellement apprend le FLE.

Malheureusement, il s'agit de deux langues qui ne se coïncident jamais pour parler d'un « transfert positif ». Ainsi, dans les cas où les deux langues en présence se différencient fortement ; elles deviendront cause de difficultés d'acquisition et d'erreurs ou ce qu'on appelle « transfert négatif ».

Pour illustrer ces propos, on peut citer d'exemple que l'arabe ne possède pas le son « p » du français. En général, les jeunes arabophones apprenant le FLE se rendent compte qu'il s'agit d'un son inhabituel dans leur langue : ils peuvent être incapables de le reproduire et chercher à le remplacer par un son arabe proche, le « b ».

La même chose pour la transcription écrite de l'alphabet français qui ne ressemble en aucun cas à celui de l'arabe, d'ailleurs le fait seul d'écrire de gauche à droite au lieu du cas inverse pour l'arabe peut créer dès le départ le sentiment d'étrangeté qui guidera à une certaine prise de position néfaste, même inconsciemment, à tout désir d'appropriation.

Encore, il peut exiger une sorte d'entraînement physique qui demeure en général toute une année : au lieu de consacrer la première année d'enseignement/apprentissage du FLE à l'appropriation des notions et structures de base de la langue, on fait habituer nos apprenants à remplacer un positionnement d'écriture.

C'est pourquoi, et à ce niveau là, on se permet de considérer cette situation menant souvent à une alternance des codes comme une impureté non pas l'interpréter comme une richesse qui montre la créativité des apprenants ni une étape d'interlangue obligée pendant laquelle il faut s'exprimer avec les lacunes mais une insuffisance linguistique de leur part : carence d'éléments de construction des compétences linguistiques du premier degré : pour suivre un parcours acquisitionnel de spécialité (licence) en langue et après tant d'années de pratiques, même si certaines personnes la considèrent insuffisantes, une telle conduite serait irrationnelle.

A Batna, comme dans la majeure partie des régions algériennes, un dispositif de l'enseignement du français avec ses spécificités utilise le principe sur lequel des "questions sensibles" peuvent être traitées.

Dans une vision didactique, un constat intéressant qui rapproche ces apprenants et une didactique en FLE peut se faire.

Une approche qui est largement exploitée pour un étudiant qui, à la fin de son parcours, doit tout savoir sur la langue cible.

De notre part, nous pouvons nous demander ce que recouvre l'expression « maîtrise du FLE » et précisément « maîtrise de l'écrit en FLE », expression qui est utilisée pour formuler une revendication ou une plainte qui semblera synthétiser, grosso modo, l'idée véhiculée par notre recherche, à savoir la prise en compte d'une interrogation continuelle formulée à l'égard du niveau d'une telle maîtrise par les apprenants et qui ne revêt plus l'aspect d'une exigence, mais celui d'une plainte de certaines compétences.

Cela dénote une inquiétude omniprésente au sein du système éducatif, notamment celle des enseignants, vis-à-vis de la fossilisation chez les apprenants de certaines incompétences : qu'elles soient linguistiques ou scripturales en dépit de la formation qui leur est accordée. Cette dernière qui se veut exhaustive et préparant au mieux l'apprenant, même éventuellement, à une gestion efficace de ses savoirs et à une exploitation satisfaisante de ses savoir-faire.

I. 4. Apprenants « bilingues avancés » : illogique de l'erreur

Certes,

« On peut acquérir une langue étrangère dans des conditions très différentes. Selon l'âge, la manière, les objectifs et le degré d'achèvement de l'acquisition »²¹

Mais à ce stade d'évolution linguistique, il serait évident de situer ces apprenants considérés vue le parcours suivi en français comme des « bilingues avancés » dans un domaine universitaire professionnel et faire de la langue cible non seulement un objet de cours, une « matière », mais qui utilise cette langue également comme langue véhiculaire dans l'apprentissage et de savoirs spécialisés.

Par ailleurs, une réalité imposante fait apparaître qu'en somme, le terrain de telle pratique est décevant : il suffit, par exemple, de demander à l'étudiant de parler de ses routines langagières (orales/écrites) pour confirmer que souvent la phrase est d'abord construite dans la langue mère puis traduite dans l'autre langue.

Ainsi, nous sommes obligés de prendre en compte le constat qui est la faiblesse du niveau de ces apprenants algériens et, en l'occurrence, des étudiants de langues, pourtant supposés, plus que d'autres étudiants appartenant à des filières différentes, présenter un niveau de maîtrise de la langue française assez satisfaisant. Une parfaite maîtrise de la langue française et de l'expression écrite en cette langue est effectivement exigée de la part des ces étudiants là qui seront amenés souvent, plus tard en tant que futurs enseignants de FLE, à transmettre leur savoir et leur savoir-faire linguistiques.

Le français serait une langue qui lui, apprenant bilingue « avancé », sert à se construire des connaissances et ne lui est plus tout à fait étrangère, et sans doute il sera en mesure

²¹ WOLFGANG K., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Editeur, Paris, 1989. p.29.

de relativiser et nuancer même de grands traits linguistiques voire culturels souvent transmis par la langue.

A ce niveau d'étude, un projet d'analyse des productions de langue, orales ou écrites, d'apprenants des classes bilingues dans le but de clarifier les liens entre la langue et l'élaboration cognitive des concepts véhiculés par les disciplines enseignées au cours de ces années, doit logiquement aboutir à un bilan positif : une acquisition approfondie de la langue-cible pour pouvoir assimiler un savoir spécialisé.

Même si de nombreuses recherches visent à comprendre les mécanismes qui provoquent l'erreur qui peut être liée aux connaissances, à l'utilisation des règles, à la mise en œuvre des connaissances, toutefois, elle paraît illogique dans maintes situations.

Ici, les phénomènes d'alternance ne devraient pas avoir lieu et donc il serait loin d'être pris en compte dans la construction des compétences linguistiques de jeunes apprenants.

Ce qui est remarqué : nos étudiants dans leurs pratiques d'apprentissage vivent en utilisant trop souvent une langue incertaine quant à la précision sémantique du lexique. Cela ne paraît peut être pas très grave au niveau d'une communication orale simple. En revanche, à l'écrit, l'incompétence rédactionnelle se réclame claire.

De façon empirique, ces problèmes ne doivent pas se poser après neuf ans d'enseignement/apprentissage en FLE. Là, l'apprenant est normalement conçu davantage un bilingue « avancé ». Il est sensé avant tout apprendre, en cette langue, à se conformer aux attentes d'autrui et aux contraintes des exigences approfondies dans une telle disposition. Et donc, apprendre à mettre les faits observés, les savoirs en relation les uns avec les autres est l'une des opérations capitales de l'apprentissage.

Or, si certaines de ces compétences ne sont pas encore opérationnelles, l'apprentissage en général et celui de la rédaction de textes peut alors poser problème par manque des connaissances « pré requises ».

Pour ce, l'apprenant devra s'impliquer/articuler et gouverner des connaissances même assez complexes et parfois peu automatisées afin d'y parvenir.

I. 5. Dimension familiale et sociale : quelle habileté langagière ?

Personne ne peut nier que la sphère socioculturel doit intéresser tout didacticien du moment que tout doit être mis en relation et, surtout, à penser en fonction des pratiques de l'écriture dans les genres et les rituels socio-langagiers.

L'environnement scolaire est certes important pour la maîtrise de la langue mais l'entourage familial de l'individu contribue aussi d'une façon non moins importante à cette maîtrise.

Ces parents là peuvent s'interroger : *d'accord, notre enfant a des besoins spéciaux. Comment pouvons-nous l'aider à vivre mieux sa scolarité ? Que pouvons-nous faire pour lui assurer une meilleure acquisition ?, à être plus heureux dans son parcours?* Certainement nous allons y arriver. Nous allons progresser. Mais,

« Si les familles ne sont pas à même de les aider qui peut les aider ? Qui peut aider ces mêmes à devenir des citoyens et les mettre en position d'apprenant ? »²²

Par ailleurs, la famille n'est pas seule, d'autres facteurs entrent en jeu : elle (famille) doit se dire : tout d'abord, nous allons travailler en étroite collaboration avec son établissement scolaire.

Ces différents facteurs ayant un impact certain sur n'importe quel "enseignement/apprentissage", notamment celui d'une langue étrangère, peuvent être conceptualisé en énumérant ces variables influençant sur le parcours comme suit:

L'apprenant au centre entouré des facteurs qui lui sont propres (psychologiques), et d'autres liés à l'institution (et à l'enseignant) et aussi des facteurs d'ordre familial et social.

« Si l'échec scolaire est grave pour tout enfant, particulièrement aujourd'hui, il est dramatique pour le jeune de milieu populaire parce que la réussite scolaire est son meilleur atout. Elle peut éventuellement favoriser son ascension sociale mais surtout, plus prosaïquement, lui permettre d'acquérir une formation professionnelle qui lui donnera le plus de chances de ne pas être chômeur »²³

²² VERPRAET G., *Les enseignants et la précarité sociale*, Presses Universitaires de France, 2001.p.85.

²³ GOLDSTEIN R, *Ecole et société : des politiques aux pratiques*, Chronique Sociale, Lyon, 1995.p.30.

Sur ce, l'apprenant, dans une telle position, semble recevoir l'influence de facteurs multidimensionnels qui participent, d'une manière plus au moins positive, à la transmission de pratiques d'enseignement.

Cet enseignement, et surtout celui des langues et donc du FLE, consiste à mobiliser, au sein d'une classe où, tout entre en interaction, des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus. Ces derniers relèvent de disciplines de références linguistiques,...quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement...La raison pour laquelle on considère la classe comme un système complexe d'actants, qui interagissent les uns sur les autres et fonctionnent en étroite complémentarité. Que l'un d'eux vienne à ne plus jouer son rôle, et c'est la totalité du système qui s'en trouve affecté :

Donc, ces facteurs (microsocial/macrosocial) présents dans l'enseignement des langues et surtout d'une langue étrangère, tel le français, les différentes préoccupations des apprenants (leurs profils, leurs personnalités, leurs styles et habitudes d'apprentissage, leurs langues/cultures maternelles ou encore leurs acquis dans la langue/culture cible), le rôle actif de l'enseignant enchaînent une exposition des facteurs qui peuvent influencer ce processus.

Car, l'imitation des parents, selon les spécialistes de la psychologie humaine, qu'ils soient cultivés ou pas est une étape essentielle du développement de la personnalité et l'acquisition des comportements scolaires; l'enfant grandit en cherchant à imiter l'adulte, en cherchant à s'identifier à lui. Le père et la mère étant les plus proches, sont les meilleurs à faire ce qu'ils font, à éviter ce qu'ils évitent..... C'est pourquoi, un bon entretien de la part de la famille et ses comportements intellectuels guidera souvent l'apprenant au but envisagé, d'où la nécessité de mieux soutenir ses enfants d'une coopération certaine pour réussir la maîtrise du français, entre les parents et l'institution (même à ce niveau universitaire).

Selon des études déjà faites, voici quelques principaux droits et devoirs des parents qui veulent contrôler et maintenir leur tâche afin de bien guider leurs enfants vers la réussite scolaire et notamment celle qui concerne l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.

- Ils ont le droit de reconnaître la primauté dans l'éducation de leurs enfants (en cas d'ignorance des diverses et principales valeurs de l'éducation).
- Ils ont le droit d'accéder à toutes les informations des institutions d'éducation et/ou établissements scolaires relatifs à leurs enfants.
- Ils doivent s'engager personnellement dans l'éducation scolaire de leurs enfants (un engagement tant matériel que moral).
- Ils ont le droit de participer aux choix de l'enseignement qui correspond le mieux à leurs enfants (à cet égard, le professeur de français peut, si possible, faire intervenir les parents de ses élèves pour choisir ses supports-textes).
- Ils ont le devoir de désigner des associations représentatives et démocratiques pour représenter leurs intérêts.....etc.

Il est à signaler que l'une des raisons pour lesquelles les parents évitent la prise en charge scolaire de leurs enfants et même lorsqu'on les convoque est que pour eux se faire convoquer par l'école est toujours associé avec un problème, une urgence,.....

Nos apprenants sont issus de familles défavorisées, moyenne ou aisées. Le père de famille exerce des professions variées : fonctionnaires, militaires, enseignants, ingénieurs d'état, chauffeurs, quelques uns sont chômeurs, d'autres à la retraite.

Une réalité même regrettable mais guère négligeable dans notre situation : pour un bon nombre de familles, la langue française pourrait apparaître comme la revendication légitime d'un peuple libéré de l'oppression coloniale contrairement à la langue arabe qui est considérée et utilisée comme symbole et outil de l'unité nationale, elle est de ce fait, liée à la religion qu'il véhicule, venue du Moyen-Orient, la sacralisation de l'arabe l'accompagne comme principe non comme langue de savoir. Contrairement à la langue française qui symbolisait le pouvoir du colonisateur.

D'autres, par ailleurs, considère le français comme langue de l'élite. Autant, il est important que

« Le milieu dans lequel baigne inévitablement et nécessairement le sujet humain tisse par ses influences la trame de la personnalité et ce n'est compréhensible que par référence à l'essentielle ...relation qui existe et ne

cesse d'exister entre l'individu et son milieu. Par « milieu », il faut entendre justement l'ensemble de ce avec quoi l'individu est en relation »²⁴.

En effet, la famille est une micro-société dans laquelle évolue tout individu. C'est au sein de ce milieu qu'il côtoie pour la première fois la maîtrise de la langue, d'ailleurs ce sont les parents qui préparent les enfants à affronter le monde extérieur en leur inculquant un certain savoir, et c'est toujours dans ce milieu ou grâce à ce milieu que son niveau de maîtrise stagne ou au contraire évolue. En suite, ce niveau d'appropriation des enfants dépend généralement du niveau de scolarité des parents.

Les résultats recueillies du questionnaire que nous avons présenté à un échantillon de 40 étudiants algériens à notre niveau, révèle que le diplôme universitaire est quasi absente chez les parents : la plupart d'entre eux, 26/40 plus exactement, étant souvent des analphabètes ne sachant ni lire, ni écrire que ce soit en arabe ou en français.

Donc, se sont des apprenants, dans la plupart du temps, originaires de familles d'ouvriers et surtout de paysans ou d'employés modestes (issus d'un milieu vulnérable) d'une part et d'autre part les parents qui travaillent pendant des heures négligent de consacrer une plus grande partie de leur temps à leurs enfants et donner la priorité à leur éducation et leur scolarité.

Cela suffit à justifier l'influence ou le manque d'encouragement tant matériel que moral de la part de ces parents. Seul un minimum de parents a l'avantage de suivre attentivement et de participer sérieusement au développement d'un tel processus acquisitionnel.

Tandis que, chez d'autres génération de parents, un niveau culturel de qualité commence à émerger mais avec une différence sensible entre les hommes et les femmes. Il existe 16 femmes sur 40 qui sont non scolarisés contre 21 hommes sur 40. Elle perd, une part importante dans la vie de la génération actuelle qui a, pour des raisons liées souvent au statut de la femme, à faire réussir scolairement les hommes en vue d'une demande sociale.

Nous accordons aujourd'hui une attention trop pesante aux parents, il n'est toutefois pas facile d'influencer leurs comportements et comme généralement les enfants doivent plus

²⁴ DELDIME R, DEMOULIN R, *Introduction à la psychopédagogie*, De Boeck-Wasmeal s.a, 1994, p .99.

ou moins suivre leurs parents et appliquer leurs conseils, cela signifie que les familles doivent disposer aussi bien des moyens que les motivations nécessaires pour assumer leur tâche parallèlement à l'école.

Donc, et dès leur jeune âge, en leur faisant des cours supplémentaires, et en leur achetant des livres et des magazines pour adolescents dans lesquels on insiste à bien apprendre le français, et malheureusement c'est ce qui n'arrive pas dans notre région pour des raisons déjà citées.

Le conseil pour maîtriser une telle langue dans ce cas est très efficace. Ainsi, les nouvelles études dans le domaine de la didactique et de la psychologie insistent pour attirer l'attention des parents " non sensibilisés surtout" à offrir à leurs enfants un environnement familial qui leur permettrait d'évoluer dans un milieu favorable.

« Les statistiques montrent que les élèves provenant de familles économiquement privilégiées ont beaucoup plus de chances de se trouver à l'université que leurs compagnons venant d'autres milieux sociaux (car les milieux économiquement privilégiés ont, le plus souvent, un plus grand accès aux moyens de la culture comme les voyages, les ordinateurs ou les leçons particulières....) »²⁵

Même irrationnel or réel, notre public appartient souvent à une catégorie estudiantine désintéressée dès le départ. Il s'agit de ceux qui ne veulent/arrivent pas à assimiler aisément le français. En revanche, les familles sont souvent considérées comme difficiles à conseiller, voire à consulter. Il faut admettre qu'il faut collaborer aussi avec des parents offrant déjà à leurs enfants un environnement familial très favorable.

C'est pour la raison même, qu'il serait certain que l'encouragement des parents dans la vie de l'enseignement des langues ou plus général de l'école, est un facteur important pour le parcours scolaire, mais le manque (comme c'est notre cas) de motivation et l'encouragement de la part des parents défavorisés et les enseignants du FLE, semble exercer une influence négative à ce sujet.

Les facteurs sociaux et économiques occupent une large place parmi les problèmes à notre époque : les jeunes tiennent sans doute compte des problèmes posés par la crise économique, les différences entre pays riches et pays pauvres, les injustices, les discriminations,...

²⁵ 25 FOUREZ G, *Eduquer : écoles, éthiques, sociétés*, De Boeck, Belgique, 1998, p.65.

C'est pourquoi, depuis longtemps, la réussite scolaire est devenue une pression sociale qu'aucune société hésite d'exercer sur ses citoyens dès leurs jeunes âges, parfois dès la maternelle, l'enfant perçoit ce poids lourd sur ses épaules. Cette pression sociale va se répercuter à tous les niveaux, elle imprègne le discours pédagogique et la sollicitation parentale voire elle approuve son désir de savoir et son envie d'engager des connaissances pour acquérir une maîtrise de soi, agir sur le monde qui l'entoure et trouver sa place dans la société où il vit.

Là, la mini-société dont on s'intéresse ne favorise pas trop l'acquisition de la langue étrangère par la communication quotidienne et la développer naturellement sans un besoin immanent d'une intervention systématique pour guider le processus.

Or, ce que nous pouvons noter, même si à un degré d'usage divergent, c'est l'omniprésence de la langue française au sein de la société algérienne y compris « batnéienne ». Dans son environnement oral, l'individu envoie et perçoit souvent, et dès fois sans qu'il se rend compte, des messages oraux en français et ce par le biais de la télévision, de la radio, des conversations quotidiennes, etc.

En effet, Il faut insister aussi sur l'évolution de la scolarisation pendant toute cette période. Chaque génération voit se transformer son rapport à l'école : si les grands-parents ne l'ont pas fréquentée en général même au niveau primaire, la génération des parents l'a connue, même si notre échantillon ne le représente pas tellement, au niveau du primaire pour les femmes (seulement 6/40 ont suivi un enseignement secondaire et 6/40 ont suivi un enseignement supérieur) et du secondaire pour les hommes (seulement 12/40 ont suivi un enseignement supérieur).

Quoique une réalité algérienne sans conteste montre que l'utilisation massive du français reste confinée dans les milieux urbains et manifeste une plus forte densité dans le Nord et les régions côtières que dans le Sud où l'arabe classique tient une place importante.

I. 6. L'écrit en FLE : un apprentissage « exigé »

L'acquisition d'une langue étrangère se veut encourager par le milieu socio familial ; quand les parents corrige, par exemple, explicitement une faute de prononciation à leur enfant qui apprend une langue étrangère, dans notre cas le FLE, et quand on lui fournit les désignations par certains objets ou qu'on lui explique certaines choses en cette langue, cela l'aidera sans doute à consolider ses acquis, à confronter et confirmer son apprentissage.

Malheureusement, une telle intervention intelligente et fondée sur le processus d'acquisition semble rare voire absente dans un tel milieu. Ce dernier, sans qu'il démissionne officiellement de son rôle éducatif, laisse supposer qu'un enseignement guidé, lui seul, pourra achever un développement efficace d'une langue étrangère et donc le FLE.

Ainsi, le niveau de langue en français d'un individu dépend de la relation qu'il peut entretenir avec cette langue. Cette variante affective est conditionnée par son environnement familial et sociolinguistique qui influe sur ses prestations scolaires.

D'ailleurs, les comportements intellectuels et sociaux des parents exercent une grande influence, même à long terme, sur la réussite scolaire des enfants (précisons, ici, le parcours qui mène à s'approprier le FLE).

Sachant que dès le départ de son apprentissage et du moment que l'élève entouré d'univers scolaire assez affectif, et que la matière (FLE) présentée est assez compliquée et/ou désirée par lui, les objectifs et les ambitions sous jacents à la pratique; tout cela doit se préparer dans un climat d'étude favorable en gardant à l'esprit les besoins de l'enseignement et contribuer au développement d'une culture où l'éducation et la formation vont de paire, et où la prise de conscience demeure de plus en plus une nécessité privilégiée (l'urgence exécutive d'un plurilinguisme).

Donc ceux, qui veillent à une meilleure maîtrise de la langue de la part de leurs enfants et leur permettre d'acquérir un savoir indispensable, doivent accorder plus d'importance aux études et exiger de l'institution qu'elle réforme d'école selon leurs besoins acquisitionnels tout en les considérant comme des partenaires actifs au processus.

Nous rappelons ici que nous sommes loin désormais de la période où le français était la langue du colonisateur même si un imaginaire aurassien (région de la wilaya de Batna), qui autre fois avait la force et le courage de déclarer la guerre de l'indépendance contre la France, garde une haine non exhaustive envers les français et leur langue, on peut comme même remarquer qu'avec chaque nouvelle génération de nouveaux rapports se nouent positivement entre la population et la langue française. C'est une relation qui est en perpétuelle mutation (il est à signaler que le rapport à l'écrit en général et au français a évolué depuis l'Indépendance).

Autant, environnement (oral et scriptural) d'un apprenant algérien ne désemplit pas non plus de messages en langue française dans la presse, les affiches publicitaires, les correspondances épistolaires ou via internet.

Certes, cette omniprésence de la langue française écrite est beaucoup plus urbaine que rurale mais une catégorie de la population ne cesse de parfaire sa maîtrise du français oral en faveur de celle de l'écrit en vue de s'ouvrir sur le monde même avec la présence d'une autre catégorie plus « traditionaliste » qui préfère revendiquer son appartenance à une communauté arabe qu'il faut unir par l'utilisation unique et accrue de la langue arabe.

Avant de voir le questionnaire, la question qui s'est posée : ces étudiants là, issus communément d'une « même » région, ont-ils tous une même représentation de l'écrit en français ? La réponse semble être négative puisque ces mêmes apprenants ont suivi le même cursus institutionnel mais chacun a évolué dans un environnement particulier avec une plus ou moins grande exposition à la langue française.

Le niveau de l'écrit en français, comme celui de l'oral, diffère d'une famille à une autre selon les usages qui s'y font de la langue et selon les conceptions qu'ils ont d'elle. Des parents non scolarisés ne se montreront pas réceptifs quant à l'utilisation en famille d'une langue autre que le dialecte ou les dialectes puisque la plupart sont des berberophones, alors que des parents scolarisés qui côtoient souvent le français dans leur quotidien l'utiliseront, consciemment ou non, d'une manière plus ou moins fréquente, à cet égard, la lecture des journaux francophones en fait une bonne illustration.

Dans notre cas, ce qui serait également à noter c'est la rareté des pratiques scripturales en société d'une façon générale. L'écrit est présent au sein du système scolaire et son évaluation se présente comme une étape décisive pour la réussite de l'apprenant. En outre un phénomène contradictoire dans la pratique de l'oral et de l'écrit en FLE s'impose, même à l'université, les examens portant sur l'écrit sont plus nombreux que ceux portant sur l'oral et ont un coefficient plus important. L'étudiant n'est amené à passer ses examens oraux qu'une fois par rapport à plusieurs matières où ses examens sont écrits.

Il s'agit là d'une prépondérance de l'écrit rarement par rapport à l'oral dans le système universitaire. Et bien que l'écrit soit même omniprésent dans la société par le biais des journaux, des enseignes publicitaires et autres, il n'en demeure pas moins qu'il l'est surtout au niveau de la compréhension/réception du message et de temps en temps au niveau de sa production.

En guise de conclusion, il est affirmé qu'une description détaillée d'une réalité linguistique assez complexe mène à confirmer qu'une telle diversité et/ou richesse de langues (les langues sont en contact permanent) est aussi bien source de complémentarité même si on parle de conflit : elle pose problème aux apprenants lors des comparaisons entre langues et leurs usages linguistiques.

Ainsi, les interférences exigent de plus enseigner des langues qui s'ignorent les unes les autres mais envisager cet enseignement en contexte référentiel : adapter l'enseignement de la langue avec la coexistence d'autres langues dans des situations particulières.

La coexistence légitime au sein du pays, même avant de parler du français, de deux variétés d'arabe : un arabe dialectal spécifique à chaque pays et un arabe classique qui est la langue commune à toute, ou la majorité de la population arabe de par le monde mais qui reste essentiellement écrite.

C'est la forme standard de l'arabe que le gouvernement algérien a décidé, comme tout pouvoir arabe, de promouvoir dès l'indépendance en vue de donner à cette langue la place qu'elle mérite au sein d'un pays arabo-musulman et ce par le biais de l'arabisation de l'enseignement. Une arabisation qui se veut progressive et qui émerge en réponse à un conflit identitaire qui s'est installé au sein de la population.

En fait, la langue arabe est considérée comme la langue de patrie de l'algérien. Celui ci

a le devoir de l'apprendre. Et l'école a celui de la lui enseigner. Et l'Etat doit donner les moyens à l'un et à l'autre d'accéder à cette connaissance : celui qui ne comprend pas la langue de son pays, celui qui ne sait pas la parler avec aisance et d'une manière correcte est, pour ainsi dire, un étranger dans sa nation ; il y est dépaysé.

En revanche, une ouverture spirituelle sur les autres langues, notamment le français en Algérie, demeure une nécessité incontournable. D'ailleurs, même si l'enseignement de base des matières scientifiques, qui correspondant aux neuf premières années de scolarité, est assuré uniquement en arabe arrivant à l'université, il se change de voie obligatoirement vers un autre en français. Cela explique la situation langagière souvent instable du public algérien avec ces langues en général et avec leur écrit en particulier.

Sachant que l'enseignant dans sa classe ne peut tout enseigner, il ne peut en effet accomplir sa mission si les parents ne prennent par leurs responsabilités et tâches. Ils n'ont pas à jouer un rôle d'éducation seulement mais aussi d'enseignement, ce sont eux surtout qui motivent leurs enfants. Ils leur donnent des habitudes de travail régulières, leur apprennent à aimer la langue française de telle sorte qu'elle devienne un instrument de communication accessible, un outil de défense culturelle, et veiller à ce que s'instaure une relation positive entre cette matière enseignée et l'apprenant, pour qui à cet âge là, les parents ainsi que l'enseignant seront le modèle idéal.

Autant, les caractéristiques culturelles et sociales de la famille exercent une grande influence sur la réussite scolaire des enfants, en général, et celui de la langue française, langue étrangère en particulier.

L'écrit exige la volonté et la perfection : je veux apprendre à rédiger, à écrire ce que j'ai à dire de manière efficace, élégante rapide et claire car je suis amené fréquemment à produire des textes, comptes rendus, analyses, réflexions et j'éprouve le besoin de bien manier l'outil et de maîtriser les techniques de sa mise en œuvre.

Cependant, dans le recensement de leurs difficultés telles qu'ils les voient, nos scripteurs proclament deux types de problèmes distincts : ceux qui sont relatifs à la macrostructure, à la planification du texte et ceux qui sont relatifs à la gestion du texte. Ce sont donc les problèmes qui concernent cette dernière étape : lexique, syntaxe, morphologie des temps, orthographe - qui devraient disparaître ou d'ailleurs ne pas figurer dès le départ.

Ainsi, enseignant et apprenants semblent être face à une exigence de qualité et de niveau des acquisitions voire de rapidité dans le rythme de mise en place, en se basant sur une compétence langagière déjà installée, sans commune mesure avec ce qui se passe usuellement dans un apprentissage monolingue.

Chapitre II

Didactique des langues et métier d'enseignant :

Innovation permanente de projets de sociétés.

Vue l'ensemble des perspectives théoriques et méthodologiques relatives à la production verbale, orale ou écrite qui s'inscrivent dans le champ des sciences cognitives ; les sociétés s'engagent d'entreprendre des démarches et projets aussi pertinents que réalisables en vue de suivre les performances exigées par l'actualité.

En fait, c'est un projet de société avec une finalité relevant d'une éducation moderne se basant principalement sur la créativité et l'autonomie qui font de l'individu un membre à part entière de cette société en mutation constante.

Autant, la didactique paraît sans conteste une discipline qui s'offre d'étudier sur des fondements scientifiques les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quelconque quand il s'intéresse à l'acquisition des savoirs. Et même si par principe, elle est fondée de telle façon à ne pas renoncer à toute ambition de scientificité des autres disciplines avec lesquelles elle ne peut se démarquer d'étroites relations, elle ne se définit pas par l'application directe des données des autres sciences, notamment sociales, mais par l'usage qu'elle en fait pour son propre compte afin d'obéir, comme déjà citées, aux exigences sociales notamment communicationnelles.

En effet, la langue étrangère représente l'outil de communication en relation la plus directe avec la mondialisation du marché, le développement des échanges et de l'information, une donnée humaine et sociale dont l'importance s'accroît avec l'accélération universelle des techniques et des savoirs.

D'emblée, la langue étrangère requière aujourd'hui un apprentissage intégré à plusieurs disciplines de manière à répondre aux besoins généraux des apprenants et surtout d'être un outil de communication aussi linguistique que culturel.

II.1. Théories d'apprentissage et stratégies d'acquisition

Même si la didactique n'est en aucun cas une sorte de résultat d'une théorie du langage mais le fait d'en parler mènerait à éclaircir, dans un exposé concis des différentes théories de l'apprentissage et sur lequel se base notre travail précisément, des hypothèses dont elle a besoin.

Dans le but de mieux connaître les théories et comprendre comment l'utilisation de stratégies d'apprentissage de façon pertinente pour les apprenants en contexte de leur

formation, un cadre de référence de ces théories et stratégies d'apprentissage doit se faire.

En somme, de point de vue psychologique et psycholinguistique, quatre théories expliquent et envisagent la question du langage : la première dite *mécaniste* fait de l'activité langagière le résultat de réactions matérielles de cause à effet, c'est-à-dire, l'apprentissage est envisagé comme une situation idéale pour la production de réponses automatisées : un stimulus suscite une réponse. La deuxième dite *mentaliste* présuppose l'existence de capacités innées qui seraient spécifiques à l'espèce humaine et à l'apprentissage linguistique : un système de règles intériorisé et à validité universelle.

La troisième '*constructiviste*', et pour la quelle le développement du langage doit être traité comme celui de la fonction de représentation propre à l'espèce humaine dans son ensemble : l'importance de facteurs internes, biologiques, ses rapports avec son milieu. La quatrième qui aussi se base sur le milieu social, elle est d'une perspective *sociocognitive*, elle montre comment les schèmes représentatifs se bâtissent chez l'enfant dans l'interaction avec le milieu physique, de même que les schèmes communicatifs le font au contact du milieu social.

Encore, et partant du principe que l'appropriation d'une langue donnée est un phénomène assez complexe et que la recherche d'idées en s'exprimant demeure une tâche d'une difficulté innégligeable

« il se pose toujours, cependant, le problème de rassembler ses idées, comme on dit, un peu comme si les idées étaient des graines duveteuses de pissenlit emportées par le vent et qu'il fallait les cueillir dans les airs »²⁶

C'est pourquoi et sans peine, un regard magistral doublé sur des théories cherchant à expliciter ce phénomène a du avoir lieu : en commençant par le bihavioriste basée sur le conditionnement dans les acquis et de la méthodologie audiovisuelle, centrée sur les contenus et l'apprentissage des contenus linguistiques

Alors qu'une approche sur la méthode de l'historien, méthode qui ne vise pas l'encyclopédisme est appuyée sur l'étude de documents sources avec une méthode d'analyse stricte; c'est aussi le programme qui importe mais là l'apprenant doit montrer qu'il maîtrise la méthode, il doit alors imiter l'exemple de l'enseignant.

²⁶ GOODY J, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, la Dispute ed, mai, 2007, p.214.

Concernant la méthode communicationnelle ou “approche par compétence” et comme son nom l’indique : une nouvelle formule dans une version pure communicationnelle. Loin d’une optique cognitiviste, on insiste sur les meilleures stratégies pour maîtriser telle activité langagière.

En France, les méthodes structuro-globales audiovisuelles étaient introduites. Ces méthodes là voulaient développer en priorité les compétences orales : la classe devient alors un lieu d’actualisation d’une méthodologie dominante.

Ainsi de l’importance est accordée aux stratégies d’apprentissage du moment que les apprenants qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d’apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.

En fait, une stratégie efficiente est celle qui incite les apprenants à faire preuve d’autonomie dans leurs apprentissages ; or, pour atteindre ce niveau d’autonomie, ils doivent connaître et utiliser à bon escient des stratégies d’apprentissage qui leur permettent d’acquérir les connaissances et les compétences, ici, sur lesquelles portent les études universitaires afin de s’intégrer plutôt au marché du travail et avoir en main les moyens de se recycler ou de se perfectionner.

En didactique des langues et notamment du FLE, la perspective actionnelle et l’approche par tâche vont dans le même sens. Il s’agit donc d’une visée constructiviste.

Ainsi, notre recherche pourrait aussi s’inscrire dans un courant didactique appelé « constructiviste » du moment où nous optons, lors d’un tel apprentissage de l’écrit, de faire parvenir notre apprenant comme un agent engagé dans son processus acquisitionnel.

Dans certains contextes dans les années 60-70, les « classes » deviennent des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles selon que l’enseignant laisse plus ou moins place à l’initiative de l’apprenant, qu’il l’encourage, qu’il le félicite, etc., supposées performantes.

Lors d’un enseignement bilingue, les situations et stratégies d’apprentissage varient : Qu’est-ce qu’apprendre dans une deuxième langue? Pourquoi ? quand et comment

apprenons-nous ? -Les conditions et les processus d'apprentissage de cette langue en tenant compte des conditions d'acquisition.

Ces conditions d'acquisition : données temporelles, contextuelles et langagières - Stratégies d'apprentissage : contexte et acteurs de l'apprentissage -la construction du savoir -la place de l'erreur -Les modes opératoires : observation, mise en place et intégration des savoirs et compétences, exigeraient une connaissance approfondie de ces théories.

Il s'agit d'énumérer le behaviorisme, la linguistique structuraliste, l'analyse contrastive : focalisation sur la forme, méthode audio-orale. La pragmatique, compétence communicative : approche notionnelle-fonctionnelle. Théories linguistiques d'acquisition, révolution chomskyenne, théorie de Krashen, apprentissage explicite ; acquisition implicite, interaction : focalisation sur le sens, approche naturelle, approche communicative, les 4 skills ainsi que la mise en oeuvre des activités d'expression et de compréhension dans le cadre d'une approche communicative.

Des théories de l'enseignement/ apprentissage et les stratégies (cognitives, affectives, de gestion, magistrales, de travail individuel, interactives) nombreuses et parfois différentes sinon contradictoires sur certains points s'accordent cependant sur quelques principes dont l'application correspond aux impératifs de l'instruction et de la formation surtout continue. Et cela, pour favoriser chez l'apprenant un travail de réflexion sur les stratégies qu'il doit utiliser spontanément.

II.2. Centractions didactiques et progressions

Quand on parle de « centration sur », il s'agit tout simplement d'indiquer une force dominante dans l'acte éducatif, de localiser le rassemblement pédagogique et de cibler ses partenaires pour engendrer une dynamique acquisitionnelle et une énergie motrice dans l'appropriation du savoir.

Des centractions qui, selon une visée didactique, se croisent dans l'acte éducatif : la notion didactique de *centration sur l'apprenant* présente certaines limites méthodologiques en considérant le sujet apprenant comme centre de perspective où l'individu est au centre des préoccupations éducatives, et cela en prenant en compte de

facteurs d'ordre biographique : âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle ; d'ordre biophysique et neuro-psychologique, avec l'étude des stimuli ; d'ordre affectif : sa motivation, son attitude...

La *centration sur l'enseignant* comme « maître » de la matière, celui-ci maîtrise à la fois la connaissance de la matière et la connaissance de son récepteur. Alors que la *centration sur la matière à enseigner* ne peut être qu'un type de centration qui se concentre sur le découpage et la sélection du matériau linguistique.

Cependant, *la centration sur l'instrument éducatif* repose sur les instruments qui sont réputés induire par leur structure même, des conduites pédagogiques correspondant à des phases d'apprentissage comme ce qu'a connus la didactique des langues pour le tourne-disque, la radio, le magnétophone, le laboratoire de langues, jusqu'à l'ordinateur avec multimédia, cédérom et Internet.

Quant à la *méthode*, la *centration* sur cette dernière consiste à imposer à l'acte d'enseignement des choix théoriques établies devant obéir à des pratiques, des procédés et des techniques de classe, mais avant, établir des objectifs précis.

Une autre *centration*, sur *l'objectif à évaluer* proposant un parcours d'apprentissage à tout moment mesurable sur un degré de valeurs préalablement définie.

Dans notre cas où l'écriture a une particularité certaine, la centration est sur l'apprenant et le rôle actif qu'il doit conférer au contexte rédactionnel qu'il mènera dans son processus, aussi, on se centre sur l'enseignant qui doit corréliser ses pratiques à la représentation qu'il se fait de l'acte d'apprendre et sur le savoir à enseigner qui nous représente non pas un simple reflet d'opération de pratiques d'écriture mais une réelle intensification et/ou ambition d'outils de médiation.

D'ailleurs :

« Si l'on réfère au classique triangle didactique, défini par trois pôles : l'enseignant (ou l'enseignement), l'élève, les savoirs (ou l'objet d'enseignement) (...) On s'est beaucoup interrogé, dans les didactiques classiques, sur des questions telles que : que faire en direction de l'élève ? Quelles méthodes utiliser ? Quels exercices proposer ? »²⁷

²⁷ BARRE-DE MINAC C, *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires Du Septentrion, 2000.p 97.

II.3. FOS : un domaine d'offre didactique du FLE en question

Il s'est avéré que dans le champ de la didactique du FLE, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) se trouve placé au sein de deux situations opposées d'enseignement :

« La première, celle qui touche le plus grand nombre d'apprenants dans le monde, est celle de l'institution scolaire, école secondaire surtout, parfois primaire. Les élèves suivent un enseignement extensif de quelques heures par semaine, durant plusieurs années, avec un programme à orientation large (...) C'est une forme d'enseignement qui est qualifiée de 'généraliste'. La seconde est celle des demandes spécifiques émanant du monde professionnel »²⁸

En fait, il est notable que dès le départ le FOS portait sur la précision de l'objectif et la contrainte temporelle qui dictent une mise en œuvre des programmes d'enseignement souvent différents de ceux conçus pour un enseignement généraliste. Et cela suppose de la part de l'enseignant une construction assez complexe notamment en matière d'engagement et d'énergie.

En plus, l'avantage du FOS est la possibilité de concevoir un programme « sur mesure » par l'enseignant-concepteur. Une spécialité à caractère transférable au cas par cas selon les exigences du public et les particularités du travail du terrain.

Notre recherche, et le FOS, ont aussi comme principe de construire leur matériel pédagogique en se basant sur l'interaction entre l'apprenant et l'institution représenté par la personne de l'enseignant. D'ailleurs

« Cette mise au centre de l'apprentissage n'est pas le fait seul de l'apprenant mais aussi de l'institution professionnelle à laquelle il appartient et qui a ses propres objectifs, notamment en termes d'efficacité et de rentabilité sur le long terme, et de l'organisme de formation qui a ses propres contraintes. C'est pourquoi l'identification des besoins s'effectue à la fois par l'apprenant et par l'organisme de formation, qui réunira les consignes de l'institution et ses propres conditions de fonctionnement »²⁹

En effet, même si le FOS dans sa conception classique

²⁸ MANGIANTE J-M, PARPETTE CH. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette Livre, 2004, p. 5.

²⁹ Ibid. pp 37-38.

« Est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures »³⁰

Dans notre cas, il s'adresse à des apprenants qui ont prouvé qu'ils ne peuvent se qualifier de « bilingues avancés » au contraire, c'est un public « non spécialistes » affrontés à un cursus de spécialisation.

Une situation qui fait de la maîtrise de l'écrit en FLE une fin en soi pour assurer un passage obligé dans de telles opérations de développement de compétences.

L'enseignement du FOS permet de répondre à ce type de besoins exprimés par les commodités du dispositif d'enseignement universitaire. Autrement dit, pour le FOS (et notamment pour le FOS à l'université désormais FOU), il y aurait des pratiques des éventuelles réalisations ou les plus réalisables des pratiques susceptibles à gagner et à utiliser de manière cohérente afin d'harmoniser et/ou favoriser les démarches concrètes de fonctionnement dans le domaine.

II.4. FOU et la construction de ressources pédagogiques universitaires

Le FOU (Français sur Objectif Universitaire), comme type d'enseignement supérieur au sein du FOS, désigne une approche didactique qui consiste à organiser l'enseignement de la langue à partir des besoins clairement identifiés d'un public particulier, professionnel ou universitaire. Ainsi, le cours de FOU vise à faire acquérir un savoir-faire d'ordre universitaire en matière d'analyse des besoins de formation, et de constitution de programme. Il s'agit donc d'un domaine qui repose essentiellement sur des besoins d'apprenants qui doivent être analysés selon les particularités de ce champ. En fait

« L'analyse des besoins repose dans ce cas sur la distinction entre les 'besoins ressentis' par les apprenants (tels qu'ils les expriment) et les 'besoins objectifs' mesurés par un extérieur, et dont l'apprenant n'a pas toujours conscience. Dans cette acception réductrice, l'analyse relève d'une centration sur l'apprenant pour l'essentiel »³¹

Dans notre cas, nous nous appréhendons le rapport de nos étudiants aux textes qu'ils ont à lire, à analyser, mais surtout à produire. Enfin c'était le fait de diagnostiquer et de

³⁰ MOURTHON-DALLIES. F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Les Editions Didier, Paris, 2008, p. 49.

³¹ Ibid. p. 194.

traiter les difficultés de notre public en la matière et envisager un mode d'apprentissage des savoirs universitaires conforme aux objectifs de formation.

Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU), comme concept émergeant avec spécificité celui du FLE, s'articule chez les étudiants universitaires non-francophones voulant suivre un parcours en français, même sans être totalement conscient, avec un intérêt qu'il ne démerite pas. Une attitude qui serait susceptible de mobiliser des aptitudes cognitives (voire des compétences rédactionnelles).

II.4.1. Vers une compétence universitaire

Parce que la compétence linguistique est indispensable pour pouvoir suivre un cursus universitaire quelconque, celle du français dans les universités françaises et à propos du français dans les universités étrangères évoque d'autres contraintes qui échappent aux fondements théoriques d'un cours magistral.

D'ailleurs

« L'enseignement universitaire « à la française » est dans une large mesure fondé sur la relation entre le cours magistral et les exigences disciplinaires en matière de production écrite, même si la lecture et, dans une moindre mesure, la prestation orale, en exposé ou soutenance de travaux, ne sont évidemment pas absentes. Il s'inscrit par ailleurs dans un contexte institutionnel aux règles précises censées définir les comportements et les modalités de travail.

Le cours magistral est un discours plus complexe qu'on ne l'imagine a priori. Il combine en effet discours disciplinaires et discours d'accompagnement pédagogique, discours planifié et discours spontané, données objectives et arrière-plan culturel, etc. Et suivre pendant plusieurs heures des cours magistraux à la construction complexe, souvent sans support écrit, place les étudiants allophones dans une situation souvent éloignée des habitudes de travail acquises dans leur système éducatif d'origine »³².

Et en ce qui concerne l'écrit, une nouvelle perspective se dessine, dès lors, dans l'horizon des recherches en didactique de l'écrit en français. Une démarche est donc recommandée pour cerner le travail sur cette compétence. Celle de pouvoir dégager les limites des conceptions dépassées par les conjonctures actuelles dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture. Et cela afin de contextualiser ses pratiques

³² MANGIANTE J.M PARPETTE Ch, *Le Français sur Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique à la compétence universitaire*, in ACTES DE COLLOQUE, *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Perpignan, 2010. P 9.

pédagogiques et d'ouvrir d'éventuels pistes de recherches porteuses de propositions et de réflexions fort édifiantes.

En effet dans le contexte universitaire, l'écrit en FLE exigé par les consignes des enseignants pour valider les différentes activités, et même tout le cursus, semble bénéficier d'une réelle attention. Ce qui est demandé à l'étudiant c'est à la fois la maîtrise de la compétence et l'adaptation à des formes de pensées et de travail spécifiques. Une articulation qui se manifeste assez dure pour les étudiants allophones.

Pour pallier ce malaise, *Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette* (2010) proposent de répertorier, de classer et d'analyser les différents écrits universitaires en recourant toujours à une typologie inspirée de la théorie des genres textuels. Une méthode qui tente d'abord de dégager les compétences rédactionnelles requises, puis les classer selon un niveau de maîtrise linguistique ce qui pourrait constituer un référentiel de formation et une contextualisation incontournable (c'est le principe même de notre contenu « FOUR »)

II.4.2. Le « FOUR » dans le contexte universitaire algérien

La massification de l'enseignement supérieur et la réalité des incompétences de l'écrit en français par les non-français dans les universités françaises, mais aussi celles qui s'en charge de l'enseignement du français, est un sujet central, dans le domaine de la didactique de l'écrit à un niveau avancé, qui ne pourra en aucun cas être ignoré.

En Algérie, et souvent pour les raisons historiques (voir chapitre précédent), le français est toujours le vecteur de l'enseignement supérieur. Une réalité qui impose une prise en charge totale et immédiate des pratiques pédagogiques à ce niveau là. Cette prise en charge s'intéresse essentiellement à porter de l'aide à des étudiants afin de développer des savoir-faire relatifs au FLE, pourtant ces mêmes étudiants sont désigné de « bilingues avancés » après avoir suivi un enseignement/apprentissage du français pendant neuf ans au moins.

Ici, malheureusement, ce n'est pas uniquement le cas des bacheliers s'inscrivant pour se spécialiser dans des filières techniques : La médecine, la biologie, l'architecture, les mathématiques, la physique, la chimie, l'informatique, le dessin industriel, ... où les enseignements sont dispensés en français, mais aussi pour ceux désirant préparer une Licence de français et l'enseigner.

Une urgence est donc pressante face à un véritable frein pour toute progression. Situation qui exige une volonté/efficacité des enseignements afin de rassurer les apprenants et leur offrir quelques clefs permettant l'intégration dans ce milieu universitaire et aussi concernant l'usage du français comme objet d'enseignement et moyen de transmission de savoir de spécialisation (c'est le principe même de notre intervention)

En effet, nos cours de FOUR partant du même principe du FOU/FOS se caractérisent par une ingénierie de formation « sur mesure » qui considère chaque demande comme une spécificité nécessitant des opérations très ciblées.

Plus ponctuellement, ce type de cours rassemble des recommandations issues de la posture de l'écriture, il s'avère élargi sur cette base pour envisager de principales sources des difficultés en aval, ou en tant qu'étape nécessaire pour la tâche d'écriture, ou en tant que première phase d'un dispositif élaboré afin de développer des compétences rédactionnelles.

I.5. Dimension enseignante : une phase de planification dans une mission (im)possible

Le malaise des enseignants lors des pratiques quotidiennes des classes se manifeste dans la majorité des cas. Ceci résulte autant d'un ensemble de facteurs rattachés surtout au contexte large des mutations qui viennent d'être signalées sur tous les plans.

Et du moment que

« C'est autant par l'originalité de ses initiatives que par la rigueur de sa planification que le professeur réussit à nouer des relations privilégiées avec ses élèves. »³³

Et développer une stratégie de rapprochement réelle qui prend en charge les compétences. On doit clarifier que même si l'enseignant universitaire, qui maintient son discours en classe et se trouve ainsi valorisé dans son rôle professoral, n'est pas censé respecter et inciter chaque étudiant dans sa propre démarche d'apprentissage ; toutefois, les principes de ses dispositifs didactiques exigent d'assurer, dans la mesure

³³ MATHIS. G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Nathan, 1997, p. 53.

du possible, une réelle progressivité dans la maîtrise de compétences y compris rédactionnelles.

En fait, si un tel enseignant admet que l'intelligence et la mémoire peuvent se développer, un entraînement automatique basé sur la seule répétition de classe en classe et d'années en années pour assurer savoir et savoir-faire doit être remis en cause. Et plusieurs sont les démarches possibles pour aider l'intelligence à mieux fonctionner et la mémoire à devenir intelligente et sélective.

C'est avant tout savoir croiser les informations avec des attitudes pour développer de nouvelles stratégies et permettre de nouvelles acquisitions.

Il ne s'agit guère d'aménager un ancien métier en y introduisant quelques éléments de modernisme mais c'est le fait d'assumer une mutation professionnelle incontestable, un changement fondamental dans les dispositions de « faire la classe », d'exhiber le savoir et d'aider à son appropriation.

« Une prise de conscience par l'enseignant du champ d'application de ses décisions peut l'aider à identifier ses habitudes. Celles-ci le dispensent de certains traitements d'informations. Elles représentent donc une économie d'énergie que l'enseignant peut investir ailleurs. En revanche, ces décisions risquent de ne pas être parfaitement adaptées aux situations particulières. »³⁴

La situation d'enseignement/apprentissage peut être génératrice d'angoisse aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant.

De ce fait, si les apprenants ont un refus remarquable envers leur enseignement ; il arrive que les enseignants soient de la même anxiété.

Toutefois, l'enseignant et vue sa formation pédagogique 'sait' transmettre son savoir.

Des recherches sur le terrain dictent à l'enseignant des comportements cruciaux. En fait, pour avoir traversé des siècles de transformations inouïes en exerçant un tel métier, il aurait avoir appris à risquer son quotidien combat contre la solennité et la routine des habitudes que mêmes les réformes régulières de l'institution ne pourraient jamais atteindre.

³⁴ CHARLIER E. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, De Boeck, Bruxelles. 1989. p 135.

Au sujet de l'enseignant

« Il a le rôle à la fois de meneur de jeu et d'arbitre. Dans une perspective innéiste, il apparaîtra comme déclencheur du dispositif d'acquisition chez les apprenants, en créant les conditions adéquates et en fournissant le matériel linguistique nécessaire à cet effet.

Dans une conception cognitive et interactive, l'enseignant devient un subtil négociateur. Il doit à la fois proposer le matériel qui appelle le questionnement et assumer celui-ci, en articulant les hypothèses et représentations originales ou partielles des apprenants et ses propres références théoriques. Il effectue ici une intense activité de contrôle sur les mécanismes d'apprentissage ...

Cette démarche implique de toute évidence de sa part une excellente connaissance explicite de la structure et du fonctionnement de la langue qu'il enseigne, une faculté remarquable d'adaptation et une aptitude réelle à jongler avec les concepts. »³⁵

Autant les différentes approches s'accordent à dire que l'enseignant pour planifier son enseignement et pour gérer convenablement l'interaction avec ses apprenants, est le seul qui possède tous les éléments de son groupe/classe pour comprendre les difficultés de chacun (lorsqu'il d'agit d'un groupe restreint et si l'inverse seulement les difficultés communes). Avant chaque réaction, tout en prenant en considération les besoins pédagogiques et informatifs de son apprenant, il doit fixer les tâches du lendemain avec confiance et bonne conscience.

Le plan de son travail sera tracé dans les premiers jours et remodelé si son efficacité demeure incertaine, en cours de route. Il sera libre de se référer à une diversité des tendances et d'intégrer tout ce qui lui paraît susceptible d'enrichir sa pratique quotidienne, et d'améliorer ainsi les performances de ses novices. C'est la raison pour laquelle il doit faire même de nouvelles connaissances empruntées à des disciplines aussi diverses que la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie, les technologies de l'éducation, la philosophie du langage ou celles liées à la communication.

³⁵ BERTHOUD A.C, PY. B, *Des linguistes et des enseignants*, Editions scientifiques européennes, Berne, 1993, p. 78.

II.5.1. Intégration des principes éducatifs et pédagogiques

Une réflexion sur le rôle et les tâches qui incombent aux professeurs dans le contexte d'un changement de paradigme pédagogique que les spécialistes préconisent vu les changements que connaît l'université en termes d'objectifs, de nombre d'étudiants toujours croissant, de rapport formation-marché du travail, etc doit avoir lieu. : c'est passer d'un enseignement supérieur centré sur la transmission de savoirs dispensés par des enseignants soucieux prioritairement de leur carrière de chercheurs à un apprentissage centré sur l'étudiant en adoptant les techniques pédagogiques surtout celles liées à la communication en classes dans ses variantes verbales et paraverbales.

Une telle démarche s'adresse en fait aux enseignants qui accompagnent leurs pratiques avec des interrogations comme : *moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Ils sont interpellés à soulever un doute énorme quant au rapport enseignement/apprentissage dont l'équation a longtemps été considérée comme presque parfaite. Un bon professeur est celui qui pourrait se remettre en cause en disant : *si le fait que j'enseigne n'assure pas que quelqu'un apprenne, alors trois questions peuvent se poser : qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner ? Comment donner un enseignement vraiment efficace et « supérieur » digne d'assurer une attribution légitime de diplôme universitaire et donc former des spécialistes dans leurs domaines dans : leurs savoirs, savoir-faire et pourquoi pas savoir-être.*

D'emblée, nous proposons une réflexion qui tente de répondre surtout aux questions primordiales qui préoccupent un tel pédagogue :

Pour réussir son cours, Comment peut-on le planifier ? Comment aussi l'animer et intervenir efficacement ? Comment pouvoir évaluer de façon utile et crédible ? Comment encadrer la démarche des étudiants pour les guider convenablement ?

Bref, ce qui compte à notre enseignant c'est de confronter en proposant ce qui se présente comme théorie face à une pratique réelle en situation d'enseignement / apprentissage de l'écriture et réfléchir sur la possibilité de franchir la distance entre l'abstrait et le concret en recherchant des solutions pédagogiques pertinentes. Cela permettrait d'ouvrir un espace de réflexion méthodologique afin de servir à ces enseignants d'entreprendre des choix réfléchis dans la sélection ou l'élaboration d'outils d'enseignement.

Alors on n'imposera pas mais suggérera, conseillera, incitera à une réflexion logique, et du plus rationnelle possible, pour les amener à être lucides. Autrement dit, motiver son apprenant à participer positivement lors de la réalisation du cours.

C'est pour tout cela que l'enseignant dans ses rapports en divers comportements interactifs, doit avoir de la clairvoyance, de la prévenance et de la sagacité envers les apprenants tout en les plaçant sur le même pied l'égalité face aux mêmes chances et possibilités d'accès au savoir (la maîtrise de la langue écrite).

Les intentions générales des solutions au problème posé, par leur verbalisation de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils en pensent.

Ainsi, à part les fonctions dites générales et traditionnelles (car on peut les trouver dans n'importe quelle séance de classe, à savoir les actes de présenter la leçon, l'expliquer, juger, évaluer les productions des apprenants ...) la fonction que nous croyons très importante est celle de motiver les apprenants à individualiser leur apprentissage en les mettant en situation de construction et de production afin de les adapter au monde du savoir où ils doivent trouver leur place.

A nos jours et malgré tous les efforts entrepris dans un univers et des sociétés chargés de maintes mutations successives permanentes et aux bouleversements des idéologies dans lesquels nous vivons, l'enseignant, même universitaire, est jugé comme premier à contribuer à la réussite ou à l'échec dans les savoirs.

Une impérative enseignante dicte à cet agent responsable en grande partie de l'acte d'enseignement/apprentissage et pour réaliser ses attentes plus ou moins compliquées à être convaincu qu'il s'agit d'abord de maîtriser l'acte "d'expliquer". Or, «expliquer» n'est pas un acte aussi simple et/ou facile que nous le pensons. Expliquer c'est :

« Communiquer des informations essentielles sur un objet d'étude afin d'en faire comprendre :

L'ordre (un ensemble d'évènements ou d'actions pratiques).

Le sens (un schéma ou un graphique).

La fonction (un appareil ou un document).

Le principe (la fabrication ou le fonctionnement d'un objet).

(...) tous les moyens de communications peuvent être utilisés comme techniques d'explication : on explique par la parole et par le geste, mais aussi en dessinant des croquis ou des plans, en présentant des cartes ou des

statistiques en montrant des photographies ou en faisant écouter des enregistrements sonores. »³⁶

Aussi, et pour intégrer des principes éducatifs et pédagogiques Brousseau (1990) parle de la « dévolution » comme acte par lequel l'enseignant fait accepter à son apprenant la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de cette intégration et engagement.

II.5.2. D'une pédagogie de l'information à une pédagogie de l'entraînement

« Il nous plaît ici d'utiliser une métaphore sportive car, en matière de travail scolaire, le maître devrait bien être un véritable « entraîneur » : solidaire de ses élèves et des progrès qu'il leur permet d'effectuer, attentif au moindre élément qui aide à faire un pas en avant, multipliant les sollicitations, les situations où l'on s'affronte à une difficulté légèrement supérieure à la précédente, observant les réactions de chacun, apportant l'information nécessaire au bon moment ou renvoyant à celui qui peut la donner avec le plus de chances d'être entendu... »³⁷

C'est partir du fait qu'étant le sujet principal dans l'acte d'enseignement, il faut admettre qu'

« Il ne suffit pas d'enseigner pour que l'individu apprenne. L'information de base est parfois nécessaire, mais l'apprentissage reste encore à réaliser. De plus l'expérience montre que cette information est plus souvent un obstacle qu'une aide à l'intégration personnelle du savoir. »³⁸

Ainsi lors du passage de la théorie à la pratique. Pour ne pas échouer dans sa tâche, l'enseignant, quelle que soit la méthode qu'il utilise doit admettre qu'il peut changer de stratégies en cours de route. En fait, il est intéressant d'observer un enseignant chevronné qui a réussi son cours, mais en même temps nous ne pouvons pas éliminer tous les risques en agissant comme lui pour des raisons diverses.

« Car imiter la manière de procéder d'un professeur expert ne signifie pas qu'on imite son expertise, pas plus qu'on ne devient directement excellent joueur de tennis en tentant de reproduire les gestes et la tactique d'un champion »³⁹.

³⁶ ALMERAS J. NOBLECOURT P. CHASTRUSSE J., *Pratique de la communication, méthodes et exercice*, Larousse, Paris, 1978, p.92.

³⁷ MEIREIU Ph, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, Paris, 1995. P 21.

³⁸ STORDEUR J., *Enseigner et/ou apprendre*, Edition De Boeck, Belgique, 1996, p. 7.

³⁹ MATHIS. G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Nathan, 1997, p 176.

C'est-à-dire l'expertise ne se confond pas avec l'imitation des autres mais avec un choix et application méthodiques des stratégies et des contenus dans des situations contextuelles diverses.

Alors

« Tout comme l'entraîneur établit un programme spécifique pour chaque athlète, l'enseignant, impliqué dans un paradigme apprentissage, doit établir son plan de match au regard des particularités de son groupe, des exigences de la discipline et de l'objectif ultime de son intervention, soit celui de réussir l'intégration et le transfert des apprentissages. (...) cela peut se faire en leur faisant bénéficier, selon les cas, d'outils plus nombreux et plus diversifiés »⁴⁰

Aujourd'hui, le paradoxe fondateur des apprentissages et des actes didactiques tient en ce que, d'une part, ce sont les capacités et les représentations actuelles des apprenants qui indiquent à l'enseignant les apprentissages à viser, et d'autre part, d'ailleurs il n'y a apprentissage que s'il y a un écart, une tension entre ces capacités, ces représentations et celles que vise à entraîner l'enseignant.

Il n'y a, en effet, apprentissage que si cet enseignant situe explicitement ces apprenants dans cet écart, cette tension, en « se fixant » sur leurs capacités et leurs représentations actuelles et les leur renvoyant comme sceaux de leur parcours d'apprentissage, les entraîner à partir de ce qu'ils savent déjà tout en visant ce qu'ils vont et doivent apprendre.

Certes le savoir-faire ne peut fonctionner qu'à l'aide d'informations, de savoir, mais la stratégie et/ou démarche appliquée pour faire acquérir ce savoir qui devrait compter le plus pour un enseignement surtout de langue voulant transmettre à un futur enseignant de langue non seulement une information ou un savoir mais surtout un savoir-faire (dans notre cas rédactionnel).

Lors de cette situation, l'enseignant doit se dire qu'il est dans le domaine des pratiques langagières et/ou des apprentissages langagiers : mes contenus d'apprentissage seraient renvoyés aux activités langagières écrites, aux compétences de compréhension et surtout de production en langage écrit de ces apprenants là et en ce moment là. C'est une nécessité suprême, celle d'avoir toujours à l'esprit les compétences visées en fin de

⁴⁰ LANGEVIN L et BRUNEAU M., *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2000.p 33.

semestre, fin d'année voire en fin de parcours et, en même temps, connaître et « se baser » sur les manifestations des compétences actuelles. Car en didactique de l'écriture, c'est la réflexion, l'analyse, la gestion des contenus des apprentissages en langage écrit qui préside à la gestion pédagogique des situations des dispositifs pour un « bon » entraînement.

II.6. Didactique des langues et du FLE ou organisation d'un enseignement

Dès le départ, on admet que parce qu'elle pose des interrogations indispensables, la didactique semble en mesure de fournir des soubassements qui pourraient nous inspirer d'autres manières d'enseigner. Toutefois, il ne faut guère voir dans la didactique le résultat miraculeux et définitif.

Si on part du fait que l'individu, la société et les langues entrent toujours en jeu dans une relation didactique qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine ; c'est une réflexion alors sérieuse celle portée sur une didactique des langues avec de multiples références historiques qui conduit à se questionner sur les finalités poursuivies aujourd'hui dans un tel enseignement.

En fait, par définition

« Le terme de didactique n'est bien entendu pas réservé au domaine des langues : il a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord, 'qui est propre à instruire' (du verbe grec : didaskein, enseigner). Dans une définition très minimaliste et pour ce qui est précisément des langues, le substantif recouvre un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres »⁴¹

Que se soit les éléments et les règles de fonctionnement de la langue, les moyens pour agir sur le réel comme compétences communicatives ou les différents comportements culturels généralement indissociables de la langue.

Et parce qu'elle pose des interrogations indispensables, la didactique semble en mesure de fournir des soubassements qui pourraient inspirer à tout enseignant d'autres manières d'enseigner. Toutefois, il ne faut guère voir dans la didactique le résultat miraculeux et définitif.

⁴¹ MARTINEZ P, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996.p 03.

Ainsi, la didactique paraît sans conteste une discipline qui s'offre d'étudier sur des fondements scientifiques les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quelconque quand il s'intéresse à l'acquisition des savoirs.

« En tant que discipline, la didactique s'occupe des contenus d'enseignement – de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation »⁴².

On peut considérer, à cet effet, que la didactique des langues est un domaine doublement orienté, dont les sources et les extensions parcourent les limites disciplinaires traditionnelles. Cette réalité ne peut être cernée que dans une étude pluridisciplinaire du moment que toute communication inter-individuelle via une langue particulière implique l'individu, lors de ses séquences énonciatives, dans toutes ses dimensions.

Une telle pluridisciplinarité relève notamment de celle qui anime les sciences dites « cognitives », des sciences même si les démarches et les données aussi multiples que divergentes ne sont pas achevées ne peuvent qu'être réinvesties en didactique des langues.

Logiquement, si l'on parle de la didactique des langues c'est qu'il existe une didactique autre que celle des langues. Cette dernière se distingue de la première par son objet et son mode d'appropriation

« En effet, la didactique des langues ne peut se contenter de construire un appareillage conceptuel : elle doit s'interroger sur les limites de son intervention, c'est-à-dire sur ses objectifs et sur la manière dont elle conceptualise la dimension humaine de son champ »⁴³

Dans le domaine des langues étrangères, cela permet à la didactique de se concevoir à travers un ensemble de principes et d'hypothèses souscrivant à l'enseignant de rendre possible les processus d'apprentissage de la langue étrangère dans son contexte.

D'ailleurs, Cuq et Gruca signalent, dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, que Daniel Coste a défini la didactique des langues comme un

⁴² HALTE, J-F., *La didactique du français*, P.U.F, *que sais-je ?*, 1998. p.122.

⁴³CUQ. J P et GRUCA. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.p.51.

ensemble de discours tenant sur l'enseignement des langues directement ou indirectement : pourquoi enseigner ? Quoi ? À qui ? Et en vue de quoi ?

« Le champ du FLE, on le sait, recouvre les situations d'enseignement/apprentissage du français aux étrangers et/ou à l'étranger. Mais ses caractéristiques varient dans les différents pays francophones »⁴⁴.

Les spécialistes accordent à dire que le champ du FLE a pu acquérir une spécificité et cela grâce au rôle qu'il a joué en dehors de la France : ce que la pédagogie, et la linguistique appliquée ont apporté au FLE pour se libérer approximativement du programme et des traditions strictes que peut avoir une discipline.

Le FLE apporte donc une vision différente de l'apprentissage et de l'enseignement du moment que le français ne s'enseigne pas de la même façon à des étrangers qu'aux natifs de langue maternelle les enjeux, les exigences, les méthodes, les contraintes et les contenus ne sont pas les mêmes.

On l'a déjà signalé, qu'en FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français. En ce qui concerne des contraintes de notre situation, on a affaire autant plus aux interférences qu'aux transferts.

Des activités traduisant la volonté d'inscrire l'enseignement du français dans une perspective spécifique ont ainsi été développées comme les mises en situation globales, ou contextualisés.

Et même si dans les premiers temps de l'apprentissage en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants, l'enseignement/apprentissage du FLE est principalement axée sur le développement de la compétence orale ; un engagement sérieux a vite accompagné les pratiques pédagogiques visant l'écrit dans toute sa dimension scripturale.

⁴⁴ DEFAYS J M. DELCOMINETTE B. DUMORTIER J L et VINCENT L (Ed), *Les didactiques du français un prisme irisé*, Editions Modulaires Européennes, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2003.p.19.

II.7. L'écrit : interaction/communication en FLE selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)

L'enjeu des interactions dans l'enseignement/apprentissage des langues était fortement fondé sur le réseau des relations qu'enseignants et apprenants y apportent et y mettent en œuvre.

Toutefois, la seule observation de ce qui se passe n'est pas suffisante pour jauger.

Les utilisateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ont envisagé et explicité une telle interaction soit selon les types de communication interactive ou selon les rôles dans lesquels l'apprenant sera armé et amené pour le faire avec la possibilité et le plaisir d'utiliser la langue non seulement pour apprendre mais dans toutes ses dimensions notamment la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle mondiale.

« Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste »⁴⁵

Cela fait que « l'interaction » ou la « co-action » dans des situations d'enseignement/apprentissage des langues, met en évidence la présence obligatoire des « conduites contextuelles » dues à la coprésence permanente de la composante pédagogique et sa spécificité.

Ainsi, la question de l'action interactive est de caractériser la pratique effective de l'enseignant, souvent médiateur, avec ses apprenants.

⁴⁵ KRAMSCH. C.. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, Paris. 1984. p 78.

D'ailleurs :

« L'enseignant perçoit sélectivement la situation éducative. Il traite certaines informations en interaction avec ses schèmes mnémoniques et envisage différentes solutions possibles. Le choix des conduites pédagogiques, c'est-à-dire les décisions prises dépendent de la valeur subjective que le formateur accorde aux différentes possibilités d'actions et à son estimation de leurs conséquences. »⁴⁶

Toutefois, nous pouvons dire, que dans une époque où l'on veut promouvoir la compétence multilingue, qu'il faut aller au-delà d'une simple description du phénomène ; et encore la phase interactive devrait dépasser cette description, même détaillée, entre 'maître et élève'. Car :

« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions »⁴⁷

On se limite dans notre intervention de préciser en clarifiant théoriquement l'acte d'interaction en classe de langue. Cette conception qui a subi de maintes transmutations depuis les années 60-70 mais avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les classes sont devenues, selon les contextes, des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles, supposées performantes et qui favorisent une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme puisque une telle compétence plurilingue et intégrative semble primordiale (l'apprenant est, dans sa totalité, considéré comme appartenant à un groupe social).

⁴⁶ CHARLIER E. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, De Boeck, Bruxelles. 1989. p. 42.

⁴⁷ VINATIER I., ALTER M. (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses universitaires de Rennes. 2008. p. 10.

II.7.1. La classe de langue : une interaction complexe dans un lieu commun

À partir d'une ère où on la présentait surtout comme l'endroit d'exécution d'une méthodologie d'enseignement, la classe est progressivement devenue le lieu d'observation d'interactions complexes entre les participants. Être exposé donc à la langue dans le cadre d'une classe comporte des points communs entre un processus d'instruction programmé et des habitudes pédagogiques diverses. À travers des pratiques qui allient stratégies et astuces pour que celui qui enseigne tire dans son répertoire les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification éventuelle et interaction réelle.

Il s'agit, par rapport à la situation d'apprentissage, d'

« Instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais 'métastable' entre les trois composantes du triangle pédagogique, l'apprenant l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner »⁴⁸

Très tôt, le développement des recherches sur l'interaction dans le domaine de la pragmatique interactionnelle a poussé à considérer la classe comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des actionnaires ayant leur place dans l'interaction. Les 'interactants' ont donc des fins, à intention didactique, partiellement convergents, qui précèdent à l'interaction et la justifient (les programmes proposés, les objectifs à atteindre, résultats et conséquences didactiques).

Inlassablement, l'action structurée par l'enseignant rencontre des faits pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier : l'attention se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants et le recours à diverses stratégies pour se faire comprendre.

Ainsi, la constitution de corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue a pu permettre de mieux cerner un certain nombre de points, et donc mieux cerner le phénomène d'interaction, tel que :

- l'apprenant qui, souvent, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre par des marques d'hésitation.

⁴⁸ HAMELINE, D.. *Encyclopedia Universalis*. Corpus 13, Paris. 1985. p. 114.

- le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants.
- le recours à des activités et/ou stratégies par l'enseignant comme le guidage, les instructions, les corrections et les explications puis pour l'apprenant par des hésitations, des reprises et/ou des reformulations...

Si actuellement la pratique du lieu propre aux spirituels de cette réalité pédagogique a rendu familières les garanties des faits de la classe, l'attention que l'on porte sur ce lieu d'enseignement/ apprentissage et sur ce qu'on attend de lui s'est modifié : les attentes, les représentations, le rôle que l'on fait jouer à la classe ne sont plus les mêmes car le monde est en perpétuelle évolution.

Et même si on opte pour le changement des pratiques il ne s'agit aucunement de dicter strictement aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire mais de suggérer.

L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement, l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges a voulu reconnaître l'intérêt des approches qui luttent pour que ne s'installent pas des pratiques purement communicationnelles instantanées au sens étroit du terme, et où les activités de classe ne seraient qu'un succédané des pratiques sociales de référence, traduites en une suite de tâches globalement simulatives, par rapport auxquelles la valeur de la langue ne serait qu'instrumental. Bien conçue, cette articulation devrait permettre de conférer à l'apprenant, devenu acteur social, usager de la langue, une meilleure efficacité et une plus grande autonomie.

II.7.2. Cadre Européen Commun de Référence : vers une 'Autre' interaction

Les recherches en sciences de l'éducation ont montré que les théories qui présentent les décisions prises qu'elles soient prescriptive déterminant un choix optimal et hasardeux, ou descriptive centrant l'attention sur le traitement des informations qui sous-tend la décision ; ces théories là sont à l'origine des maintes mutations à visée pragmatique.

Proposé comme un modèle à suivre, la parution en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* a notablement modifié la donne pour la didactique des

langues en imposant des concepts inédits comme ceux de ‘perspective actionnelle’ qui a piloté les pratiques de classe de langue :

« L’usage d’une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l’intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l’accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences »⁴⁹

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est donc le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du conseil de l’Europe.

Il constitue, dès sa publication, un accès totalement novateur qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d’enseignement des langues et, surtout, il offre en effet un soubassement commun pour la création de programmes voire de diplômes et de certificats livrés aux étudiants. En ce sens, il est pointilleux d’encourager la mutation aussi éducative que personnelle et professionnelle.

Certes, il s’agit d’un outil conçu pour répondre au but général du Conseil de l’Europe : adoption d’une démarche commune dans le domaine de l’enseignement /apprentissage des langues ; l’objectif est d’abord politique : asseoir la stabilité européenne à l’avènement de leur union, et veiller au bon fonctionnement de la sa politique. Toutefois, cela pourrait encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu’ils soient, y compris les apprenants et donc faciliter les échanges d’informations entre ces praticiens et leurs apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu’ils attendent d’eux en termes d’apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.

⁴⁹ CONSEIL DE L’EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les Editions Didier Paris. 2005. p.15.

Alors les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. On passe donc d'une logique de maîtrise quasi totale d'une langue à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de cette dernière. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme.

Quand on parle de langues, la contribution prend appui sur une interaction enseignant-chercheur et apprenant visant un retour réflexif sur l'action et les compétences dans la pratique de classe.

Cependant, personne ne peut nier que la perspective retenue par le *cadre européen commun de référence* (CECR) constitue une avancée par rapport à la conception étroitement fonctionnelle de la communication sur laquelle était toujours fondée l'approche communicative :

« Le CECR se préoccupe de la conjonction de l'espace individuel du sujet et du champ collectif de la tâche, ce qui présuppose l'inscription dans un groupe et donc dans un contexte interactionnel mais aussi collaboratif. Cela suppose non seulement, comme avec l'approche communicative classique, un 'faire' et un 'faire faire', ou pour reprendre les mots de Puren (2002 : 64) un 'parler avec' et un 'agir sur', mais aussi et surtout un 'agir avec', ainsi que la conscience, par le sujet, de son statut dans ce groupe et la prise en compte des valeurs et représentations que ce dernier véhicule. La compétence visée n'est donc plus tant communicative que stratégique, les compétences langagières n'étant qu'un des moyens, parmi d'autres, dont dispose l'usager pour mener à bien la tâche »⁵⁰

Fondée sur un regard plus distancié sur le langage. Une telle compétence plurilingue et intégrative, dont parle le CECR, semble primordiale. L'apprenant est vu donc comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation. La manière dont de jeunes enfants sont actifs dans l'interaction en classe et dans la gestion de la parole, des études de cas, s'attachant à observer l'évolution d'un apprenant dans un environnement institutionnel donné, permettraient d'améliorer la connaissance des comportements langagiers et interactionnels d'un sujet apprenant.

⁵⁰ CHINI, D., GOUTERAUX, P. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangère*. Editions Ophrys, Paris. 2008. p.86.

II.7.3. Activités et stratégies d'interaction selon le CECR

L'interaction touche à la fois les deux activités, orales et écrites, de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun (réfléchir au traitement du travail sur les compétences langagières de réception, d'interaction et de production à l'oral et à l'écrit). En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production font aussi partie de l'interaction.

Cependant, si l'acte de l'interaction 'orale' entraîne la construction commune du sens par la mise en lieu d'un contexte mental collectif, en se fondant sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur proximité, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu, généralement, en face à face tend à inciter une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et surtout des indices contextuels.

«Les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existente aussi des classes de stratégies cognitives et de collaboration (également appelées stratégies de discours et stratégies de coopération) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc»⁵¹

Parmi les activités interactives, à l'oral qu'illustrent le CECR, on trouve, par exemple : les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe et la coopération en vue d'un objectif.

Aussi une hiérarchie est proposée pour illustrer l'interaction orale selon les objectifs : une conversation/ échange d'informations, comprendre un locuteur natif, interviewer et être interviewé, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services.

C'est pourquoi l'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute.

⁵¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les Editions Didier, Paris. 2005. p. 60.

Des opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits :

Il est constaté que les processus réceptif et productif se chevauchent : l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature d'un énoncé produit par un locuteur, de son sens et de son interprétation pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé de cet locuteur.

En outre, le discours est cumulatif : au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents.

Quant à l'écrit, l'interaction est fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvrant des activités telles que : transmettre et échanger des notes, des mémos, correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. rejoindre la mondialisation et participer à des forums en-ligne et hors-ligne.

Lors de ce type d'interaction, à titre d'exemple la correspondance par lettre ou courrier électronique, les opérations de réception et de production sont divergentes, mêmes si elle ne l'ai pas dans certains cas comme dans l'interaction électronique qui se rapproche de plus en plus de l'interaction en temps réel et où es effets des discours cumulés sont semblables à ceux de l'interaction orale.

Si l'on admet que le CECR laisse une marge importante pour des choix divers de mise en œuvre des pratiques enseignante, et que nombreux et complexes sont les facteurs entrant en ligne de compte dans une situation d'apprentissage en classe et les contextes divergentes d'interaction, face à la multiplicité des paramètres, il s'avère difficile de dégager des liens de causalité entre tel aspect du processus instructionnel et le processus d'apprentissage.

Donc le rôle de l'enseignant ne doit donc pas se limiter au fait de transmettre un savoir en ignorant l'existence de relations interhumaines avec son apprenant

« C'est autant par l'originalité de ses initiatives que par la rigueur de sa planification que le professeur réussit à nouer des relations privilégiées avec ses élèves. »⁵²

⁵² MATHIS. G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Nathan, Paris. 1997. p.53.

En réalité, tout enseignant, en conduisant la classe, souhaite une réussite. Pour lui, la séance de classe est efficace, réussie est celle où il a motivé et impliqué ses élèves dans différentes situations d'apprentissage qu'il avait conçues et le résultat de ce fait est manifesté par la participation active des élèves à la recherche des solutions au problème posé, par leur verbalisation de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils en pensent.

Et

« articuler la stratégie globale de l'apprentissage qui sous-tend, à savoir celle d'une émergence et d'un renforcement des compétences au travers de tâches sociales situées, avec une conception plus interventionniste et réflexive de la construction de la langue étrangère et des compétences langagières de l'apprenant, mieux adaptée à la spécificité de la situation scolaire, tout particulièrement à la prise en compte de ses dimensions psycholinguistiques et cognitives dominantes »⁵³

Alors, le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié.

En fait, un enseignant de langue doit fournir à ses apprenants des situations où ils auront la possibilité autant que le plaisir d'utiliser la langue non uniquement pour acquérir un savoir mais l'adopter dans toutes ses ampleurs surtout l'accession du plurilinguisme en répondant à la diversité linguistique et culturelle qui revendiquent un monde en perpétuel devenir.

⁵³ CHINI, D., GOUTERAUX, P. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangère*. Éditions Ophrys, Paris. 2008. p.17.

Chapitre III

L'écriture : dispositif didactique, pratique d'enseignement

De surcroît, on conçoit l'écrit et ses rapports notamment dans le cadre d'enseignement/apprentissage selon les écoles, les convictions, les modes et surtout en fonction de l'optique à partir de laquelle on les observe, c'est-à-dire selon la spécificité du contexte.

Dans un premier lieu, nous tentons étudier tout d'abord les processus de rédaction et/ou de l'écriture à travers les diverses représentations de modèles. Ensuite, nous nous attacherons à accorder plus particulièrement de l'importance aux spécificités de l'écriture en langue étrangère notamment le FLE.

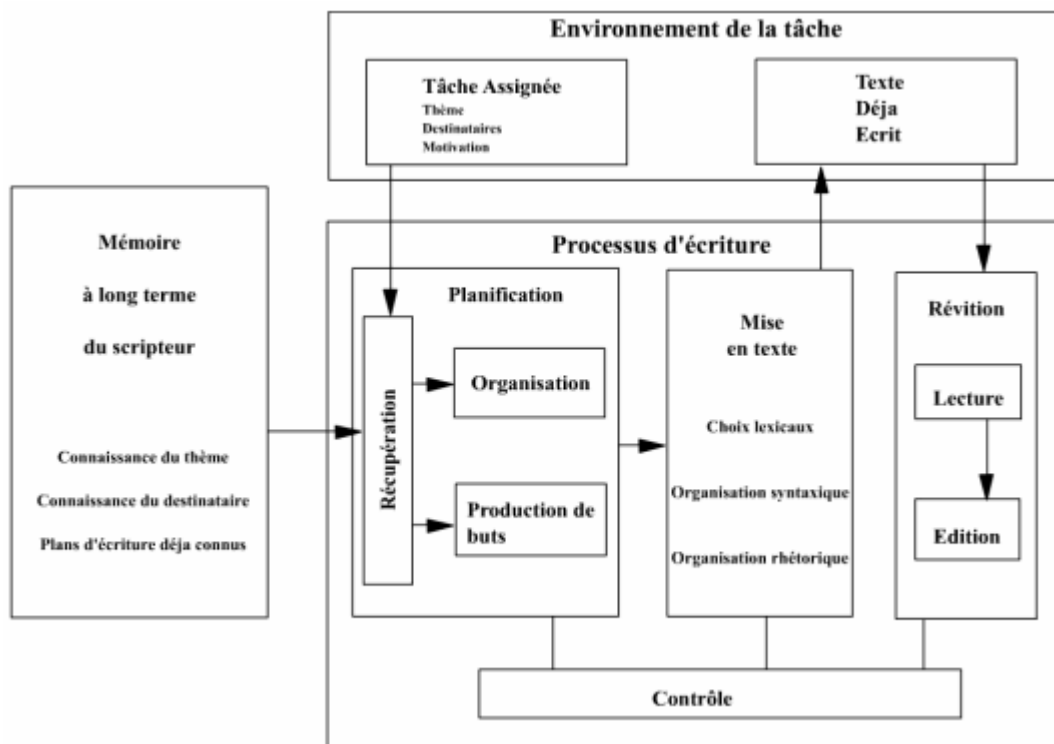
C'était dans les années soixante dix et quatre vingt qu'apparait une nouvelle approche d'étude et d'analyse de texte portant sur les processus mentaux relatifs à l'acte d'écriture.

Au départ le mot « processus » conservait son utilisation au domaine des sciences informatiques pour les opérations du système, mais plus tard, il a adopté une désignation qui concerne toute opération mentale servant à accomplir une tâche cognitive quelconque.

D'ailleurs, souvent dans les recherches sur rédaction ou la production écrite, le terme processus d'écriture désigne toute opération « *mentale qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite* ».

Depuis les modèles de Flower et Hayes(1980), des chercheurs se sont succédés : Cooper et Matsuhashi (1983), Beach et Bridwell (1984), De Beaugrande (1984), Bereiter et Scardamalia (1987) penchant leurs travaux sur la description et l'identification des processus mentaux actifs lors de la pratique de l'écriture.

Alors un premier modèle d'écriture (le schéma ci-dessous proposé par Hayes et Flower résume l'acte) semble infléchir les études ultérieures ouvrant un champ d'investigation sur un tel processus dans maints domaines :



Il s'agit là du « monde » du scripteur constitué par trois composantes principales : le contexte dans lequel il produit, les informations dont il dispose en mémoire à long terme et les processus rédactionnels.

Si nous nous sommes basés sur ce modèle qui nous a permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche de rédaction ; c'est pour illustrer bien le cheminement d'un scripteur 'expert' qui revient souvent en arrière en rédigeant afin de réorganiser son écrit et réviser la forme ou le contenu.

Il fallait, dans un objectif développemental des compétences, suivre le scripteur dans sa tâche de production de texte afin de pouvoir guider le programme d'enseignement élaboré à former des scripteurs experts.

(Tel était notre souci de départ en entamant une telle recherche doctorale).

Toutefois, ce n'est pas le cas de notre public cible : il s'agit d'apprenant-scripteur qui par démotivation et incompétence ne fonctionne pas de cette façon. Et avec une pratique fondée sur des modèles théoriques référentiels une compétence d'écriture pourrait, avec l'expérience, s'acquérir progressivement.

Nous nous inscrivons dans l'optique d'une recherche-action dans le domaine de la didactique de l'écrit où nous penchons sur les spécificités de l'écriture en langue étrangère et notamment en FLE.

En fait, là en entaillant l'écrit, on envisage construire progressivement de compétences rédactionnelles introduisant une « autre » manière d'enseigner l'écrit à l'université algérienne même si les activités, relatives à l'écrit, proposées existent déjà.

Ainsi, on a affaire à une créative proposition aux enseignants comme un essai d'intervention efficace à visée scripturale et spirituelle, en vue de confectionner des pratiques réelles jugées par observation du terrain et évaluation des résultats stériles, sur l'application de l'écriture à ce niveau là.

Une telle tâche réclame dès le départ une clarté des théories et des concepts majeurs pouvant infléchir le parcours de notre recherche.

« L'écriture n'étant alors que la partie émergée d'un iceberg constitué de la production de savoirs et de l'écriture progressive de ceux-ci, selon les modes de pensée de la discipline à laquelle il appartient.

On sait à quel point cette étape de la Maîtrise, du moins dans les sciences humaines, représente un cap difficile à passer pour les étudiants. »⁵⁴

III.1.Processus d'écriture : « Ecrire » un enjeu délicat

Il est certain qu'il s'agisse des élèves ou des étudiants aux différents niveaux de la scolarité, ou des professionnels aux différents niveaux et types de postes, l'écriture représente un enjeu important et incontournable. Or, souvent et à tout moment et quand il s'agit de son enseignement/apprentissage peuvent intervenir des difficultés, des blocages ou des abandons laissant l'impression de faire affaire à une tâche étrange et jamais étudiée. Et même si l'étudiant qui se prépare à une licence LMD du français, pourrait surmonter ses simples rédactions sa tâche se complique en faisant recours à de nouvelles compétences quant il serait appelé à écrire une dissertation, un commentaire littéraire voire un exposé ou mémoire de fin d'études.

⁵⁴ BARRE-DE MINIAC C, *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires Du Septentrion, 2000.p 12.

Alors, entre des tâches d'écriture simples, brèves dans le temps comme dans l'espace, réalisées dans un contexte scolaire précis qui codifie et contraint les écrits, et des écrits plus complexes, réalisés dans ce même contexte scolaire mais plus longs, les incompétences quantitatives mais surtout qualitatives ne peuvent se démarquer.

A ce stade là, des difficultés d'adaptation peuvent survenir et perturber l'assimilation du savoir spécialisé car il est certain aussi que l'activité d'écriture se développe selon une suite d'opérations complexes avec des balancements entre différents éléments des processus mentaux. C'est pourquoi la rédaction d'un écrit n'est pas considéré comme une simple transposition de quelques connaissances et juxtaposition de quelques mots voire quelques phrases mais une construction complexe qui est le résultat de l'interaction entre un scripteur et un contexte sur maintes dimensions.

Et suite à son ignorance des nouvelles règles du jeu et son inadaptation à ce nouveau contexte, l'étudiant échoue. Car arrivé à l'université il lui fraudera une « autre posture de maîtrise de l'écrit ».

« Quant à la rédaction, elle fonctionne sur le même principe : écrire ce qu'on dirait ou ce qu'on dit à propos d'un événement ou pour conserver l'histoire qu'on a racontée ; tout commence toujours par cette préoccupation : « comment va-t-on transcrire ça ? », le « ça » étant quelque chose qui vient d'exister à l'oral et qui deviendra de l'écrit grâce à cette transcription (...)Ecrire, c'est créer un message susceptible de fonctionner pour un lecteur, c'est donc anticiper ce fonctionnement pour le rendre possible et cette anticipation s'appuie sur une expérience personnelle de lecteur»⁵⁵

Nous admettons dès lors que la pratique de la rédaction joue un rôle crucial dans la qualité du produit écrit. Partant de ce principe, le scripteur s'entraîne tout en ayant la conviction de vouloir et/ou pouvoir accomplir une telle tâche aussi indispensable que délicate.

En somme, comme déjà signalé « écrire » ne se résume guère au fait d'être une simple juxtaposition de segments qui sont déterminés par des liens établissant une hiérarchie, et cela met en valeur le principe de l'écriture comme un ensemble sémantique et syntaxique unifié.

⁵⁵ LEAN P, ROUDIER J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, ed AFL 1988, P.10.

Une situation de production du langage écrit, avouent les experts des circonstances de la tâche, suscite des appréhensions assez embrouillées autant chez les apprenants-scripteurs que chez l'enseignant qui s'en charge.

Cet enjeu délicat illustre une appréciation de risques à assumer, face aux difficultés de se faire progresser et donc lutter aux échecs, par les partenaires de ce contrat de performances.

Réussir donc sa rédaction ou son écrit exige une maîtrise « typique » de la compréhension, la production ainsi que la connaissance du système de l'écrit.

Ainsi, les composantes médiatiques à ce niveau là pourraient être positivement conçues si les enjeux de leurs utilisations sont préalablement définis et méthodologiquement appliqués.

III.1.1. Essai de définition

Vue l'importance accordée à la pratique, maintes définitions ont été données à « écrire », « l'acte d'écriture », « écrit » ou « écriture » par des penseurs dans le domaine hautement qualifiés et cela selon des angles de regard nettement assez différents et/ou visions plus ou moins convergentes.

L'écriture un mot qui selon Barré-De Miniac

« Peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final »⁵⁶.

En effet,

« L'écriture est le fait d'un acte psychomoteur qui sollicite notamment les fonctions, oculomotrices, tonicomotrices et gnosopraxiques ; mais le rôle qu'elle joue en tant vecteur de la communication et plus particulièrement sa double appartenance au corp (dont elle est la trace et le prolongement) et au langage (dont elle est peut-être fixateur et véhicule) lui confère un statut beaucoup plus élaborée que celui du simple acte graphomoteur : cette

⁵⁶ BARRE-DE MINIAC C, *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*, In Revue française de pédagogie n°113, INRP, 1995. p.94.

synthèse équilibrée entre le corps et la pensée, le tonus et le verbe, l'agir et le dire, constitua de tout temps et pour la plupart des cultures l'outil idéal de la transmission des lois, des concepts, des religions, de l'histoire, de l'historicité, du récit...(...) l'écriture constitue aussi un acte individuel propre, porteur d'affects et signifiant bien au-delà du mot. »⁵⁷

Autant,

« L'écriture est avant tout, suivant la définition d'un de nos plus savants maîtres, un procédé dont on se sert actuellement pour immobiliser, pour fixer le langage articulé, fugitif par essence même (...) l'écriture est, néanmoins, plus qu'un instrument. En rendant la parole muette, elle ne la garde pas seulement, elle réalise en outre la pensée qui jusque-là reste à l'état de possibilité. Les traits les plus simples dessinés par l'homme sur le papier ne sont pas qu'un moyen, ils enferment aussi et ressuscitent à tout instant sa pensée».⁵⁸

Aussi et par essence

« L'écriture constitue alors l'espace où des savoirs s'approprient à mesure qu'émergent des identités énonciatives, en définitive sur la base de savoirs communs, il y a autant de réinterprétations, d'appropriations, d'amplifications singulières des savoirs qu'il y a de sujets dans le groupe »⁵⁹

Alors l'écriture est considérée non seulement comme une manière destinée à fixer la parole et un moyen d'expression continu, mais elle assure aussi directement le fait d'accéder au mode des idées.

Certes, l'écriture reproduit bien le langage articulé, mais elle permet en plus saisir la pensée et de lui faire traverser l'espace et le temps.

C'est pourquoi, « Ecrire » est avant tout communiquer, aux uns, aux autres, connus et inconnus. Ecrire nous permet d'adresser des messages ici et maintenant mais aussi, loin dans le temps et l'espace.

Un autre positionnement est que

« L'écriture n'exprime pas une pensée dont elle ne serait que le canal ou le simple outil, elle lui donne forme. Ces positions relatives du langage et de la

⁵⁷ DIETTE J., *Les maux de l'écrit : La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*, Paris, Masson, 1993.PP.9-10.

⁵⁸ HIGOUNET C, *L'écriture*, presses universitaires de France que sais-je ? 1997. P. 3.

⁵⁹ VANHULLE S, *La manipulation créative des connaissances par l'écriture*, In *lire-écrire dans le supérieur*, Revue SPIRALE n 29, ARRED, Lille, 2002. p. 140.

pensée conduisent à 'mettre en jeu' dans les rapports entre les deux par des allers et retours pensée-langage, langage intérieur (pensée verbale)-langage extériorisé. Ces interactions permettent des déplacements, des développements à la fois du langage, de la pensée, du sujet »⁶⁰

Encore

« Ecrire un texte ne consiste plus alors à produire des structures linguistiques convenables d'un seul jet, mais plutôt à réaliser toute une série de résolution de problème. »⁶¹

Une résolution de problème qui se base sur les processus cognitifs telles les opérations de : planning, évaluation, révision que nous aborderons dans la deuxième partie en parlant de compétences à l'écrit.

C'est pour tout cela que

« L'acte d'écriture est soumis à des règles, à un processus précis de contraintes successives et diverses qu'il faut surmonter »⁶²

Pour résumer,

« Ecrire, c'est s'engager, s'impliquer, s'exposer (...) Ecrire ; c'est choisir : adapter un type d'écrit, un mode d'écriture, retenir des éléments, en écarter d'autres, choisir des structures, des mots...Des choix non successifs, mais concomitants, et en interaction (...) ces choix obéissent à l'exigence de communiquer une pensée précise et complète. Des pistes sont abandonnées sitôt qu'abordées ou à peine emprunter : feuilles bouchonnées et jetées au panier ! (...) Ecrire c'est travailler (...) Ecrire est difficile pour tous. Difficile pour les écrivains, les journalistes, dont c'est le métier (...) Ecrire est encore plus difficile pour ceux qui n'utilisent que rarement ce moyen de communiquer. A l'école, ils ont appris les rudiments de la langue et se sont modestement exercés à rédiger (...) Mieux comprendre le fonctionnement de l'écrit, repérer les spécificités de la langue utilitaire, reconnaître l'intérêt et la nécessité d'une pratique quotidienne, initier et entraîner à des techniques d'écriture, autant de tentatives de réponses aux problèmes que nous pose

⁶⁰ BUCHETON D, CHABANNE J C, *Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement, In l'écriture et son apprentissage à l'école primaire*, Revue REPERES n 26-27, INRP, Paris, 2002-2003. p. 114.

⁶¹ BUNJEVAC M, *L'écrit en français langue étrangère Réflexions et Propositions*, In Colloque de Strasbourg, USHS, 5-6 oct. 1991. p. 53.

⁶² MARTIN M, *Jeux pour écrire*, Hachette édition, 1995.p.247.

avec ténacité la difficulté d'écrire et d'apprendre à écrire »⁶³

III.1.2. Ambiguïté d'une conduite langagière

L'acte d'écriture étant, selon la psychologie cognitive, une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et des différents processus mentaux qui mettent en jeu la compétence scripturale.

La configuration et l'application des connaissances dans un domaine aussi structuré que celui de la production de l'écriture présente des difficultés particulières et nécessite des pré-acquis voire des représentations maniables obéissant aux différentes exigences des contextes rédactionnels. D'ailleurs,

« Chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ses caractéristiques »⁶⁴.

Personne ne peut nier que la trace écrite est devenue un problème angoissant pour diverses raisons. Et quant il s'agit de la classe, l'environnement socio-familial, le manque de pratiques pertinentes et de motivation ainsi que l'hétérogénéité peuvent figurer parmi les premières de ces raisons.

Dans notre cas et ce qui ne devrait pas avoir lieu, nos apprenants maîtrisent à peine le français, le sens des phrases les plus simples leur échappe parfois. Rares sont ceux qui comprennent, comme il le faut le français (pourtant ils doivent le faire) et réagissent convenablement lors des diverses situations scripturales avec l'enseignant. De ce fait, il est difficile de faire travailler toute la classe de la même manière.

Une première tâche pour l'enseignant, à cet égard, est de faire en sorte que tous les apprenants suivent, participent, se perfectionnent et qu'aucun ne se sente dépassé. Sinon, le rejet vis-à-vis de la matière d'enseignement ne peut que s'accroître.

Nos scripteurs ont malheureusement construit une représentation négative envers l'écriture notamment en FLE ; ils ont peur de la rédaction car ils craignent de mal faire.

⁶³ DAURY J, DREY R, *Apprendre à rédiger*, la Rochelle : édité par le déplacement de documentation pédagogique de Charente-Maritime, 1990, pp. 10-11-12.

⁶⁴ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.p.138.

Toutes ces difficultés sont sources de blocages et pourraient constituer des obstacles pour se lancer dans la tâche d'écriture. Et pourtant, l'amélioration de l'expression écrite reste revendiquée.

Nous nous sommes alors retrouvés confrontés à un problème : se donner la peine de rédiger et une impérative construction d'une représentation positive à la rédaction et en tant que tâche inéluctable au moment où il fallait manipuler parfaitement la tâche et s'en servir pour parcourir un savoir spécialisé.

III.1.3. Construction d'une représentation positive : investissement

Une certaine habilité à la tâche semble exercer une influence positive sur le scripteur : assumer le fait que l'écriture soit un acte simple et que l'apprentissage de certaines procédures et/ou techniques relatives à sa production assure le développement voire l'acquisition de compétences pour rédiger n'importe quel type de texte.

Dans des pistes didactiques, « le rapport à l'écrit », notion qui a été localisée puis opérationnalisée sur divers publics scolaires, et sur divers axes de questionnement, pour une construction la plus positive possible de l'acte rédactionnel est une étape guidant petit à petit à le rapprocher décentement.

Quand il s'agit de l'écrit, on désigne par « investissement » l'intérêt affectif pour l'écriture, autrement dit la quantité d'énergie que l'on y consacre.

A ce niveau là, on peut distinguer deux aspects : la forme de l'investissement, et le type d'investissement. Et la force d'investissement pourrait signifier : l'intensité de celui-ci et/ou cette force qui peut être positive ou négative selon que l'on conçoit ; c'est-à-dire que l'écriture peut-être fortement, moyennement ou faiblement valorisée par son scripteur.

Pourtant la force d'investissement n'implique pas forcément son sens, et c'est ainsi qu'un refus violent de l'activité d'écriture peut constituer un indicateur même indirect qui, en collaboration avec d'autres facteurs, pourrait donner une rédaction qualifiée de « mauvaise » voire inacceptable à ce niveau d'étude.

C'est la recherche d'un tel investissement qui semble être un élément important pour analyser et mieux comprendre le désintéressement quasi total de jeunes étudiants en difficulté et peut être susciter d'autres indicateurs de motivation et la force qui a pu s'actualiser dans des pratiques d'écriture réussies et gratifiantes.

Sur le plan didactique, quand il s'agit de l'écriture pour l'accès aux savoirs et/ou aux enseignements/apprentissages le degré d'investissement pourrait marquer la différence ; car cela pourrait permettre de dépasser le constat global du simple désintérêt pour l'écriture et d'incompétence en la matière, inférés du désintérêt pour les écrits scolaires et des mauvais résultats des apprenants. Et surtout, cela pourrait conduire les enseignants en tant que chercheurs à une réflexion plus approfondie sur la spécificité et les contraintes des écrits : la manière de concevoir et notamment de les enseigner « convenablement ».

III.2. Didactique de l'écriture : finalités pour un enseignement/apprentissage structuré

Du moment que l'écriture n'est autre qu'une façon de transmettre des idées ou des pensées ainsi qu'un processus permettant de découvrir le monde de « L'ECRIT » et sa spécificité, sa didactique repose sur la construction de modèles cohérents de la situation d'écriture et de l'objectif communicationnel visé. C'est pourquoi, l'interrogation sur une telle didactique demeure importante, incontournable voire complexe.

Aujourd'hui et plus que jamais, l'enseignement/apprentissage et l'utilisation de l'écriture continuent à poser, dans nos classes, des questions sensibles auxquelles il est toujours difficile d'apporter d'éléments de réponse. Et celles portées sur les difficultés d'adapter des pratiques qui peuvent rendre les scripteurs compétents, seraient les plus fréquentes.

Dans la situation didactique que nous mettons en relief, l'idée serait d'opter pour structurer des comportements quotidiens en vue de développer les compétences en langage écrit ; et cela à partir des représentations et savoir faire souvent péjoratifs qui accompagnent notre public cible à l'égard des réalités scripturales.

Ainsi, la didactique de l'écriture devrait se référer aux modèles cognitivistes classiques qui supposent que

« Le scripteur parviendra à produire un bon texte dans la mesure où il possédera, tant sur le plan linguistique que sur celui du domaine, des connaissances complètes et bien structurées (Fayol, 1991). Les connaissances étant des réseaux associatifs constitués de concepts reliés entre eux, stockés dans la mémoire à long terme, on fait l'hypothèse que l'activation d'un concept d'un réseau dense et bien structuré devrait rendre disponibles beaucoup plus d'informations et enrichir les données servant à la production d'un texte. »⁶⁵

Les finalités d'une telle didactique de l'écriture se désirent optimiser par des activités en résolution de problèmes avec la participation des apprenants dans des cheminements individuels basés sur le rationnel pour des pratiques signifiantes de l'écrit.

« Les activités de linéarisation deviennent alors un apprentissage des moyens le plus efficaces pour rendre compte de la situation qu'ils veulent communiquer. Ce qu'il faut apprendre aux scripteurs, c'est donc cette capacité de revoir de façon constante leurs objectifs, leurs plans et leurs contenus. On doit pour ce faire utiliser des tâches authentiques, c'est-à-dire qui répondent à des besoins et à des situations réelles »⁶⁶.

Et c'était notre perspective principale en entamant une telle recherche.

En tant qu'enseignant, s'engageant avec ses apprenants-scripteurs d'une manière active et aussi novatrice que logique à réaliser permettrait de prendre conscience des particularités des situations d'écriture et des exigences de telle pratique. Cela construirait une interprétation adéquate du contexte problématique de la tâche et conduirait, dans un premier temps, de faire d'idéales conventions avec ces situations.

Cela exige qu'on devrait favoriser, selon Fox et Karen, entre l'enseignant et l'apprenant, un travail coopératif pour mener à terme un vrai acte pédagogique où le premier rendrait explicites au second les activités mentales à réaliser pour produire un texte selon la situation proposée sans, cependant, en faire un processus idéal, comme le serait celui d'un expert, mais en le conservant à un niveau abordable pour un novice, ou selon le niveau atteint par l'apprenant.

Un tel type d'enseignement/apprentissage exige des deux partenaires des conduites

⁶⁵ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.pp.106-107.

⁶⁶ Ibid. p. 131.

spécifiques ; de son côté, l'enseignant ne devrait en aucun cas banaliser à ses apprenants le processus d'apprentissage de la production écrite, notamment à stade jugé « élevé » de leur formation ni les traumatiser d'ailleurs.

III.2.1. L'activité scripturale

Quant il s'agit de l'activité scripturale et la situation d'écriture, des facteurs liés aux contextes de compréhension et de production d'un écrit devraient être abordés.

Pour ce sujet, Hayes (1990) a pu identifier plusieurs facteurs importants à prendre en compte dans notre conception d'une tâche d'écriture. Pour cela, il fait état de la définition de la tâche, de l'environnement physique, des contextes culturel et social.

On rejoint Fayol quand il dit en 1985 que

« La pertinence du niveau texte apparaît clairement dans le fait que le statut et le fonctionnement de certaines unités linguistiques (pronoms, connecteurs, temps du verbe) ne peuvent absolument pas s'appréhender au niveau de la phrase. (...) Comprendre ou produire une suite cohérente de phrases, un texte, demande de mettre en œuvre, quasi simultanément, un grand nombre d'opérations : traiter la ponctuation, les connecteurs, l'organisation thématique locale ou globale, le temps des verbes, pour ne citer que les plus évidentes. »⁶⁷

D'autres spécialistes font le point sur l'état des dernières recherches en matière de l'écriture : approche cognitive, compréhension de l'écrit, les activités associées à l'écrit tout en accordant au processus une complexité de réalisation et une responsabilité de résolution de problèmes.

« La possibilité de se représenter un destinataire, la planification, la mise en ordre des idées, la hiérarchisation de celles-ci ; puis d'autres aptitudes concernant le choix des outils, la mise en forme, l'orthographe, la ponctuation, la lecture de son propre texte, ses multiples relectures, les réécritures...et l'aptitude à réviser tout cela en fonction de nouvelles stratégies. La liste est loin d'être exhaustive.

On peut comprendre dès lors l'effroi et l'angoisse, le sentiment d'impuissance de celui qui écrit, de même que le découragement pour

⁶⁷ COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996. pp.6-7

l'enseignant ». ⁶⁸

Pour cette raison, et pour bien d'autres, on accorde aux activités d'écriture une place très importante qui dépasse son utilité stricte de l'aspect communicatif qu'elles assurent.

En classe de langue surtout, on parle d'activités de production lorsque l'apprenant participe à des tâches où il est amené à s'impliquer et exprimer son avis.

Ainsi, la maîtrise d'une telle tâche, notamment en FLE, exige une pratique. Cette dernière, en situation institutionnelle, est soumise à quelques contraintes.

A ce niveau là, l'écrit pour l'apprenant du FLE, est le lieu propageant de comportements spécifiques qui nécessitent une précision morphologique aussi que l'adéquation syntaxique et l'emploi des éléments de cohésion textuelle et la mise en œuvre d'une cohérence discursive.

De telles opérations sont indispensables à maîtriser comme s'il s'agit d'une langue maternelle, d'ailleurs, on considère ces étudiants là comme des « bilingues avancés ».

Pour envisager une rédaction de qualité, des chercheurs qui se sont intéressés à l'exercice en s'appuyant sur le modèle princeps de Hayes et Flower s'accordent sur l'existence de trois étapes (Alamargot et Chanquoy 2001, Chanquoy et Alamargot 2002)

-Un processus de planification, autrement dit l'activation des informations pertinentes du point de vue des buts du scripteur et des contraintes de la situation.

-Un processus de mise en texte ou formulation

-Un processus de révision

(Nous en parlerons de ces étapes avec plus de détail en entamant les pratiques de repérage en situation rédactionnelle).

Alors, lors de la rédaction de texte des connaissances et ressources cognitives devraient être impliquées. Cela nécessite un apprentissage important associé à une pratique longue et intensive. C'est pourquoi, le nombre d'essais indispensables pour atteindre un

⁶⁸ Michel Martin, *Jeux pour écrire*, Hachette édition, 1995, p.7.

niveau satisfaisant d'expertise rédactionnelle ne peut être limité dans le système scolaire.

Cela suppose l'acquisition d'un nombre varié de connaissances linguistiques voire métalinguistiques ; ceux qui doivent d'abord être opérationnelles et efficaces sur un plan développemental avant de pouvoir être pleinement sollicitées durant l'activité de rédaction.

En somme, pour l'acquisition des connaissances impliquées dans la rédaction de textes, le scripteur doit savoir que la production de ce dernier requiert la mise en œuvre de certains ensembles de connaissances relatives à la situation d'écriture, au fonctionnement du code écrit (orthographe et grammaire) et au fonctionnement de la rédaction (cohérence, cohésion textuelle, types de textes).

Sur-ce, un tel apprentissage de l'écriture exige aussi que la possession de l'outil ou code écrit (pour rédiger, il faut au préalable savoir écrire!) d'acquérir un ensemble de notions complexes abstraites telles que celles de lettres car l'acquisition de l'orthographe représente une part très importante de l'apprentissage de l'écriture (Fayol 1997).

Au départ, pour la pratique de l'écriture, il s'agit ici de deux catégories orthographiques qui doivent, en effet, être rapidement assimilées par le scripteur: d'une part l'orthographe lexicale et d'autre part l'orthographe grammaticale.

Dans tous les cas quant il s'agit du FLE, ces connaissances ont été apprises progressivement plus au moins convenablement par l'étudiant dès son enfance ou plutôt dès l'intégration de cette langue étrangère en quatrième année de sa scolarisation (dans la nouvelle réforme scolaire l'enfant commence à l'apprendre dès la troisième année de la scolarisation) tout en subissant des développements durant le cursus scolaire.

Sur le plan développemental, la pratique réelle de la lecture/écriture joue un rôle fondamental dans l'appréhension du code écrit, grâce aux activités de décodage graphophonémique et de compréhension qu'elle suppose faire saisir.

Alors, des phénomènes de transfert possibles entre lecture et écriture au cours de l'apprentissage ont été décrits.

La lecture, présente dans notre recherche sous forme d'activités de reconstitution, via les activités de décodage permet un apprentissage explicite et/ou implicite de l'orthographe voire des structures grammaticales et donc l'activité scripturale.

Sans oublier que l'apprentissage du code écrit et pour pouvoir rédiger convenablement un énoncé, des connaissances spécifiques d'ordre sémantique relatives aux règles de cohérence et d'organisation de l'écrit sont aussi exigées.

D'après Fayol (1997), ces connaissances procédurales renvoient aux aspects communicatifs, conversationnels et discursifs. Ces aspects là demandent au scripteur d'élaborer des postulats de contexte sur la compréhension du lecteur, sur ses attentes.

En effet, on peut même considérer que pour maîtriser les connaissances relatives à la rédaction, le rédacteur s'appuie également sur les compétences et habiletés de l'oral : lorsqu'un enfant commence à écrire, il sait déjà parler et pourrait acquérir via ses expériences orales un certain nombre de connaissances lexicales, syntaxiques, grammaticales, discursives et pragmatiques qui maintiendront son appropriation scripturale.

III.2.2. Configuration pédagogique et familiarité avec l'écriture.

S'agissant d'un apprenant quelconque dans les différents niveaux de son apprentissage, l'enjeu que lui représente l'écriture demeure important voire incontournable. Or, si pour lui :

« L'écriture est un don, alors elle ne relève pas d'un apprentissage. Un don ne s'apprend pas. Et s'il se transmet, ce n'est que dans le cadre d'une relation qui relève de la magie et du mystère »⁶⁹.

Ses efforts pour une familiarité et/ou perfectionnement exigé serait gâché avant même de les entamer.

Ainsi, une réalité dite scripturale pousse à considérer l'écriture comme

« Technique de codage revient à une non reconnaissance implicite de ce que M. Dabène, à la suite de J. Peytard, appelle un ordre scriptural, distinct d'un ordre de l'oral »⁷⁰

⁶⁹BARRE-DE MINAC C, *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires Du Septentrion, 2000.p.122.

La configuration pédagogique et familiarité avec l'écriture pousse le scripteur à se fixer dès le départ un but d'obéir aux exigences de sa rédaction car

« Une stratégie des scripteurs faibles consiste à mettre une série d'idées les unes à la suite des autres sans se soucier de l'organisation, comme elles leur viennent à l'esprit. Il est probable qu'ils perçoivent le but de leur tâche comme étant de remplir un certain espace plutôt que de produire un texte qui sera lu par quelqu'un (Englert, 1990). »⁷¹

Autant, la science a pu montrer que la réalisation de la rédaction engendre l'augmentation des ressources cognitives comme facteur explicatif de l'expertise rédactionnelle.

D'ailleurs, les travaux empiriques sur le développement de l'expertise rédactionnelle ont vérifié l'importance de ces ressources.

Dans cette perspective, on peut illustrer par les travaux d'Alamargot (1997) qui révèlent que l'évolution de l'expertise permet ensuite au scripteur de disposer de ressources cognitives plus importantes pour élaborer un texte plus cohérent et cela en conduisant à une augmentation de la capacité général d'activation dans un réseau de connaissances.

A notre niveau, le développement des compétences rédactionnelles en FLE peut relever de la création de nouveaux contenus au cours même de l'écriture. Ce qui suppose que la rédaction d'un écrit suscite chez son scripteur l'élaboration de nouvelles pensées et, par conséquent, l'enrichissement de ses connaissances référentielles et de pratiques de repérage, au cours et par le biais de l'écriture.

III.2.3. Situation d'écriture en langue étrangère : difficultés de production

Si

« L'acquisition d'une langue étrangère est un processus assez complexe, qui est déterminé par de nombreux facteurs, et dont la description systématique- et encore plus d'explication- présente de sérieuses difficultés »⁷²

⁷⁰ Ibid p 122.

⁷¹ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.p.110.

⁷² WOLFGANG K., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Editeur, Paris, 1989.p. 38.

Nous allons essayer, dans cette partie, de se rapprocher des spécificités et difficultés de l'écriture en langue étrangère; notamment en ce qui concerne un enseignement/apprentissage en situation d'un « bilinguisme avancés » ou de contextes multiculturels qui montrent que les conditions de telle pratique varient du fait de facteurs contextuels: les relations entre les connaissances liées à la rédaction et les connaissances véhiculées par une rédaction en FLE.

Une réalité s'impose : Lorsqu'une personne produit un texte dans sa langue maternelle, plusieurs processus et sous processus entrent en interaction. Cette interaction suppose qu'un certain nombre d'opérations cognitives complexes devrait se faire.

Quant à la langue étrangère, en plus des mêmes opérations qui s'effectuent et l'on doit en plus tenir compte de plusieurs autres facteurs qui ont des effets importants sur la production écrite.

Cette dernière qui, par principe, implique pour sa réalisation, comme déjà dit, plusieurs types de connaissances participant à la mise en œuvre des différents processus rédactionnels : non seulement des connaissances linguistiques mais d'autres métalinguistiques, thématiques voire rhétoriques.

Généralement, ces connaissances (métalinguistiques, thématiques et rhétoriques) constituent une habileté ou « l'expertise » générale en production écrite tandis que les connaissances linguistiques déterminent les performances des scripteurs dans une autre langue (notamment « étrangère »).

Ces scripteurs là ou notre public-apprenants s'appuient le plus souvent sur leurs compétences rédactionnelles acquises en langue maternelle pendant leur production en FLE. En effet, certaines stratégies sont clairement apposées : l'organisation des idées voire l'élaboration de buts de la rédaction.

D'ailleurs, des processus peuvent être activés pendant la rédaction d'un texte en langue étrangère, même s'ils ne sont pas correctement conçus comparativement à ce qui se passe en langue maternelle, mais la situation des rédacteurs est spécifique. Ils peuvent, en effet, maintenir un certain nombre de leurs compétences rédactionnelles, tout en disposant seulement d'une base limitée de connaissances linguistiques, particulièrement en ce qui concerne les connaissances lexicales et syntaxiques.

Certes, théoriquement parlant, les compétences rédactionnelles en langue étrangères dépendraient en partie des compétences préalablement acquises en langue maternelle : si les scripteurs sont compétents dans leur langue native, ils devraient pouvoir transférer certaines de leurs stratégies lors de la production d'un texte en langue étrangère (et si langue maternelle et langue étrangère sont arabe et français cela pourrait remettre en cause la théorie). Cependant, le degré de maîtrise de sa langue, on vise ici le répertoire lexical et syntaxique dont dispose le scripteur en langue maternelle, peut être source de contraintes pour la mise en œuvre des compétences rédactionnelles en langue cible même si la quantité des idées est consistante.

Encore, il ne faut guère nier que l'écriture en langue étrangère renvoie à un mode spécifique de communication qui réclame de nouveaux savoir-faire communicatifs du moment que Chaque langue dispose de pactes aussi rhétoriques que stylistiques particuliers. Cela peut engendrer une reconstitution profonde de l'aptitude comportementale du scripteur.

Ainsi, des différences recensées entre production écrite dans l'une ou l'autre langue sont aussi de type quantitatif que qualitatif.

Quand il s'agit de rédaction en français langue étrangère et pour amoindrir ces différences, des thérapies scripturales proposées par l'un ou l'autre se révèlent un outil précieux, en sciences cognitives, pour une construction positive et l'établissement d'une maîtrise et pourquoi pas un style en cette langue dite étrangère.

III.3. L'écrit en FLE

Pour avoir un regard sur la production écrite, des implications pédagogiques importantes se présentent aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Pour la pratique de l'écriture en didactique du FLE, les recherches ont montré que les pratiques sont diverses et que leur validité se confirme dès qu'on les applique sciemment. Quant à **Reuter Yves**, le problème réside au niveau de la formalisation de l'écriture. Pour lui,

*« que poser ce problème (formalisation de l'écriture) n'est possible qu'à partir de deux déplacements, somme toute assez récents :
- la critique d'un écrit idéologique qui assimilait l'écriture au don, empêchant ainsi non seulement de l'analyser mais (quoi de plus*

*mystérieux que le don ? mais encore de l'enseigner voire de l'apprendre (puisque justement, le don est ce qui échappe à l'enseignement/apprentissage);
- le développement, depuis une vingtaine d'années, de recherches sur l'écriture dans de multiples disciplines (histoire, sociologie ethnologie, psychologie, didactiques...). »⁷³*

Autant alors, la production écrite en FLE étant confinée dans les strictes limites de la compétence acquise, les spécialistes, par expérience, pointent toutes les stratégies pouvant amener l'apprenant pour pallier ses lacunes.

En fait, les contraintes de production et les dispositifs d'enseignement stipulent l'obligation une prise en charge spécifique d'une rédaction faite en FLE.

Que pouvons-nous dire de nos écrits en FLE ? Une question pareille pourrait parvenir à l'esprit d'un étudiant voulant suivre un parcours LMD en français et lui apparaître tout à fait anodine.

Or, une dialectique basée sur Barthes, quand il a écrit son *degré zéro d'écriture* montre qu'en choisissant telle ou telle écriture c'est un geste qui affirme la liberté, rend cette banalité une liberté mais aussi un engagement.

Dans notre situation et vue le parcours acquisitionnel poursuivi même en présence des interrogations d'évitement déployées par l'apprenant, nous présumons du côté des connaissances générales assimilées en FLE qu'elles sont insuffisantes pour pouvoir écrire de façon compétente.

III.3.1. Spécificité d'une tâche à accomplir

L'activité d'écriture se réclame comme un travail mental spécifique : opérations de recherche de mots ainsi que de construction d'expressions et de phrases échelonnant sur un temps de rédaction considérablement exploité.

Spécificité parce que :

« Apprendre à écrire, c'est alors apprendre les techniques du passage de l'un à l'autre :

-Comment ce qui se dit se transcrit, c'est l'orthographe ;

⁷³ YVES. R, *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions*. In : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. Consulté le 25 /10/2007.

*-Comment ce qui se dit se rédige, c'est-à-dire se conforme aux usages, conventions et contraintes de l'écrit, c'est le style ».*⁷⁴

C'est pourquoi on est loin de parler d'un processus formel fortuit mais plutôt d'une série d'activités cognitives liées à la rédaction d'un écrit. Des pratiques doivent, par exigence de tâche, s'insérer dans un contexte ferme de constructions mentales qui intimement influencé par un type d'écriture, un but fixé et des conditions et contraintes de la situation de production.

Alors, la démarche d'élaboration d'une rédaction proprement dite est longue et aussi spécifique que complexe ; un recours aux connaissances ainsi qu'un enchevêtrement de maintes opérations cognitives sollicitant un travail mental immense est incontournable.

Et même si le scripteur se fait des « limites » à sa rédaction en imaginant la production finale de sa pratique ; toutefois, sa rédaction évolue et se modifie tout au long de la réalisation de son écrit et fort possible qu'à la fin du processus, elle soit complètement différente de celle élaborée au départ.

Nous pourrions dire que la production écrite en tant qu'activité cognitive complexe met en jeu plusieurs opérations de différents niveaux de traitement. Et quand il s'agit de la langue étrangère, « Ecrire » présente des difficultés spécifiques : certes d'ordre linguistique tout d'abord, mais aussi des difficultés pour mettre en œuvre dans la deuxième langue, des stratégies rédactionnelles mécanisées en sa première langue sans oublier des difficultés d'ordre socioculturel. Sur-ce nous pouvons avancer que l'effort cognitif sera plus important pour le scripteur en langue étrangère qu'en langue maternelle. « Ecrire » en FLE, là où

*« L'enseignant se considère surtout comme gardien de la langue française (...) il est, en tout état de cause, très rare que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une compétence textuelle écrite comme on fait en langue maternelle. »*⁷⁵

Ainsi, il s'est avéré que l'étudiant afin de construire une unité discursive ayant un message à transmettre en FLE, il rédige en s'occupant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) de la langue cible (le français) tout en ayant, dans la plupart des cas, un plan et une conduite d'écriture en langue maternelle.

⁷⁴ LEON P, ROUDIER J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, ed AFL, 1988, p p 9 – 10.

⁷⁵ BUNJEVAC M, *L'écrit en français langue étrangère Réflexions et Propositions*, In Colloque de Strasbourg, USHS, 5-6 oct. 1991. p 51.

Même si les études élaborées sur le processus d'écriture en langue maternelle et celle qui ne l'ai pas : Chelala (1981), Zamel (1982), Krashen (1984) et Edelsky (1986), Jones et Tetroê (1987), Whalen (1988), Cumming (1989) qui a résumé le processus en deux approches : (directe et indirecte) ; ont abouti aux mêmes résultats confirmant l'hypothèse de la linéarité des comportements du scripteur que soit dans la première ou la deuxième langue. Toutefois, une réalité signalée chez nos pratiquants pourrait conduire à signaler des particularités.

Des particularités qui dépendent aussi des processus psychologiques qu'a le scripteur de l'autre langue et l'existence dans cette dernière des similarités avec la langue maternelle et qui, dans notre cas du FLE, ne peut qu'élargir la distance. Dans ce cas, l'étudiant scripteur ne pourrait jamais se servir des mêmes stratégies d'écriture dans les deux langues de façon identique car certains cas l'adaptation des stratégies d'écriture d'une langue à autre ne peut que surgir des traits distinctifs d'une inadéquation certaine.

En fait, la délicatesse voire la complexité du processus nous pousse à rejoindre les recherches qui

« Soulignent l'importance du développement de la compétence stratégique du scripteur en tandem avec la compétence linguistique. Il s'agit de rendre les scripteurs apprentis conscients de la complexité du processus d'écriture, et de développer des compétences stratégiques, pour qu'ils se servent des processus en présence d'une manière à la fois plus souple et plus sophistiquée. »⁷⁶

III.3.2. Un risque de rester en marge

Si une convention d'écriture sollicite un comportement guère banalisé, un risque de rester en marge est à cet égard fort probable.

Pour éviter de rester en marge, il faut fournir au scripteur, notamment du FLE, les caractéristiques fondamentales qu'un écrit doit posséder afin d'être cohérent et compréhensible. Aussi écarter, en situation d'écriture, des éléments primordiaux tels que le but de la rédaction, les types de tâches à réaliser et le lecteur et le contexte socio-culturel risque de marginaliser le scripteur

« Parmi les éléments du contexte qui semblent le plus importants, il faut retenir le but fixé, le type de tâche proposé au scripteur, le lecteur éventuel

⁷⁶ Ibid.P 54.

et les contextes culturel et social dans lesquels se trouve »⁷⁷

On parle de risque surtout lorsque, comme c'est la tendance aujourd'hui notamment en LMD du français, il s'agit de lier pratique de l'écrit et mode d'accès aux savoirs.

Ce qui est visé caractérise des comportements d'apprenants en difficulté (manque de confiance, difficultés de rédaction,...). Question de la production et paramètres propres à la langue écrite (vocabulaire, syntaxe, organisation textuelle).

Dans un premier lieu et pour éviter alors ce risque de rester en marge, une certaine prise de conscience en dédramatisant de l'exercice doit prendre place chez nos sujets remplaçant ainsi la crainte à l'erreur par le défi de maîtriser les moments clés de son apprentissage.

III.4. Pour ajuster l'enseignement aux apprentissages

Il s'agit dans cette démarche, à la conquête de l'écrit, de progressivité des apprentissages langagiers qu'une pratique réfléchie induit, encourage, accompagne grâce à des dispositifs particulièrement adaptés aux jeunes adultes.

Les opérations d'apprentissage en production écrite reflètent bien la délicate posture dans laquelle se trouvent souvent les étudiants universitaires lorsqu'il s'agit de s'exprimer.

La plupart des étudiants, après un peu plus de neuf années d'apprentissage du français (L2), s'il osent à traiter le texte, c'est essentiellement sous forme de mot à mot, donc surtout la forme linguistique, mettant en œuvre essentiellement des processus de bas niveau, alors qu'ils doivent le faire automatiquement, en tant que « bilingues avancés », sous forme similaire, c'est-à-dire traiter le texte essentiellement au niveau sémantique.

Dans le passage entre les deux : se concentrer sur la correction de la langue, ou se concentrer sur des contenus de connaissance à (faire) construire cognitivement, constitue en permanence un problème à résoudre, pour les enseignants, mais aussi pour les apprenants à leur insu.

Le développement des stratégies de rédaction se réclame exigé même s'il ne s'agit pas essentiellement des débutants et/ou novices.

⁷⁷ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.p.129.

Nous insistons alors à faire rédiger un « texte » et cela par l'application de stratégie « efficiente » en mettant en juste-mots les idées au fur et à mesure avec une réorganisation liée au contenu contextuel de l'énoncé.

La stratégie qui opte pour l'entraînement même systématique de production, emmènerait le scripteur à produire un texte même « pauvre » ou « minimaliste » en rendement mais qui, afin de franchir la réalité d'un novice considéré comme « bilingue avancé », pour un début aurait un intérêt certain.

On pourra supposer que les textes produits par le biais de cette stratégie auront une structure particulière qui relève le plus souvent du mathématisation et du conditionnement. Or, maintes recherches s'accordent à confirmer que l'évolution de la stratégie des connaissances conditionnées pourrait requérir un niveau de développement avancé au niveau des compétences.

Une compétence qui peut être interprétée en terme d'enrichissement des ressources cognitives et de pratiques en savoir.

Bref, afin d'ajuster les enseignements aux apprentissages, une légitimité de la tentative à substituer un souci d'acquérir un savoir théorique, et souvent non structuré, par des exercices pratiques, jugés thérapeutiques, propre à l'apprentissage de l'écrit devrait avoir lieu.

Alors, et vue l'embarras de la production écrite qui mis en œuvre des processus mentaux divers, l'enseignant et dans un souci de mieux faire pourrait diviser les tâches d'écriture en unités minimales d'apprentissage afin de favoriser l'acquisition et cela en proposant de pratiques révélatrices de stimulus à la réussite en rédaction surtout en FLE.

Conclusion

Première Partie

Conclusion

Ainsi, la didactique demeure une discipline qui, sans adopter une démarche reposant sur le simple fait « d'applicationnisme », prend des risques en entamant des recherches dans diverses perspectives.

On signale ici que la première partie de notre thèse avait comme orientation la présentation générale du cadre théorique avec des détails empiriques que nous avons décidé d'entreprendre ainsi que des objectifs que nous désirons atteindre d'un processus d'écriture déterminant le degré d'appropriation du savoir-écrire par les étudiants, dans leurs circonstances sociolinguistiques et cela avant observer leur mise en pratique de ce savoir pour pouvoir circonscrire les besoins langagiers de notre public.

Une telle étude sociolinguistique a permis de cerner la présence de la langue française au sein de la société algérienne ainsi que les spécificités qu'elle peut afficher dans un pays qui a choisi de consolider son bilinguisme, dans pas mal domaine d'études en adoptant avec l'arabisation une stratégie d'alternance progressive.

Le contexte linguistique que nous avons choisi comme terrain d'étude en raison aussi bien de sa richesse que de sa complexité, un paysage linguistique caractérisé par un assemblage entre plusieurs langues et dialectes.

Pour ne pas conclure, écrire n'est donc pas une tâche facile à réaliser. Des modèles empruntant souvent leurs principes de la conception constructiviste décrivent l'activité d'écriture de complexe et nécessite une prise en compte spécifique de la part des scripteurs.

Et même si ces derniers possèdent une bonne quantité de règles qu'il suffit d'appliquer leurs directives pour aboutir à la rédaction souhaitée, une telle connaissance théorique est loin d'être conçue comme application linéaire et structurée aboutissant à une solution toujours adéquate. Car « Ecrire » un texte, relève de dispositifs aussi complexes : quand les scripteurs écrivent, nombreux types d'opérations et de traitements différents seraient effectués. Certains sollicitent plus de ressources que d'autres et pour ce la mémoire de travail doit diriger des actes dont le poids cognitif est divergent.

Alors, un jeu entre des processus de récupération pourrait entraîner une surcharge cognitive et une baisse de performance à différents niveaux: orthographique, grammatical, sémantique...d'où l'importance d'une certaine habilité langagière environnementale s'impose.

Une manipulation propice de ces opérations est d'autant plus dure que le scripteur s'engage à le faire (écrire) en langue étrangère. Cela est dû du fait que la pratique de l'écriture en langue étrangère présente des difficultés supplémentaires aussi au niveau linguistique que stratégique voire socioculturelle ce qui pourrait conduire le scripteur à une surcharge cognitive où beaucoup de facteurs entrent en jeu l'obligeant à adopter un comportement positif si une réussite d'une activité aussi indispensable n'est pas remise en cause.

DEUXIEME PARTIE

Le nouveau défi de l'université algérienne (LMD) pour le « agir » : quelques techniques afin de développer la compétence rédactionnelle d'un écrit en FLE

« Nous aiderons le scripteur [...] à clarifier ses représentations de l'écrit, à analyser ses désirs mais aussi repérer ses difficultés. Nous espérons lui permettre ainsi d'envisager plus sereinement la rédaction, de trouver son style et pourquoi pas de découvrir un goût voire un talent pour l'écrit »

Eckenschwiller. M. 1994 : 10. *L'écrit universitaire*,
Les éditions d'organisation, Paris.

Introduction

Deuxième Partie

Introduction

Etant le sujet principal dans l'acte d'enseignement, l'enseignant doit admettre qu'il faut toujours opter pour le changement tout en s'éloignant de l'idée : « *plus besoin d'investir, ou de s'investir, les courants marchent à merveille* », car cet acte d'enseigner n'est pas garanti et il ne suffit pas d'enseigner pour que l'apprenant apprenne ; et même si l'information délivrée capitale, l'enseignement/apprentissage exige d'autres contraintes pour le réussir, il reste toujours dans un état défiant afin de le réaliser humblement.

Alors dans une telle époque « sur informée » sur tout ce qui concerne l'actualité voire le passé avec une multiplication d'informations et documents, l'apprenant aurait une tâche plus délicate à accomplir. Si la famille démissionne de son rôle affectif et social, et l'institution de son rôle de formation et d'orientation qui vise l'intérêt voire les désirs de cet apprenant, ici l'étudiant, quels autres facteurs peuvent porter davantage la motivation de réussite ?

Quand il s'agit d'université, une conduite ancienne serait appelée à disparaître, des pratiques stériles devraient être dépassées et des équipements changés par d'autres plus actualisés.

De sa part, l'étudiant pour y accéder doit savoir constituer et interpréter des comportements assez garants dans le contexte car

« L'université demeure la responsable désignée de la transmission d'un savoir devenu impossible à maîtriser (...) la probe conscience de ces limites inéluctables et l'exercice rigoureux de la raison qui peuvent permettre d'accéder à 'l'état de vérité' : toute prétention dépasse, le travail partagé deviendrait possible dans un mutuel respect. La structure des universités rend facilement compte des obstacles nombreux, mais non insurmontables, qui se dressent devant un programme si simple et si austère ! »⁷⁸

A ce stade là, un savoir rationnel est livré par des enseignants ayant un souci de parfaire leurs tâches et assurer déjà une responsabilité considérable en répondant à toutes les obligations universitaires.

⁷⁸ MORICE B, *Histoire des universités*, P.U.F, *que sais-je ?*, 1973.p. 124.

En ce qui concerne des « écrits des étudiants » ; et dans un contexte algérien on vise un savoir que ces universitaires doivent apprécier avant même de le maîtriser. D'ailleurs la compréhension seule de l'écrit se réclame complexe.

« Comprendre un texte peut-être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives complexes visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte. L'activité est commune à l'écrit et à l'oral mais le traitement de l'écrit nécessite une série d'acquisitions dépendant de l'instruction. Cette instruction vise essentiellement à implanter chez l'apprenant une habileté supplémentaire de traitement d'une information spécifique, l'information graphique. La compréhension de l'écrit est une construction de ses éléments en combinant deux sources complémentaires d'informations : l'une fournie par les éléments de nature textuelle, est issue du décodage des données graphiques, l'autre est proposée de connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme. »⁷⁹

Sur ce, notre recherche, dans un premier lieu, s'intéresse à la compréhension comme un lieu de l'imprégnation qui motive et prépare en tant qu'exercice structural pouvant précéder l'activité de rédaction. Cet exercice est surtout favorisé dans l'apprentissage des langues étrangères.

Sans s'arrêter là et comme une deuxième étape de notre travail, une rédaction proprement dite est ciblée. Il s'agit d'accomplir le cheminement inverse aux pratiques théoriques acquises par les scripteurs. Autant, ces derniers, et afin de répondre aux exigences de la consigne rédactionnelle, concrétisent leurs actes scripturaux et ce en concomitance avec la rédaction du texte qu'ils effectuent dans divers contextes.

Cela pourrait se faire par le biais d'ateliers d'écriture, en effet, en Algérie, l'instauration d'ateliers d'écriture à l'université, aurait une répercussion peu dramatisante au problème de l'écrit.

Là, les participants se sentiraient débarrasser de certains préjugés et stéréotypes, souvent liés à la rédaction surtout en FLE, ils pourraient reprendre confiance dite « rédactionnelle », lorsqu'ils se seront accoutumés avec les contraintes spécifiques à certains types et techniques d'écriture.

Il s'agit donc de certaines activités scripturales jugées thérapeutiques pour que chaque apprenant retravaille, en s'y référant, son écrit pour son propre compte. Ainsi, il serait

⁷⁹ FOULIN J.N. MOUCHON S. *psychologie de l'éducation*, Nathan, 1998, P.59.

censé, soit au niveau de la forme ou du contenu, l'authentifier, le singulariser et le « perfectionner ».

Chapitre I

*Vers une compétence rédactionnelle d'un écrit universitaire en
Algérie*

A propos de l'étudiant à l'université algérienne

« Sa formation pédagogique conduit l'enseignant à croire en la possibilité de maîtrise totale des processus d'apprentissage. Il croit possible une transmission dans la neutralité sans implication subjective, sans état d'âme. Imprégné du discours Universitaire et de la croyance en la suprématie de la science, attaché à la logique et au raisonnement, l'enseignant devra changer de cap dès ses premières classes »⁸⁰

Est-ce vrai c'est le cas ?

Savoir apporter d'éléments de réponse pourrait, en effet, remettre en cause une certitude sur la valeur absolue des vertus pédagogiques et cette confiance en pouvoir. D'ailleurs, en FLE et quant il s'agit d'un écrit universitaire, c'est le développement des compétences qui prime.

Il serait légitime avant de parler de compétences, d'aborder la motivation.

Sur ce sujet, nombreuses sont les hypothèses avancées sur le lien qui pourrait exister entre la motivation et compétences et/ou, dans une situation d'enseignement/apprentissage, le degré de projection de l'apprenant dans ses apprentissages influencerait ses compétences acquises. Une nécessité semblerait alors évidente d'interroger les ressources de proximité sur les deux encepts dans notre contexte.

I.1. Le choix d'activités sollicitant la motivation des apprenants du F.L.E

Dans une définition générale, dictionnaire Larousse, la motivation ne peut se démarquer d'ensemble de motifs qui explique un acte, une conduite.

La notion de "Motivation" au sens large peut s'éclaircir avec les propos des spécialistes, on peut retenir pour cette études cinq grandes approches concernant les théories sur la « motivation » ; approches qui en étant plus ou moins d'actualité, veillent à une meilleure détermination du mot de leur part tout en ayant une application pédagogique : approches biologiques, les approches par les théories de l'apprentissage, les approches innéistes, les approches bihavioristes et les approches socio-cognitives.

⁸⁰ CORDIE A, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Editions du SEUIL, Paris, 1998.p.91.

Ces dernières, en se basant sur le modèle de R. Viau, définissent la motivation, dans une situation d'enseignement/apprentissage, en étant

« Un état dynamique qui a ses origines, dans les perceptions qu'un apprenant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but. »⁸¹

Et selon les approches bibehavioristes, la motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance.

Mc Combs (1991), cité par (Porot/1995, P. 50) donne de la motivation une définition qui nous semble très belle, surtout dans une optique pédagogique "la motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le support social (respect, attention, confiance".

Selon D. Barbeau (1993, P. 20) : "dans l'approche socio-cognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève/apprenant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire".

Deci (1985,1991), cité par L. Pirot (1995, P. 51), oppose la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque. Entre les deux pôles de ce continuum, il est distingué deux autres.

Des chercheurs ont donc mis en évidence une échelle d'étude de la motivation qui part du degré zéro appelé « amotivation » ou absence de motivation vers les derniers stades de celle-ci :

« La motivation extrinsèque : le niveau le plus bas, à savoir celui de la régulation externe. L'apprenant est motivé par des stimuli externes et auxquels il ne s'identifie pas.

-Le niveau de l'introjection : l'apprenant s'approprie des contingences externes, mais qui ne sont pas toujours en harmonie avec ce qu'il souhaite. La source du contrôle est toujours externe, mais s'intériorise progressivement.

⁸¹ VIAU R. *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Bruxelles, 1994, p. 7.

(Ex. cité par L. Pirot : faire ses devoirs pour éviter la "mauvaise conscience").

- *Le niveau de l'identification : où l'apprenant accomplit l'apprentissage parce qu'il estime que ses conséquences sont importantes pour lui. Il s'agit toujours d'une forme de motivation extrinsèque car l'apprenant est motivé par les conséquences de l'apprentissage et non par l'apprentissage lui-même.*

(Ex. cité par L. Pirot : étudier dans l'espoir d'avoir une bonne note).

- *Le niveau de l'intégration : où l'apprenant s'engage dans un apprentissage parce qu'il correspond à ses aspirations profondes et à ses propres buts. Nous avons donc affaire ici à un processus de régulation interne et d'auto-détermination.*

- *Le niveau de motivation intrinsèque : à savoir le fait de participer à une activité pour le simple plaisir et la satisfaction qu'on en retire pendant la pratique de celle-ci. »⁸²*

Partant de ce qui a été dit, il faut signaler que dans le langage courant du monde de l'éducation, le terme de motivation fait l'objet d'une large utilisation et mène à confirmer qu'elle (motivation) concerne cette "énergie" des motifs qui poussent à agir en mouvement en réalisant un phénomène donné.

S'agissant d'apprentissage du FLE la motivation est associée à l'engagement dans l'effort d'apprendre par un apprenant quelconque, à la persévérance face aux difficultés et/ou obstacles rencontrés en assimilant cette langue.

Dans ce cas, un apprenant "motivé" serait généralement celui qui atteint la réussite grâce à ses efforts.

Même à ce niveau universitaire (préparation pour l'obtention d'une licence LMD du français), les apprenants ont prouvé qu'ils se fixent rarement leurs propres objectifs d'apprentissage, pour ne pas dire jamais, ce qui impose à l'enseignant de choisir ses stratégies de motivation dans ses comportements de prise de position en optant pour telle ou telle activité langagière ; et cela afin de développer les compétences escomptées, dans notre cas rédactionnelles.

⁸² WOLFS J.L., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage linguistique et communication*, CLE international, Paris, 1978, p. 47.

I.1.1. Stratégies de motivation:

Une stratégie visant à mieux tracer les programmes en connaissant et prenant en compte la situation linguistique et sociolinguistique des concernés serait au départ motivante, car les programmes d'enseignement, notamment supérieur, produiraient bien mieux leur effet si ces situations étaient déjà reconnues dans un parcours acquisitionnel qui opte pour la motivation comme moyen principalement conçu pour déclencher le premier indice du "non-échec".

Il serait aussi bénéfique qu'indispensable de préciser les facteurs sur lesquels nous devons exercer une motivation certaine pour guider notre apprenant au résultat souhaité.

Au départ, et pour une telle motivation nous pouvons constater que :

- Elle dépend beaucoup des stéréotypes et des représentations personnelles ou collectives sur la langue et la culture cibles.
- Elle dépend aussi des représentations que chacun a sur ses propres capacités à apprendre une langue étrangère.
- Elle est tributaire des conditions dans lesquelles la langue étrangère est enseignée.

Ce qui fait dire que les motivations finales du cours du FLE sont essentielles pour choisir un exercice de langue efficient à ce niveau d'étude voire fixer un programme de travail.

Nous évoquerons à ce niveau les besoins des apprenants qui provoqueraient l'apprentissage et justifieraient notre démarche d'enseignement.

Nous remarquons que souvent enseignant et « institution » forgent ou bien imposent des besoins à leurs apprenants quand en effet ils devaient transformer les besoins de ces apprenants en motivation pour déclencher l'apprentissage.

(Dans une telle étude et pour que notre travail soit pertinent, nous devons poser aussi la question : comment identifier les besoins de chaque apprenant?)

C'est pour cette raison qu'avant même de proposer nos activités, nous avons légitimé le recours à un questionnaire et à un pré-test afin de mieux diagnostiquer les besoins de notre public.

Il s'agit ici d'une nécessité d' "analyse des besoins" préalable au début des cours et qui se constituerait d'une interview de l'apprenant, d'un pré-test (évaluation pronostic), d'un sondage auprès de destinataires (et d'une enquête sur le terrain pour identifier les interactions des apprenants dont nous avons affaire).

A cet égard, un apprenant averti serait celui qui part de ses attentes ressenties lors d'une situation d'apprentissage pour qu'il adopte spontanément un "état d'esprit approprié", que cela soit en classe ou dans la vie quotidienne. Il s'agit des attentes passives et attentes actives : les besoins d'un modèle (le professeur par exemple), des explications, de même que les évaluations sont considérés en tant qu'attentes passives.

En revanche, le besoin d'essayer, de découvrir et d'inventer est perçu comme des attentes actives. Ce comportement semble être associé celui d'une motivation personnelle nécessaire pour un enseignement/apprentissage du F.L.E.

En partant du principe d'admettre que les conditions d'acquisition sont différentes, notamment en matière de motivation, nous rejoignons ainsi les psychologues et psychopédagogues qui s'accordent à dire qu'il existe un lien de cause à effet entre la motivation et l'apprentissage tandis que cette motivation est inexistante au départ dans la plupart des cas.

A cet âge là, et à ces conditions, nos étudiants, la plupart d'entre eux, sont des jeunes arrivant du lycée, ceux qui en obéissant à leur adolescence sont incapables de désigner leur intérêt et de ce fait, de pouvoir développer leur propre motivation ou désir de réussite. Et peu sont ceux dont le désir d'éviter l'insuccès est plus fort.

Raison pour laquelle, il est certain qu'il faut intervenir. Et pour le faire, il existe plusieurs façons d'interventions voulant remodeler le comportement d'un apprenant en lui proposant différentes activités.

Or, il reste à savoir comment assurer la qualité d'une intervention et en opter pour la meilleure. La valeur de nos choix dépend de certaines propriétés comme sa fiabilité et son objectivité entre autre, mais elle dépend aussi de l'enseignant qui doit faire la différence entre la présence, la pertinence et la variété des activités appliquées.

De sa part, la motivation dans une classe de FLE doit faire part dans tout acte et comportement au long du parcours : les interventions des enseignants, la

programmation et le progrès de l'enseignement, les pratiques de la classe (les activités) ainsi que les ressources et les supports utilisés en cours.

En fait, une activité motivante est déterminée selon les nouvelles conceptions comme une "redéfinition" des fonctions des "acteurs" de l'enseignement/apprentissage (à notre niveau du FLE). L'apprenant serait plus averti et aurait un rôle plus actif et plus de responsabilité à sa motivation et celle que l'enseignant lui a assuré au long du parcours par le choix d'activités et/ou exercices sollicitant l'engagement désiré durant le parcours.

Pour cela, l'enseignant du FLE à notre niveau devrait expliquer, envisager, au long de son parcours, une démarche aussi claire qu'efficace et qui contient des activités diverses assurant la transmission de savoir en cette langue cible et qui veille à créer chez son apprenant ; ce désir d'accomplir sa tâche avec succès.

Ces activités ne seraient, à ce niveau, intéressantes que si elles procurent chez l'apprenant une motivation certaine

« Il faut que les élèves soient motivés dès le départ, non seulement pour apprendre, mais aussi pour la matière abordée.

D'où l'insistance persistante sur le problème de la motivation des élèves et l'énergie dépensée dans la recherche de moyens pour les intéresser. »⁸³

De la sorte, un enseignant, plus expérimenté en matière d'élaboration d'activité suscitant la motivation et l'intérêt de son apprenant, pourrait s'appuyer sur cette dynamique intériorisée et plus ou moins manifestée de la part de ses étudiants; cela pour infléchir la direction du cours vers un objectif conforme aux attentes. Nous pouvons illustrer cela à travers cette affirmation :

« Initier les élèves à la lecture des journaux, expliquer ensemble les raccourcis imagés se révèlent dans l'immédiat une activité plus utile et attrayante que le repérage dans les titres des phrases nominales et des phrases verbales. »⁸⁴

⁸³STORDEUR J., *Enseigner et/ou apprendre*, Edition De Boeck, Belgique, 1996, p. 30.

⁸⁴MATHIS G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Nathan, 1997, p. 56.

I.1.2. Motiver pour ne pas échouer:

Ne pas prendre en considération la motivation de l'apprenant est certainement appauvrissant surtout dans un domaine comme la didactique des langues où rien n'est définitivement stable même si à un niveau élevé d'études.

« Depuis le milieu des années cinquante se manifeste une forte poussée de l'enseignement des langues modernes, qui reflète le développement d'une demande utilitariste pour les langues étrangères dans leur fonction d'outil de communication, ou de travail, pendant les loisirs et dans l'éducation (.....), de nombreux enseignements à travers le monde exigent la connaissance d'une langue étrangère, et de plus nombreux sont les emplois pour lesquels on demande une bonne connaissance d'une langue internationale »⁸⁵

Ainsi, la prise en compte de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère et l'évaluation des résultats en général faisant défaut mais il semble que cela va vers le changement.

Comme l'enseignement s'est peu soucié de la motivation pour l'apprentissage de la langue dans l'élaboration du cours, il s'est vu contraint de créer une motivation à l'intérieur de la salle de classe elle-même. On a fait beaucoup d'efforts pour que l'apprenant trouve cette motivation en le rendant "vivant" et "animé". Ainsi on a pu dire que la salle de classe devenait une espèce de spectacle, de variétés, nous ne méconnaissons pas pour autant le rôle du jeu dans l'enseignement. De plus une autre façon habituelle de renforcer la motivation repose sur la notion de niveau à atteindre pour lutter contre l'échec.

En outre, ce manque est dû à certaines lacunes : au niveau de l'apprentissage, ou de la méthodologie appliquée, à une évaluation assez enrichissante d'exemples et de pratiques sérieuses, ou bien une à attitude permissive par rapport aux erreurs commises par l'élève : sans négliger même qu'une atmosphère chargée d'anxiété ou l'inquiétude. Tout cela peut conduire à un apprentissage avec "torture" et "non-joie".

Cette démotivation, et toutes ces causes citées avec d'autres peuvent engendrer, si une stratégie sérieuse ne s'est pas rendue compte (aussi au niveau motivationnel que acquisitionnel), du phénomène d'échec.

⁸⁵JUPP T.C. HOLDLIN S, HEDDESHEINER C, LAGARDE J.P., *Apprentissage linguistique et communication*, CLE international, Paris, 1978, pp 21-22.

En effet, il est erroné de concevoir l'échec scolaire comme le reflet direct des performances des élèves. Cette affirmation s'appuie sur d'autres éléments empiriques.

Pour mieux situer ce phénomène d'échec dans nos classes de FLE, nous partons d'abord sur le fait de la présence ou de l'absence de la "motivation" et ensuite d'une analyse qui consiste en la confrontation des résultats obtenus par les élèves à l'examen de leur institution dans la matière (français) d'une part. D'autre part, contrôler la façon à évaluer au plus près la maîtrise des compétences inscrites parmi les objectifs du programme : la langue écrite et grammaire, le vocabulaire et la compréhension en lecture, et aussi la capacité d'utiliser la langue cible comme un instrument et/ou outil de communication.

Il faut admettre que ce n'est pas parce qu'on a soigneusement isolé un objectif, et bien précisé le savoir-faire à obtenir et à évaluer qu'on ne connaîtra pas de difficultés pédagogiques dans la mise en œuvre. Encore faut-il que l'objectif soit ressenti comme légitime et recueillir l'adhésion mais admettre aussi que toute progression par objectif compte fonctionner si "la motivation" (surtout celle de l'élève) est prise en charge, sans laquelle le système peut se bloquer ou tourner à vide.

A titre d'exemple; nous citerons le passage suivant :

« Dans les cas extrêmes, certaines classes peuvent carrément refuser de lire. Pour prévenir ce type de blocage et donner à tous les élèves l'envie de lire le texte au début de la séance, le professeur a un rôle à jouer, comparable à celui du laboureur dans la fameuse fable de la Fontaine, "le laboureur et ses enfants".

Il s'agit de déclencher la motivation et l'activité des élèves, de les intriguer, de stimuler leur curiosité sur le texte : "creusez! Fouillez! Un trésor est caché dedans!".

Les "accroches" varient en fonction des textes. Par exemple, le titre de l'œuvre peut être présenté comme une énigme que la lecture du texte permettra aux élèves de résoudre »⁸⁶

⁸⁶ MATHIS G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Nathan, 1997, p. 64.

I.2. Compétence : approches théoriques convergentes

Globalement, une compétence est la capacité que pourrait avoir un individu pour accomplir une tâche donnée et/ou comme un ensemble de procédures activées au moment de la réflexion et la réalisation de cette tâche.

Encore, on peut viser par compétence : l'habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques.

En fait lors d'un acte professionnel,

« La compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habiletés dans l'action »⁸⁷.

Quand il s'agit de l'écrit, Barthes, dans les apports de la textualité, dit que l'écriture n'est pas dans l'usage d'un outil pour exprimer quelque chose qui préexiste mais dans le travail d'un matériau, c'est la confrontation au langage qui est première.

Ceci dit que

« Les compétences de base, linguistiques et graphiques, mobilisées pour lire et pour écrire ne peuvent se comprendre indépendamment des contextes dans lesquels ces compétences se trouvent mobilisées. Cette prise en compte des contextes crée les conditions d'une meilleure définition des objectifs et des modalités d'enseignement »⁸⁸

En classe, et dans son sens le plus stricte

« La compétence ne peut être exprimée en termes de tout ou rien que pour des classes de situations en nombre très réduit »⁸⁹

De façon général et lorsqu'il s'agit de situation d'enseignement/apprentissage, les compétences se composent :

- de connaissances ou savoirs,

⁸⁷ PRATTE M. « ENSEIGNER – Un acte professionnel en pleine évolution », Vol. 16 no 2 Pédagogie collégiale, 2002. pp. 17-25.

⁸⁸ BARRE-DE MINIAC C, BRISSAUD C et RISPAIL M (dir.), *La Littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'harmattan, 2004. p.8.

⁸⁹ TAVERON C, TREIGNIER J, DUCANCEL G et ROMIAN H, *A la conquête de l'écrit*, Paris, INRP, Repères, n°:18, 1998.p. 231.

- de savoir-faire,

- et de comportements appelés aussi savoir-faire comportementaux ou savoir-être.

Par ailleurs,

« Une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations »⁹⁰.

C'est pourquoi, une compétence ne pourrait uniquement constituer un objet d'enseignement, mais l'expression de tout un projet éducatif.

Une compétence ne s'enseigne pas en vue de l'assimiler théoriquement, mais la pratiquer dans des situations éducatives appropriées qui concourent à son évolution sans toutefois la déterminer à elles seules.

En fait, les directives pédagogiques et institutionnelles optent pour un enseignant-responsable qui se penche pour faire de son apprenant un professionnel « compétent ».

Il s'agit de l'aider à enrichir ses connaissances, à développer des savoir-faire et des comportements et de lui apprendre à combiner tous ces éléments pour accomplir correctement les activités qui lui sont confiées.

C'est pourquoi, et afin de définir toutes ces composantes, des interrogations pertinentes doivent accompagner ses pratiques quotidiennes : Comment réussir à identifier « la manière » de transmettre les savoirs, leur faire acquérir un savoir-faire et savoir-être ?

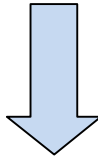
S'agissant de l'écrit, et celui en FLE précisément, la compétence visée se réclame progressive mais pointue.

Nous procédons à une démarche qui pourrait se résumer selon notre logique comme suit

⁹⁰ CARBONNEAU M, LEGENDRE M F, *Pistes pour une relecture du programme de formation et de référents conceptuels, langue maternelle en classe de langue étrangère*, vie pédagogique N°123 avril-mai, 2002.p. 12.

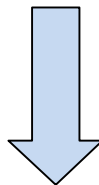
Les connaissances générales du système de l'écrit en FLE

Ces connaissances aident à comprendre un système pour l'appliquer dans une situation. Elles renvoient à des modèles théoriques et entraînement efficace de la structure de la langue et des règles de fonctionnement : ici, c'est des connaissances sur les règles de grammaire, de cohérence et de cohésion textuelles de la langue française.



La prédisposition : Les savoir-faire cognitifs

De point de vue intellectuel, il ne s'agit pas des savoir faire mais la possibilité mentale de réaliser une telle tâche de rédaction. Ce sont donc des opérations intellectuelles qui permettent de créer de l'information nouvelle à partir de données existantes et être capable d'accomplir sa mission sans nuisances d'ordre cognitif.



Les connaissances liées à l'environnement scriptural

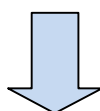
S'approcher de l'étudiant dans son environnement socio-culturel voire économique qui peuvent favoriser ou nuire une telle pratique de l'écrit.



Les savoir-faire exigés pour un apprenant dit « bilingue avancé »

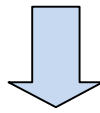
Ce sont les acquis en démarches et méthodes afin de maîtriser l'application pratique d'un écrit « professionnalisé » dans un contexte où l'appropriation du français a atteint un niveau élevé pour parler d'un perfectionnement de l'outil linguistique et s'en servir dans l'assimilation d'un savoir.

C'est le fait de mettre en œuvre une procédure rédactionnelle jugée adéquate en langue étrangère aussi qu'en langue maternelle: l'application rationnelle des étapes de la rédaction en FLE (planification, mise en texte et révision).



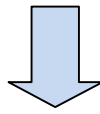
La pratique réelle : Les savoir-faire « informels »

C'est l'expérience acquise et/ou l'habitude de la pratique réelle de la rédaction. A notre niveau, c'est ce qu'on propose comme activités thérapeutiques face aux insuffisances remarquées. C'est le « agir » contre « l'échec ».



La contextualisation : Les savoir-faire relationnels

C'est devenir un vrai « étudiant » dans son contexte. Ce sont les savoir-faire qui permettent de coopérer efficacement avec autrui et dans notre situation c'est: investissement, ateliers d'écriture... ici, c'est le contenu FOUR



Les compétences rédactionnelles

C'est « savoir écrire » en accomplissant convenablement les opérations précédentes. Encore, c'est la motivation, la rigueur, l'ouverture et la curiosité d'esprit et la capacité d'agir avec perfection. Bref, c'est être compétent dans l'adaptation d'un type d'écrit à un contexte donné. Ce ne sont pas, strictement dit, des savoir faire, il s'agit aussi des caractéristiques de la personnalité en s'impliquant efficacement pour réaliser une rédaction de qualité qui reflète une compétence d'apprenant « bilingue avancé » en mesure de perfectionner un savoir spécialisé.

La production écrite en classe de langue, et celle du FLE, est le reflet de ces compétences de l'apprenant lors du passage réel à l'écrit

Autant, toute production écrite, même quant il s'agit de productions les plus banales et notamment scolaires, laisse une trace de la spécificité du fonctionnement cognitif du scripteur apprenant voire sa maîtrise de l'activité.

Ses compétences pourraient se révéler à la fois dans la capacité des expressions utilisées aussi que dans les prises de risque d'écrire voire dans l'originalité de ses idées et la manière de les octroyer.

S'agissant de l'acquisition de l'écrit en langues étrangères, la compétence serait associée à une pratique ayant l'intention de communication, en faisant preuve de perfectionnement.

En effet, un tel objectif de communication définit un nombre de comportements fonctionnels dont l'expression morphosyntaxique et lexicale en fait partie. Un contenu linguistique dans sa pluridimensionnalité même culturelle, découvert à l'intérieur d'une situation de communication, pourrait tester cette catégorie de compétences.

Pour le FLE, l'apprenant est aussi appelé à s'adapter face à une nouvelle situation de communication dans laquelle il doit réagir et prouver qu'il est compétent.

D'ailleurs, à ce niveau d'étude, l'apprenant est jugé compétent par rapport à sa capacité à exprimer un message à travers un modèle d'écrit bien précis et reconnu conforme aux diverses règles rédactionnelles et non simplement par rapport à ses compétences grammaticales par exemple.

I.3. Les opérations d'apprentissage en production écrite

Toutes les dispositions concernant des opérations d'apprentissage en productions écrite nous laisse supposer avant de le confirmer que seuls vont parfaire leur tâche à conquérir les lacunes de l'écrit et maîtriser ses contraintes les apprenants qui accèdent à cette pratique consciemment, volontairement et spontanément tout en ayant la conviction d'obéir à une didactique se voulant médiatrice.

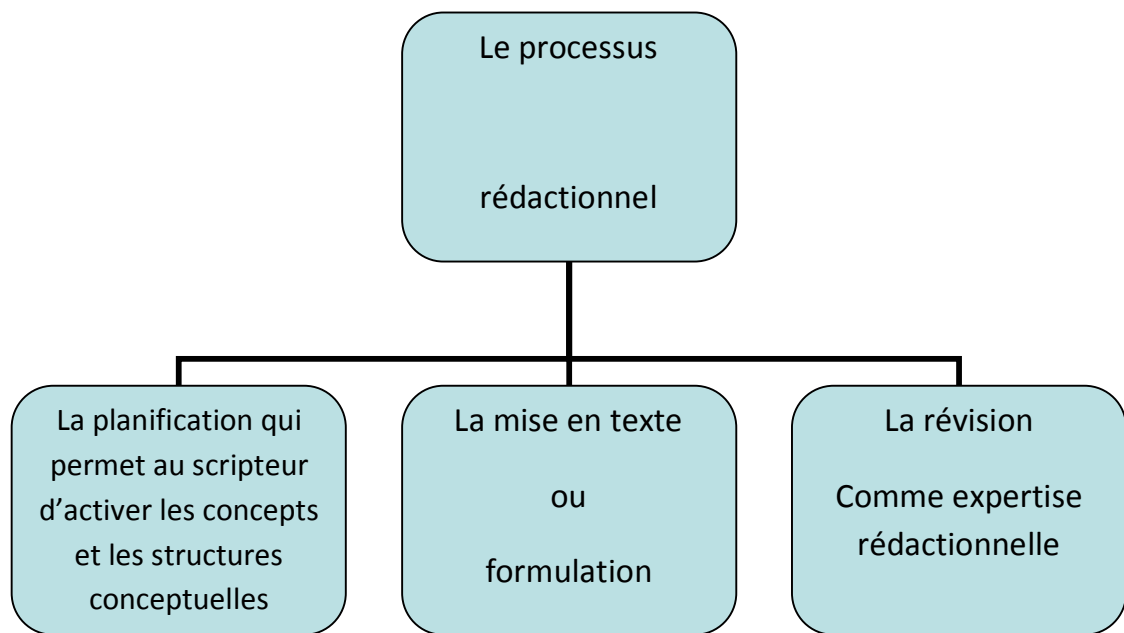
Car

« L'essai aiderait les apprenants à s'engager dans des opérations

cognitives plus nombreuses et d'un niveau supérieur à celles qui correspondent à la simple transposition des connaissances »⁹¹

Et quand il s'agit de l'écrit, une architecture du processus comportant quatre éléments jugés basiques (planifier, mettre en texte, réviser et contrôler) prime dès la prise en charge sérieuse de la tâche rédactionnelle.

D'emblée, l'analyse des processus mis en œuvre au cours des différents niveaux de traitement et qui dépend, en effet, des caractéristiques du lecteur (âge, niveau scolaire, niveau d'expertise rédactionnelle, connaissances du domaine et connaissances linguistiques... et des diverses contraintes de la tâche qui alourdissent la charge cognitive et influencent la gestion de la mémoire de travail. Une telle analyse est surtout basée sur l'interaction d'activités cognitives qui ont lieu à diverses étapes du processus :



⁹¹ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.p.133.

Le processus de **planification** permet au scripteur d'activer les concepts et les structures conceptuelles sur le domaine évoqué par le texte à produire, de les sélectionner en fonction de leur importance relative et/ou de leur pertinence.

Il comprend trois sous-processus qui ont pour fonction d'organiser un plan de composition de l'écrit final et tracer les buts pour guider la mise en texte à partir des informations issues de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche.

Il s'agit d'un sous-processus de conception qui pourrait permettre de recouvrer les informations pertinentes et organisées sous forme de chaînes associatives. Cette récupération peut se représenter par la rédaction de notes sous forme de mots séparés voire de phrases incomplètes.

Aussi, il peut assurer, la structuration des informations retrouvées soit en un plan chronologique/hiéarchique (horizontal/vertical).

En ce moment, les notes produites lors d'une telle activation sont accompagnées de repères d'organisation : des flèches, des cercles ou d'indexations comme des numéros... Enfin, c'est un sous-processus de recadrage évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (sujet de rédaction ou thème, destinataire, contexte, etc.).

En fait, ces opérations de planification :

« visent à rendre compte du fait que le texte est le plus souvent organisé en parties distinctes, éventuellement hiérarchisées. Il s'agit donc de la 'construction du plan global d'organisation séquentielle » (...) La planification est définie comme un phénomène essentiellement langagier. Le même contenu pourrait en effet donner lieu à des plans différents »⁹²

Le processus de *mise en texte* ou (formulation) des représentations et en particulier l'établissement de la cohérence sémantique locale et globale s'appuie sur les connaissances des types de textes, sur les règles de la langue et sur les informations contextuelles, pragmatiques et épistémiques pertinentes.

⁹² COIRIER P, GAONAC'H D, PASSERAULT J M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996.p.31.

Ce processus permet, une récupération en mémoire des connaissances linguistiques obligatoires et ensuite de linéariser en langage les plans. Cela s'opère selon les contraintes de la langue, ici le français, (cohésion et cohérence du texte) et s'accompagne d'un important accroissement de la taille du texte écrit.

Le processus de *révision* qui a été décrite par (Fayol 1991 Fayol et Gombert 1987) comme caractéristique de l'expertise rédactionnelle. Et même les travaux menés en psychologie expérimentale tout comme ceux menés dans le cadre de la didactique ont mis en évidence des défauts dans ce domaine chez des scripteurs novices ou malhabiles.

Il est subdivisé en deux sous-processus qui ont pour fonction l'évaluation du texte produit et l'adéquation du plan de composition aux buts élaborés pendant la planification. Grâce au sous-processus de lecture, le rédacteur peut détecter les manquements aux normes de la langue écrite et les imprécisions sémantiques. Il évalue également la conformité du texte produit aux buts imposés par les contraintes de production que le rédacteur s'est fixées. Le sous-processus d'édition, formalisé comme un système de règles de production, permet la détection et la correction de problèmes linguistiques de "surface" (orthographe, syntaxe).

La révision qui implique la réécriture est une évaluation : d'abord un diagnostique ensuite modification envisageant des ajouts, des suppressions, des déplacements voire des remplacements. Or, son application ne fait recours qu'à un processus cognitif complexe tout en nécessitant une maîtrise quasi-totale de la langue ainsi qu'une motivation à accomplir une tâche rédactionnelle qui est mis en œuvre par le scripteur au cours de sa production écrite.

A cet égard, Flower (Flower & Hayes, 1981a) soulignent qu'un processus donné peut être utilisé à n'importe quel moment et enchâssé dans un autre selon les exigences contextuelles et situationnelles : on parle du scénario fonctionnel des processus bien qu'il constitue un module fonctionnel, chaque processus est susceptible à tout instant et quel que soit l'état d'élaboration de la composition, d'être inséré dans un autre. Cette récursivité, gérée par le processus de contrôle, donne une très grande souplesse aux modes d'enchaînement des processus de planification, de mise en texte et de révision.

Cela fait dire que, la mise en œuvre du chaînage des processus rédactionnels et la prise en compte de toutes les contraintes (représentation du contexte social de production, ...)

ne peuvent être assurées simultanément par le rédacteur en raison des capacités limitées de sa mémoire de travail. Afin d'éviter la surcharge mentale, les processus doivent être activés de façon séquentielle. La détermination de sous-buts et l'exécution successive des sous-tâches sont des conditions essentielles pour limiter la charge physique.

I.4. Pratiques de repérage en situation rédactionnelle

En entaillant les pratiques de repérage en situation rédactionnelle, une interrogation sur la nécessité de mettre tant d'emphasis sur l'activité de l'étudiant serait légitime.

En fait, l'apprentissage comme acte capital est un processus qui ne peut se passer de l'activité de son acteur principal.

A cet égard, l'apprenant lors de son apprentissage devra manipuler stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances. Il doit « activer » pour qu'il soit vu comme un processus « actif » et constructif afin d'extraire l'information et y contribuer.

Encore, on peut considérer que chaque étudiant dispose de prédispositions et de compétences avec lesquelles il contribuera à construire des connaissances nécessaires pour la résolution de problèmes que lui pose l'environnement acquisitionnel et particulièrement scriptural.

De la sorte un rôle majeur incombe la communauté de savoir (les institutions et les enseignants) de favoriser l'activité voire fournir le dispositif nécessaire afin d'établir les défis et de fournir le soutien qui encouragera cette construction « actionnelle » et/ « active » en assimilant le savoir.

Dans notre cas, les questions de départ étaient : Comment favoriser l'émergence de traces à l'apprentissage actif ? Comment proposer une activité jugée efficace voire incontournable ? Et une fois le choix est fait : Comment prouver son efficacité ?

Pour répondre, la sélection des activités faite de notre part correspond surtout à nos objectifs du départ et le public concerné.

Sachant que la pédagogie demeurera toujours un choix. Pour agir et remédier, il faut choisir, et un choix n'est jamais arbitraire mais centré afin d'atteindre un objectif précis (la situation vécue dans nos classes de langue pourrait nous amener à poser la vraie question bien réfléchie de la valeur de ce qui est proposé aux apprenants comme modèle notamment dans une phase délicate et/ou avancée de son parcours).

Raison pour laquelle

« Le linguiste doit à priori se méfier de trop vouloir faire dire à un modèle dont l'adéquation lui paraît bonne, mais il n'en est pas moins vrai que si l'on a mis au point un modèle indiquant comment fonctionnent les mécanismes profonds qui ont pour conséquents les phénomènes apparents du monde directement sensible, cette réalité est généralement mieux connue. »⁹³.

Sur ce principe sont présentées d'abord les activités mentales de compréhension d'un texte sous forme d'un écrit « dé-constitué » à faire « re-constituer » dans sa forme originale. En fait, l'idée est que dans un premier lieu, lorsqu'il s'agit de reconstruire, l'apprenant va traiter les informations linguistiques du texte en respectant les règles propres à la langue (les mots, les structures syntaxiques, cohérences textuelle, ...).

Il s'agit donc de partir du fondement que notre réalité est toujours plus riche qu'un modèle, mais celui que nous proposons, sous forme d'activités pourrait infléchir positivement la situation de désintéressement signalée.

C'est pourquoi un enseignant-pédagogue, un spécialiste en ce domaine qui vise un entretien bénéfique d'un écrit proposé et l'enseigner dans sa valeur pluridimensionnelle, doit être conscient, doit accepter le fait de rendre actifs les acteurs de cet enseignement/apprentissage (apprenants).

Dans cette perspective des activités proposées à ces apprenants là en vue de remodeler les réactions et qui consiste, dans un premier lieu, à reconstituer un texte semble influencer la stratégie adoptée pendant ce parcours. L'apprenant en lui inculquant ces pratiques, doit admettre qu'il s'agit de rendre compte des informations et stratégies de rédaction. C'est pourquoi l'apprenant doit partir du principe que chaque écrit : *Prend en charge les idées, la pensée et surtout le niveau de « maturation » des diverses normes rédactionnelles de son rédacteur. Et, de ce fait, savoir le manipuler (d'où la nécessite une prise en considération de chaque élément textuel.*

⁹³ MOREAU R. *Introduction à la théorie des langages*, Hachette, Paris, 1975. p.12.

I.5. L'université algérienne : LMD, une réforme pour l'innovation et la structuration

A chaque fois que nous entendons, en tant qu'apprenants et/ou leurs proches, qu'une réforme au niveau scolaire s'impose suite à une politique novatrice et veillant à suivre le fil promoteur de la mondialisation, réforme même élaborée par des spécialistes universitaires, notre inquiétude s'éveille par peur de blocage et de mal faire.

C'est à partir de la journée scientifique «Réformes des Universités et Gouvernance», organisée par l'Université d'Oran et l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) le 2 juin 2009 dans l'auditorium B. Talahite, qu'on a eu vraiment l'occasion d'avoir un aperçu sur la question concernant l'Afrique de l'Ouest (Sénégal et Côte d'Ivoire) et surtout le Maghreb (**Algérie** et Maroc). Et qu'on a pu développer certaines connaissances concernant le système LMD notamment dans sa version algérienne.

Du point de vue historique, le LMD (qui est d'origine un concept européen) a vu le jour le 25 mai 1998. Ce jour là, les quatre hauts responsables (ministres chargés de l'Enseignement supérieur d'Allemagne, de France, de Grande-Bretagne et d'Italie) se retrouvent lors d'un colloque à Paris (Sorbonne), à l'occasion de la célébration du 800e anniversaire de l'Université de Paris, pour lancer un appel à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

Donc, lancé à l'initiative du ministre français de l'Éducation nationale (Claude Allègre), le processus a pour objectif surtout le fait de favoriser les échanges universitaires (étudiants, enseignants et chercheurs) et de faire concourir les systèmes universitaires vers des niveaux de référence communs et pourquoi pas avec un aspect mondial.

Au départ, l'initiative est progressivement reprise et développée par la plupart des gouvernements et des universités européens.

C'était libre : chaque système universitaire s'intègre dans le processus selon des modalités qu'il choisit librement. Et, plus tard lors de la conférence de Bologne en juin 1999, 29 pays signent un texte commun

En mai 1998 où on peut lire cette introduction : « sans uniformiser leurs systèmes, les pays d'Europe devront décider d'une certaine harmonisation des cursus et des diplômes et définir un modèle européen spécifique, ni bureaucratique ni asservi au marché. Lui

seul aura la taille nécessaire pour maîtriser la mondialisation et promouvoir les valeurs propres à un continent où fut, pour la première fois dans l'histoire moderne, établie une université ».

En ce qui nous concerne, l'université algérienne a récemment adopté un projet de réforme désirant l'innovation : le LMD.

Un projet qui

« Anticipe une situation future. C'est suspendre momentanément le cours des choses pour chercher à savoir comment ce cours va évoluer pour tenter le cas échéant d'infléchir la suite des événements. Une anticipation n'est donc pas passive. Il y a dans la notion de projet le désir de maîtriser ce futur voire même de le modifier »⁹⁴

Dans notre imaginaire public, souvent « réforme » engendre « parachute des programmes », car imiter ne correspond pas toujours à réussir. Tel était le sentiment de départ en adoptant par imitation d'un modèle européen, le LMD à l'université algérienne.

En fait, il ne faut guère négliger que le LMD a cours depuis longtemps dans les systèmes de formation universitaires des pays anglo-saxons alors que son application a commencé depuis quelques années en Europe et aussi dans certains pays arabes. Cela dans le but, comme déjà signalé, d'assurer une meilleure qualité des diplômes universitaires de valeur internationale qui permettront une mobilité certaine des étudiants.

Donc, dans un désir sérieux d'innover tout en suivant le fil promoteur de la mondialisation, l'Algérie a entamé son application de ce système à l'aube de l'entrée universitaire 2004/2005.

Parallèlement à ce qui se fait ailleurs, le dispositif LMD algérien est architecturé en trois cycles de formation conférant chacun un diplôme universitaire :

Un premier cycle : BAC + 3 (ans) aboutissant à une Licence.

⁹⁴ ROEGIERS X , *Analyser une action d'éducation ou de formation Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, éd. de Boeck & Larcier, 1997.pp.180-181.

Un second cycle : Bac +5 (ans) aboutissant au Master.

Un troisième cycle : Bac +8 (ans) aboutissant au Doctorat.

L'intérêt était claire dans un souci mondial, nos étudiants bien formés sous le système LMD seraient accueillis et appréciés même dans les laboratoires et universités étrangers pour poursuivre leurs études.

En revanche, des contraintes spécifiques aux différentes réalités s'imposent : le terrain reste perplexe devant ce basculement qu'a fait le LMD d'où on constate l'absence, chez la majorité des pays ayant fait recours à ce système, de réponse devant la massification des étudiants ainsi que le nombre croissant de diplômés sans débouchés et sans oublier les difficultés que rencontrent nos bacheliers ayant suivi une scolarisation en arabe et poursuivant leurs études universitaires en français dans certaines disciplines.

De point de vue théorique, cela semble déterminer rationnellement les besoins institutionnels. Par ailleurs

«Les doutes, incertitudes d'une situation biographique qui forme des jeunes pour le futur, qui donne des ressources et des opportunités sans garantie de résultats (...) Ces énoncés de socialisation, de pédagogie, de projection sur les motivations de l'enfant doivent être recoupsés avec les différents processus de socialisation scolaire, professionnelle et civique »⁹⁵.

Cela interprète une réalité accrue à ne pas faillir, une telle formation accélérée pourrait ne pas susciter l'intérêt de nos jeunes étudiants car ils ont du mal à accepter qu'à l'âge de 21 ans, ils seront diplômés plein d'espoir et de vigueur sans ressources matérielles (avenir).

(Sans être trop catégorique, un tel facteur perturbateur doit par rationalité sérieusement pris en charge)

⁹⁵ VERPRAET G., *Les enseignants et la précarité sociale*, Presses Universitaires de France, 2001.p.28.

I.5.1.Lycée-Université : pour une continuité des apprentissages

Il paraît banal, mais rationnellement parlant, les universités se sont constituées en vertu d'un concours d'efforts voués à la nécessité de « connaître ».

L'autorité a donc consacré des institutions entières pour cette mission inspirée de prestige.

Une institution aussi privilégiée, l'université a dès sa fondation suscité l'intérêt d'un assez de public (intellect).

Et sur cette réalité qu'intelligent et fort cultivé étaient les deux qualités recherchées par excellence chez un formateur universitaire.

Historiquement parlant, Paris, Bologne et Oxford sont les premières universités connues et définies comme telles. Elles inauguraient l'instauration des « traditions » qui se sont poursuivies, même si quelques modifications se sont effectuées, jusqu'à nos jours.

Pour qu'elle ait son statut actuel, l'université a subi, comme toute institution veillant à l'instauration des projets de société, des bouleversements reflétant le contraste entre la minceur des prétextes et l'ampleur des développements. Cela devrait maintes fois attester que ces crises à travers le temps n'étaient que l'aboutissement et le signe de malaises graves et profonds auxquels l'université, corps vivant et susceptible, réagissait souvent en révélant d'étonnantes capacités de rigidité intransigeante de violence latente ainsi que de rénovation féconde.

En prenant en charge la spécificité de notre particularité de recherche, une nécessité de suivre la transition Lycée-Université se réclame incontournable. En fait, cela fait l'objet d'une véritable enquête pédagogique menée en vue de favoriser, dans un premier lieu, l'interaction communicationnelle entre une politique plus ou moins autoritaire et des attentes surtout sociales.

Or, des étudiants et face aux savoir à acquérir risquent de perdre le fil des continuités des apprentissages et dans ce cas l'équilibre acquisitionnel. Et si stratégie sérieuse visant une certitude dans ses pratiques n'aurait pas lieu, un conflit entre intégration dans un établissement d'enseignement supérieur et l'engagement dans l'assimilation des savoirs intellectuels s'instaurerait.

Sur-ce, pour que les tentatives ne soient pas préalablement avortées à ce niveau là chaque étudiant est conduit à formuler un assemblage de trois logiques d'action, celle de la logique d'intégration dans un établissement d'enseignement notamment supérieur, une autre stratégique de construction d'un projet scolaire actuel mais aussi projeter un autre professionnel et une logique relative et/ou subjective de construction et de consolidation d'une exhortation intellectuelle ainsi qu'une subjectivité purement personnelle.

Pour les réformes scolaires, elles n'atteindront jamais au fond, sans parvenir toujours à changer quoi que ce soit, en y parvenant en substituant aux contraintes disciplinaires, normatives, les résistances des matériaux à traiter, en n'acceptant ni les laxismes démagogiques, ni l'autoritarisme arbitraire, en aimant élèves et étudiants comme des individus ayant chacun leur parcours et non comme une masse différenciée.

Il s'agit d'une institution qui doit partir, pour combler sa mission, du principe qui prend en compte les exigences actuelles :

« Ces exigences vitales sont dictées par les impératifs de la globalisation de la vie moderne et ses complexités ainsi que par les exigences de la modernité »⁹⁶

C'est précisément l'"école", dans son sens le plus général, que se cristallisent les positions et les orientations qui visent à imposer tel ou tel autre projet de société.

Sur ce point, l'angle de regard de notre thèse se dirige vers une institution algérienne qui a envisagé une politique d'enseignement spécifique du FLE : l'enseignement du français langue étrangère en Algérie a une mission globale optant pour :

1. L'ouverture sur le monde un futur citoyen qui sera capable de faire des communications et établir des liens mutuels entre les peuples.
2. Favoriser l'accès à une documentation surtout à caractère scientifique et technique ce qui va permettre d'accéder à la mondialisation.

En somme,

⁹⁶ BENOUNE M., *De l'université à la multiversité*, in El Watan du 26/05/1999

« Le premier objectif institutionnel participe de la visée éducative de l'effort de donner à l'apprenant une formation de base, de parfaire sa culture générale, sa connaissance des autres.

La seconde mission assignée par l'instance politique à l'enseignement des L2 est d'ordre fonctionnel ou pragmatique. Il s'agit de doter l'apprenant d'une "langue-outil", d'une langue-instrument qui lui permettrait d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique. »⁹⁷.

Bref, l'institution doit normalement formuler ces objectifs généraux selon un ordre éducatif et culturel (formation générale de l'apprenant), politique (compréhension mutuelle entre les peuples), (dialogue Nord-Sud) et économique (transfert de technologie), objectifs extrêmement importants pour tous les pays surtout du tiers-monde.

Toutefois si la démarche suivie par l'institution n'est pas clairement définie et ne prend pas en charge l'apprenant avec ses aspects multidimensionnels, cela va influencer négativement le rendement scolaire de l'apprenant notamment lorsqu'il s'agit de la spécialisation en langue étrangère tel le français. Elle sera donc un facteur défavorable voire un élément perturbateur favorisant l'échec dans un tel parcours.

Ces objectifs, par principe font l'objet d'un programme car

« Un programme scolaire (par exemple en math, ou en économie ou en français) ne se structure pas autour d'une rationalité scientifique mais autour d'un projet de société (que veut-on enseigner aux jeunes?).

Etablir un programme est donc un acte politique. Celui-ci doit intégrer les possibilités et les contraintes venant des savoirs scientifiques d'une part, des capacités d'apprentissage d'autre part, les commissions préparant les programmes ne doivent pas comprendre uniquement des outils d'analyse sociale et des simples citoyens. »⁹⁸

A partir de cette proposition, nous pouvons constater autour de quoi se structure la rationalité d'un programme scolaire. Celui-ci ne doit pas s'organiser seulement autour d'une discipline scientifique qui est, avouons-le, indispensable mais aussi autour des exigences et objectifs à atteindre : que veut-on apprendre à ces jeunes? Aujourd'hui? Ici? Pour arriver à ?

⁹⁷ BOUGUERRA T. *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, office des publications universitaires, Alger, 1991, p. 84.

⁹⁸ FOUREZ G., *Eduquer : écoles, éthiques, sociétés*, Bruxelles, De Boeck, 1998.p.172.

Dans ce cas, un programme trop ambitieux, qui dans l'abstrait, serait génial mais sa réalisation sur le terrain est impossible. Il devient inutile et généralement n'atteindra jamais ses objectifs : l'institution qui accueille cette population scolarisée a plusieurs fonctions y compris la transmission et l'appropriation des compétences (La fonction de transmission de connaissances est assez universelle dans toutes les sociétés humaines). Et si cette institution ne joue pas son rôle comme il faut, tout un effort sera avorté.

Cet état est décrit par G. Fourez, en faisant allusion à la susceptibilité d'un acte chirurgical ou l'angoisse qui accompagne le voyage par avion

« Personne n'a envie de se trouver sur une table d'opération aux mains d'un chirurgien que l'on a pas reconnu comme compétent. Ou si on monte dans un avion à réaction on espère qu'une institution sérieuse a apprécié la manière dont le pilote était capable de diriger son appareil. »⁹⁹.

Même si certains jaugent qu'il s'agit d'une revendication illégitime à un niveau universitaire là où l'effort personnel est exigé plus jamais, l'apprenant estime beaucoup avoir de son institution d'une manière aussi encourageante que possible afin de réaliser son but d'appropriation du savoir. Concernant une langue étrangère comme la langue française, l'apprenant éprouve encore assez de difficultés pour une meilleure maîtrise de sa part d'où la nécessité d'une bonne prise en charge surtout au niveau rédactionnel.

Généralement, la stratégie appliquée par l'institution avec les savoirs qu'elle dispense et les programmes même si leur application est conceptualisée participe d'une manière parfois défavorable à créer dans une classe de FLE certains comportements qui demandent à être corrigés afin de remédier à certaines insuffisances :

- Les apprenants, par manque de motivation et de compétences, s'ennuient.
- La maîtrise du lexique et de la syntaxe à ce niveau avancé semble être une tâche ardue.
- Les exigences de la formation sont souvent accélérées et donc inadaptées aux possibilités des apprenants.
- Le nombre d'apprenants est trop élevé dans la classe, ce qui nuit la commodité de l'application des conduites langagières en générale et celles de la classe de langue particulièrement.

⁹⁹ Ibid.P.104.

Cela empêche souvent la communication entre le couple pédagogique (enseignant/élève) et de ce fait l'accès au savoir spécialisé.

- L'étudiant par méconnaissance des objectifs et la programmation de son parcours reçoit une progression anarchique du moment où il ignore le "plaisir" et les liens entre les savoirs qu'il acquiert.....

Une stratégie moins claire et hésitante appliquée lors de l'acquisition des compétences rédactionnelles en FLE à l'université semble être un facteur défavorable et vulnérable et aura un impact certain si on ne prend pas en charge une démarche sérieuse et efficace des pratiques pédagogiques. Cette prise en compte efficiente serait à cet égard, une voie parallèle à celle de la réflexion politique, économique du pays.

Comme le soutient à juste titre J. Stordeur :

« Devenir efficace, c'est-à-dire obtenir enfin, pour la grosse majorité des apprenants, les résultats que l'on s'était donnés comme objectifs, ne peut que renvoyer à la question de la valeur de ces objectifs par rapport aux conceptions de l'homme qui sont en jeu dans le débat démocratique parce que la question actuelle est trop souvent : "comment éviter les échecs dans telle ou telle branche, dans telle ou telle formation? ", ou en d'autres termes "comment devenir plus efficace?", on en oublie de poser la question plus fondamentale de la valeur de ces informations et de la valeur des pratiques qui y sont proposées, tant que nous nous serons "englués" dans le comment, pourrons-nous vraiment réfléchir sereinement au pourquoi? »¹⁰⁰

Pour ne pas conduire et/ou contribuer à former un apprenant voire un futur enseignant de FLE incompetent notamment au niveau rédactionnel et d'être un facteur néfaste, on devrait non seulement préparer une atmosphère adéquate à ce genre d'enseignement/apprentissage mais aussi de construire un outil aussi commode qu'envisageable permettant de mieux se situer dans ce contexte et perfectionner, dans la mesure du possible, une situation rédactionnelle dite lacunaire.

On collabore ainsi à instaurer « une institution propice à accomplir sa mission » car cette institution pour s'échapper de ce "statut défavorable" qui gêne à ce niveau, la progression et la réalisation de ses objectifs, ne doit pas s'éloigner de son champ d'investigation et de ses responsabilités:

¹⁰⁰ STORDEUR J., *Enseigner et/ou apprendre*, Bruxelles, Edition De Boeck, 1996.p. 6.

« Instituer signifie donc fonder, instaurer, et également instruire les enfants (le maître devient l'instituteur), ces deux sens se rejoignant dans le projet d'institution sous forme d'instruction publique. »¹⁰¹

Même au niveau universitaire, l'institution demeure le lieu originel qui favorise ou dévalorise la "construction" du citoyen et la prise en charge de son enseignement. Raison pour laquelle, enseigner les normes d'utilisation en plus des règles permettant une communication cohérente et accorder aux besoins de l'apprenant une importance capitale dans tous les choix pédagogiques doivent être parmi les préoccupations majeures de toute institution d'enseignement même hautement qualifiée.

Bref, là, l'université est l'institution qui doit s'assigner comme objectifs généraux quant à la formation d'un licencié en FLE :

A- Enseigner la langue (FLE) dont l'apprenant a besoin dans des contextes communicationnels et rédactionnels précisés (réalisation d'activités thérapeutiques).

B- Enseigner la langue (FLE) qui va rendre l'apprenant capable, à long terme, d'affronter d'autres contextes notamment rédactionnels.

C'est un rôle indispensable qui vise à parfaire les pratiques pédagogiques afin d'inciter l'apprenant à parfaire son statut et surtout ses compétences (rédactionnelles) et l'aider à évoluer dans un état des lieux motivant et harmonieux pour son épanouissement et construction réelles d'aptitudes.

I.5.2.L'orientation : une obligation ou rupture du contrat scolaire

Les étudiants relancent souvent le souci de débattre le sujet des ruptures du contrat scolaire et celui des déficits d'orientation.

En fait, dans une pensée dirigée vers l'orientation des apprenants, l'université constitue aujourd'hui par son effectif imposant ainsi que la diversité de populations et de spécialités d'enseignements, un tremplin obligatoire et important pour la vie socioprofessionnelle de ses futurs cadres.

¹⁰¹ MORANDI F. *Philosophie de l'éducation*, Nathan, 2000.p.31.

Le processus d'orientation, devient alors, une étape déterminante vers l'accès d'abord au savoir, puis à l'emploi. Il demeure une étape de mutation scolaire, sociale et personnelle importante.

De façon générale,

« Prime dans le regard des enseignants la violence de l'institution sur le désir et sur l'orientation de l'enfant. Un conseiller d'orientation expose les exigences d'une démarche d'orientation ajustée aux publics précaires : 'on montre le bulletin et la note interdit de faire ce qu'on veut faire, il ya toujours ce hiatus entre les désirs, les présentations et ce que l'institution autorise à penser qu'on puisse faire...

Quelque chose de particulièrement important se joue dans ces phénomènes d'orientation, que l'on doit toujours lier avec les phénomènes d'affections ont d'insertion' (...) Les parents ne comprennent pas les orientations, les jeunes expriment un problème de qualité de l'école, ce qui a des conséquences sur les orientations. Ils ne pensent pas pouvoir réussir dans les études, s'il ya réussite, les ressources doivent venir de l'extérieur (école, structures associatives)»¹⁰²

Nous l'avons signalé, l'échec scolaire des apprenants est dû, dans la plupart des cas, de ces milieux là et c'est vers ces milieux que la sensibilisation d'une urgence d'accomplir sa mission doit se faire.

L'université apparaît, notamment pour les familles, comme un moyen de promotion sociale, le diplôme permettant une ascension sociale. C'est pourquoi la majorité des nouveaux bacheliers s'inscrivent à l'université dans des filières plus au moins imposées par la famille que par l'institution même.

L'Algérie, on l'avoue, avec la nouvelle réforme scolaire voire universitaire (LMD), a pris sérieusement en charge le phénomène d'orientation scolaire et même professionnelle.

D'ailleurs récemment, et au profit des élèves de fin de cycles moyen et secondaire, est organisées par la direction de l'Education du centre d'Alger au lycée Al Thaâlibi, à Hussein Dey de journées portes ouvertes organisées.

Cette manifestation, qui a eu lieu du 22 au 29 avril 2010, avait pour objectif principal de sensibiliser les élèves concernés de 4ème année moyenne et de 1ère et 3ème années

¹⁰² VERPRAET G, *Les enseignants et la précarité sociale*, Presses Universitaires de France, 2001.p.85.

secondaires à l'importance de comprendre l'orientation scolaire qui leur permis le choix de la spécialité correspondant à leurs vœux mais aussi à leurs aptitudes et compétences.

Ce sont plusieurs parties qui ont participé à informer ces élèves là qui passeront en 1ère année secondaire et/ou universitaire sur des méthodes d'orientation vers les tronc communs sciences et technologie et littérature.

Il fallait comprendre dès maintenant que cette orientation se fait selon les résultats, les vœux et aussi les propositions des enseignants.

Ces organisateurs, dans ces journées, sont allés loin pour éclairer également aux élèves qui ne pourront pas refaire la 1ère année secondaire de s'enquérir des opportunités offertes dans le secteur de la formation professionnelle et le monde du travail.

Et pour l'université, un guide sur les spécialités universitaires basées sur le nouveau système d'enseignement supérieur (licence, master, doctorat : LMD) et sur l'ancien système, a été mis à la disposition des nouveaux bacheliers en vue de leur faciliter le choix de la spécialité qui leur correspond.

A notre niveau, et depuis longtemps, le phénomène d'orientation (choix de filières), est peu favorisé par les parents, et si ces derniers le prennent en charge c'est souvent pour opter à d'autres spécialités, prioritairement, médicales, techniques. De même, l'initiative pour les sciences humaines est beaucoup plus penché vers les filières de : droit, lettres arabes, et si une langue étrangère est encouragée, souvent il s'agirait d'anglais que de français (or, les statistiques ont montré que dans certaines universités c'est l'inverse).

En bref, c'est la gratuité de l'enseignement supérieur, sa libre accessibilité pour les bacheliers, la diversification des établissements et des filières et la création actuelle de nombreuses formations répondant à une demande sociale...tous ces facteurs ont entraîné une massification de population estudiantine. Cette dernière a légitimé le recours à l'orientation même si cela a engendré « une rupture dans le contrat scolaire ».

Une rupture qui laisse percevoir des inégalités, dues à telle massification. Certes, la diversité de l'offre de formation et à la hiérarchisation des filières proposées laisse supposer la possibilité de surmonter cette rupture or, une réalité des structures et/principes universitaires imposent forcément la sélectivité.

En fait,

« La rupture du contrat scolaire se présente comme une distance aux règles, peu respectées, toujours négociées. Un principal explique le rejet des décisions d'orientation, la résistance des familles par cet univers de règles impératives et prescriptives que constitue l'école : les décisions d'orientation sont vécues comme des décisions violentes par les élèves, et plus encore par les familles qui n'entrant pas dans notre fonctionnement, dans nos règles...(...)La violence de l'orientation ne désigne pas seulement la violence de l'exclusion scolaire et ressentiment après la sanction consommée de l'institution (Ballion, 1997). L'ensemble des dispositifs symboliques et normatifs de l'école engagent la construction du futur de l'enfant : les classes de niveau, les expériences générationnelles, les références professionnelles et normatives qui se présentent à l'enfant, les choix d'orientation scolaire (...) De telles remarques bienveillantes d'un principal vont-elles modifier les pratiques et les manières de faire des enseignements ? » »¹⁰³

Cela explique pourquoi les familles qui connaissent le système d'éducation (les enseignants, cadres,...) arrivent toujours à pousser leurs enfants à suivre sérieusement leurs études, selon leurs compétences, contrairement d'autres (les familles peu instruites) qui restent sur le bord s'ils ne tentent pas à freiner cette assimilation.

Par ailleurs, ce phénomène de résignation de la part des étudiants (d'orientation « subie ») entraîne des abandons, des échecs, des réorientations, sans négliger les problèmes psychologiques ressentis par eux en s'intégrant « forcément » à l'université.

Si non, l'étudiant dans son parcours semble être complètement démissionnaire ; et c'est cette démotivation qui doit être, en urgence, substituée en adoptant une politique veillant à consolider les compétences, y compris rédactionnelles, en prenant en charge toutes ces spécificités.

I.5.3. Programmation ministérielle : choix à assumer

Les difficultés à l'écrit : le poids écrasant des problèmes de langue.

Là encore, on peut observer un fossé entre les propositions des programmes de français et les représentations des élèves. Les programmes sont construits autour de la maîtrise des discours ; tout se passe comme si hiérarchie des notions des programmes et hiérarchie des préoccupations des élèves fonctionnaient en raison inverse. Fascination des élèves sur les formes de la langue : la morphologie, l'orthographe pèsent comme du

¹⁰³ VERPRAET G, *Les enseignants et la précarité sociale*, Presses Universitaires de France, 2001. pp.83-84.

plomb, et leur poids surpasse de beaucoup le souci de produire un texte bien construit, qui ait du sens etc... L'attention qu'ils portent aux « bas niveaux » du texte, aux niveaux qui sont rejetés dans les programmes sous l'intitulé « outils de la langue » les empêche d'être conscients des dimensions que privilégient les programmes, les dimensions contextuelles.

Or à l'université, ce savoir que les universitaires doivent apprécier avant même de lui reprocher son validité est dispensé à un nombre croissant de jeunes gens pour qui les impatiences aussi « personnelles » que « professionnelles » sont les plus vives et les plus angoissantes.

La programmation : la discordance assez fréquente entre le choix personnel et celui imposé par l'institution devient dès le départ source d'angoisse et de déceptions par un enseignant voulant parfaire sa lourde tâche. Car ces étudiants estiment recevoir des études universitaires avec « une garantie de perfection », « une garantie d'avenir ».

Cela pourrait expliquer la turbulence des étudiants, leur contestation de n'importe quelle sorte d'autorité, leur antagonisme avec la société des adultes, leur susceptibilité agressive face un échec issu d'abord d'une programmation arbitraire.

Ces attitudes dont, certes les formes, la fréquence, l'intensité varient périodiquement et relativement mais représentent toutefois une réalité éducative à ne pas négliger.

Le principe d'une formation permanente et performante menant aux changements éventuels de ses pratiques est devenu celui d'enseignement en particulier. Elle oblige à repenser, rénover, transformer en vue de « perfectionner » l'acquisition à un rythme adaptable aux exigences du public, aux croissances des sociétés et au développement de la conception traditionnellement hiératique des savoirs universitaires.

Des universités investies d'un pouvoir dont elle s'efforcent d'être dignes et considérées comme des lieux de rencontres toujours renouvelées entre communément une « jeunesse » et la connaissance semblent une terre féconde d'élections, des inquiétudes, des ambitions, des refus, des audaces, d'expériences et surtout des espérances d'une gloire spirituelle.

En terme de programme, tout enseignant universitaire algérien assurant la matière de Techniques d'Expressions Ecrites et Orales s'interroge d'emblée :

Que devront maîtriser les apprenants au terme du cours de (T.E.E.O), à l'achèvement du programme et quels seront les acquis exigés pour leur statut de diplôme ainsi que future profession ?

Il sera sans doute nécessaire de rédiger un plan de cours contenant quelques pistes à creuser d'un apprentissage effectif afin :

- de (re)définir des objectifs prioritaires et d'identifier les compétences à développer.
- de cerner les concepts fondateurs dans la discipline,
- de choisir entre ce qui sera enseigné et ce qui sera construit, redécouvert.

I.6.L'écrit dans le cadre universitaire algérien

Ici, on est loin de parler d'un passage du non savoir à un savoir de l'écriture. Dans un tel cadre universitaire, il doit s'agir de « perfectionnement » même si à n'importe quel moment peuvent intervenir des difficultés d'apprentissage, des blocages voire des abondons lors de la rédaction.

Lorsqu'on aborde de « Enseignement/apprentissage de l'écrit » assuré par l'enseignant universitaire:

Pour assurer la meilleure résonance possible entre les activités d'enseignement et l'apprentissage, il est fondamental d'adopter d'abord une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre. C'est par excellence ce à quoi invite la première compétence sollicitée de l'enseignant universitaire.

En outre, et fin de favoriser un apprentissage efficace, quelques pistes ne devraient pas être dévoyées :

A cet égard, des composantes sont importantes à prendre en considération quel que soit le procédé pédagogique mis en œuvre:

- comme premier élément, **la motivation** : avant de tracer les grands axes, une question doit se poser : le contenu et le dispositif sont-ils adaptés aux compétences de

l'apprenant et son contexte ? Autrement dit : la situation d'enseignement est-elle assez proche de la vie quotidienne pour intéresser nos étudiants là et maintenant?

- deuxièmement, c'est **l'information** : Les étudiants dont on a affaire disposent-ils des ressources et/ou pré-acquis nécessaires pour saisir et étoffer les apports de l'enseignant en d'autres termes, son cours?

- Les pratiques pédagogiques de classe, ou bien **l'activation** en enseignant : Les activités d'enseignement encouragent-elles la faculté d'assimilation, de jugement voire d'analyse dans un esprit de synthèse des apprenants ? Quelle est la marge de manœuvre de l'étudiant en passant de la théorisation des apprentissages à une application réelle de compétences diverses visées par les objectifs de départ ?

- le côté interactionnel est-t-il pris en charge ? C'est-à-dire **l'interaction** : Existe-t-il un dialogue effectif entre les partenaires d'un tel acte pédagogique : entre les apprenants et leur enseignant ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes en matière d'information ou autre ? Sur quoi peuvent porter ces genres d'échanges entre les acteurs de la situation d'apprentissage ?

- concernant son résultat : **La production**, on se pose désormais la question, partant toujours des objectifs tracés, Qu'est-ce que l'étudiant doit produire afin d'être évalué ?

Sur-ce, chaque enseignant universitaire est invité à examiner ces composantes d'une situation d'enseignement-apprentissage efficace et y apporter ses éléments personnels constituant ainsi une réflexion intéressante sur l'efficacité de ses pratiques d'enseignement(s).

1.6.1. Un manque de pratique évident d'une tâche indispensable

Dans nos pratiques du FLE à l'école algérienne, et dès l'école primaire, l'incitation est peu dans les différentes situations pédagogiques afin de développer un plaisir de lire, un désir de perfectionner son écrit ou tout simplement cet envie d'apprendre conformément aux exigences des enseignements/ apprentissages visés.

Un manque de pratique évident semble naître légitimement luttant ainsi à toute volonté de progression.

C'est ce manque, bien connu des praticiens du domaine, qui tend à faire rechercher des solutions pédagogiques dans les secteurs de l'enseignement du français à ce niveau là où l'on peut constater, au moins empiriquement, l'efficacité de certaines techniques, notamment celle en usage pour favoriser le développement des compétences rédactionnelles en FLE et dans un cadre universitaire.

Cela repousse l'étudiant universitaire, dans notre cas, à considérer l'écrit une corvée qui l'oblige à penser à de nombreuses données stimulant un effort souvent gâché : réfléchir, produire, changer ou plutôt améliorer et organiser.

Quant à l'enseignant, et des situations générales de pratiques de classes, il a affaire à des apprenants déjà en disposition transitoire voire contradictoire (arabe/français) pour aller plus loin dans l'appropriation des savoirs et se spécialiser.

Comment et quelles précautions prendre ?

En somme, il serait ensorcelant pour cet enseignant universitaire de veiller à :

1. vérifier le niveau des objectifs à évaluer et la pertinence du moyen choisi pour évaluer ces derniers
2. être vigilant à certaines difficultés relatives à l'administration et à la correction de l'évaluation.
3. rédiger les critères d'évaluation adaptés à son dispositif d'évaluation.
4. porter un regard critique sur les résultats des évaluations

I.6.2. L'apprentissage de l'écriture dans certaines universités étrangères

Le désir d'écriture est général, mais son intensité dépend du degré de la curiosité et l'habileté de le perfectionner.

L'importance de l'écriture, quelque soit la langue de la réalisation de l'exercice, a fait d'elle une préoccupation majeure de lieux de savoir hautement qualifiés : les universités.

A titre d'exemple, en France, cette forme d'apprentissage de l'écriture n'est pas récente, elle a débuté dans les années 70 avec les ateliers d'écriture à caractère associatif, avant d'être timidement intégrée aux écoles et à quelques rares universités.

En fait, en France, et plus précisément à l'université d'Angers, une écrivaine Française NEVEU qui assure une matière d'écriture destinée à des étudiants en Master atteste que les français ont changé leur rapport à l'enseignement de l'écriture créative et/ou la compétence scripturale, ils ont fini par se rendre compte qu'elle est loin d'être incompatible avec l'écriture dite fonctionnelle.

Concernant les anglo-saxons, la vision est beaucoup plus pragmatique : on apprend à écrire comme on apprend à peindre ou à composer de la musique. C'est donc dès les années 30, au siècle dernier que les « writers workshops » ont vu le jour pour prendre en charge la tâche rédactionnelle.

Pour les universités canadiennes et à l'instar de leurs voisines américaines, elles offrent aux bacheliers une formation de création d'écriture à visée « littéraire » et à l'issue de laquelle un certificat leur est délivré en fin d'études.

Il s'agit d'une formation qui permet aux étudiants d'acquérir un ensemble de connaissances aussi théoriques que pratiques et de développer ainsi des aptitudes affectives qui les redonnent capables de créer des textes « littéraires » de qualité.

I.6.3. L'apprentissage de l'écriture à l'université algérienne

A partir de la réalité universitaire algérienne, approchée de notre part dans le travail que nous avons-nous-même mené auprès d'étudiants algériens, il nous est clairement apparu d'autant que s'ils avaient des déficiences du point de vue de l'acte d'écriture et en langue française en particulier, il s'agit du non maitrise réclamée quasi totalement par ces nocives notamment en règles régissant la mise en forme des données rédactionnelles.

Sur ce point, les apprenants eux-mêmes considèrent que, même à ce niveau avancé de pratique du FLE, ce sont les éléments appartenant aux processus de « bas niveau », concept précisé par R. Bouchard comme phénomène holistique qui exige de savoir/pouvoir pour passer de manière constante d'opérations linéaires de processus de l'écriture allant d'un « bas niveau » à un autre qualifié de « haut niveau » et/ou de maîtrise approfondie, qui les bloquent.

En effet, depuis longtemps, les entretiens suivant les productions écrites dans un tel contexte apportent des déclarations qui se confirment les unes les autres sur ce blocage.

Nos étudiants n'hésitent pas à le dire : « j'ai des idées mêmes si en langue maternelle car le recours à la traduction ne me cause aucun problème », or, cela engendre souvent le phénomène d'interférence avec tout son effet perturbant le passage du message. Pour lui : « ce qui me manque c'est les mots », « mon problème c'est l'orthographe et en suite la manière de l'employer convenablement ».

Répondant à ce manque incessant, les enseignants dans le but de mener à terme une pratique dite efficace, des conduites variées aussi sur la forme que le contenu de l'écrit universitaire sont prises en charge.

Ainsi, des activités scripturales telles que fiche de lecture, résumé, compte rendu, commentaire, synthèse, et d'autres exercices de langue, dont notre thèse par principe s'en charge ; celles qui relèvent tous différentes procédures rédactionnelles spécifiques au milieu scolaire et universitaire et à long terme professionnel.

On favorise, en ce qui nous concerne, à ce que notre étudiant requiert la maîtrise de certaines techniques d'écriture qui le guideront à l'acquisition de quelques compétences rédactionnelle pour s'en servir tout au long de son cursus universitaire voire dans sa vie personnelle et professionnelle.

D'ailleurs, un échec est signalé complètement et/ou spécialement en abordant le sujet de la maîtrise rédactionnelle d'un apprenant qui prépare une licence LMD français. A ce niveau là et lors de la rédaction de leurs travaux universitaires, les étudiants, pour la plupart d'entre eux, pour ne pas dire la totalité, sont livrés à eux-mêmes et ne bénéficient d'aucun apprentissage bien structuré ou accompagnement spécifique.

Généralement, les enseignants sans trop vouloir comprendre ne sont attentifs qu'aux «produits lacunaires finis » remis par les étudiants, sans aucun intérêt de contribuer à minimiser les conséquences voire les supprimer à l'exception de ceux qui veillent à un bon fonctionnement de leurs tâches.

Ces enseignants, plus particulièrement ceux qui ont en charge les étudiants dans les premières années, par nécessité des insuffisances signalées, devraient prendre en compte cette réalité et s'intéresser de plus près aux besoins langagiers de leurs étudiants afin de distinguer ce qui relève des prérequis de ce qu'ils auront à leur enseigner eux-mêmes en vue de remodeler des comportements indésirables surtout pour se spécialiser.

Ce sont ceux chargés des matières de la pratique systématique de la langue (P.S.L.) et des techniques d'expressions écrites et orales (T.E.E.O), ou encore techniques d'expressions écrites (TEE) qui sont les plus concernés.

Par ailleurs, la pratique écrite en milieu universitaire ne relève pas uniquement de l'écriture fonctionnelle car certains étudiants ont opté pour cette spécialité dans l'espoir, même non avoué de se voir consacrer en tant qu'un natif en cette langue.

Souvent, la motivation pour ce genre d'étudiants de se perfectionner existe, donc c'est à l'université représenté par l'enseignant avec son statut privilégié, à s'initier à encourager une compétence de l'écriture.

(Raison pour laquelle la pratique de l'écrit peut faire l'objet d'un véritable enseignement).

I.6.4. Les ateliers d'écritures pour un progrès des compétences

Au départ c'était un simple projet en faveur la pratique de l'écriture ; Or, la première étape pour réussir tout projet est de se faire une idée très nette de ce que l'on doit accomplir. Cela peut paraître simple, mais il y a plusieurs éléments à prendre en considération.

Quand il s'agit d'ateliers d'écriture, par essence, il existe trois grands types d'ateliers :

- un premier atelier comme un lieu de pur loisir où l'écriture n'est pas un but : c'est à partir des désirs des participants et du plaisir d'être ensemble qu'on explore différentes manières d'écrire, on développe ses capacités surtout créatrices en changeant ses rapports aux autres.

Ici, on vise la motivation : il n'est pas alors question de compétences ni d'expert car l'animation s'appuiera sur le désir de chacun des participants.

- un deuxième atelier d'écriture de formation : il est défini comme un espace-temps lié à l'institution dans lequel un groupe de personnes produit des écrits en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production. Cela se fait sous la conduite d'un expert dans le but de développer les compétences scripturales de chacun des membres du groupe.

-un troisième atelier d'écriture de « loisir » et de « formation », de connotation artisanale : il raccommode des gavages du savoir, c'est un lieu utopique où l'on se réunit pour produire du texte sans idée avide, le principe est l'écriture (en travaillant la langue).

En fait, même si les objectifs des ateliers d'écriture sont différents, quatre caractéristiques semblent cependant communes à tous les ateliers :

1- toute situation d'écriture appelée suivant l'atelier : consigne, exercice, motivation, proposition, inducteur, starter, appel, point d'envol, ouverture, provocateur d'imaginaire..., est proposée par l'animateur.

2- généralement, le temps d'écriture des écrits varie selon les ateliers entre quinze minutes à une heure ou une heure et demie pour des situations d'écriture élaborée. Comme il peut aussi être variable : l'animateur signale l'arrêt, ou ce dernier s'effectue quand tout le monde a fini.

3- aussi, dans la plupart des ateliers, la communication des écrits est sollicitée; d'ailleurs, ils sont lus oralement sur-le-champ.

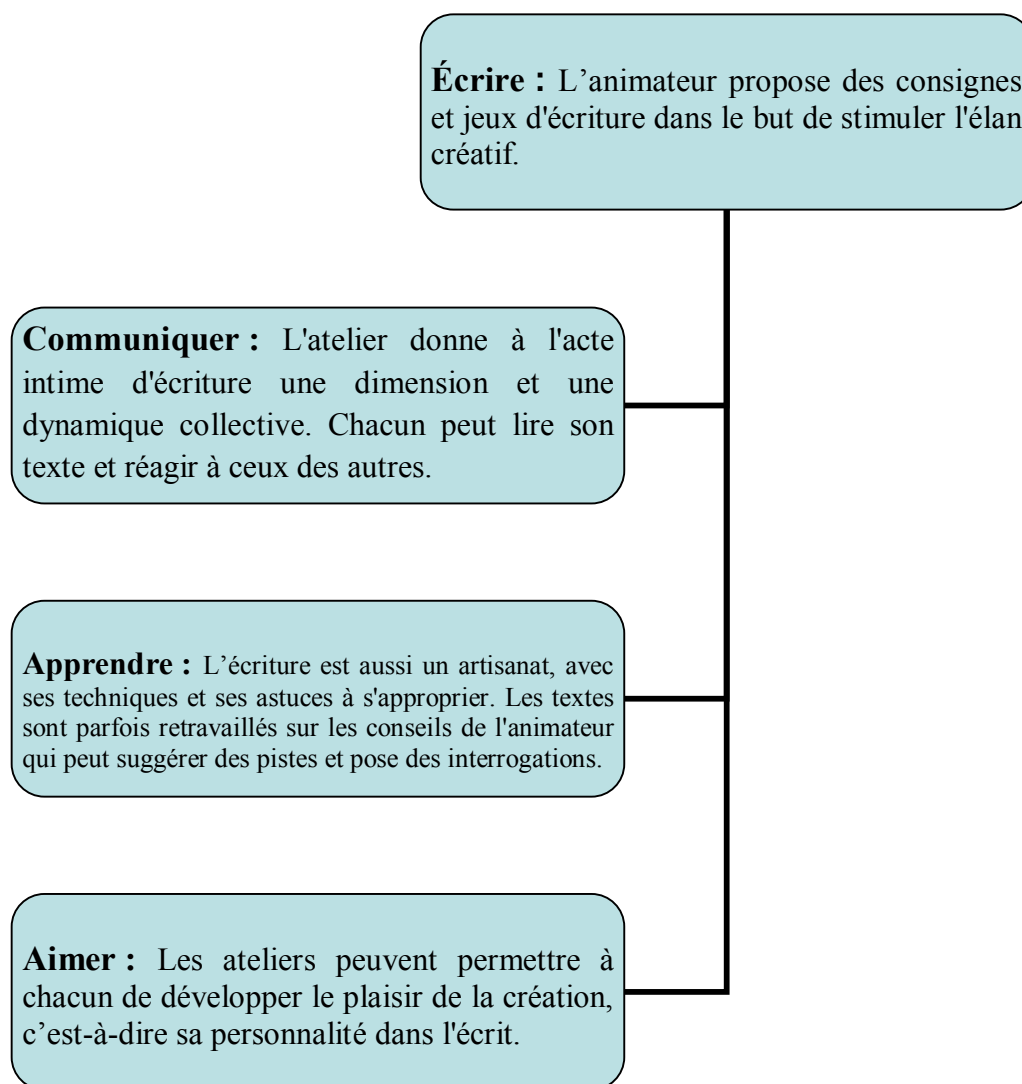
En fait, certains ateliers ne s'arrêtent pas à la lecture des écrits mais on les affiche aussi ou on les projette par rétroprojecteur. Et parfois on peut même proposer de les calligraphier avec plumes et papiers particuliers.

4- enfin, c'est réagir à ces écrits (on peut l'appeler, selon les ateliers: réactions, retour, commentaires, corrections, feed-back, résonances ou impressions. C'est en ce moment que la lecture devient spectacle.

Il peut s'agir éventuellement de faire des copies de l'écrit élaboré et les distribuer aux participants ; ainsi, chaque participant aura son exemplaire qui lui deviendra individuel et cela grâce aux corrections et/ou aux annotations qu'il y ajoute.

C'est encore une occasion à l'auteur de l'écrit pour raffiner sa mise en page, achever et enrichir sa propre production, en somme : la réécrire (l'objectif est de mener les participants à retravailler du l'écrit).

Comme résultat, Les commentaires deviennent plus précis, plus techniques, alors que l'écoute ne permettait qu'une impression générale d'ensemble.



Ce qui donc commun comme principe d'un atelier à l'autre, notamment quand il s'agit d'une situation d'enseignement/apprentissage, peut être résumé dans le tableau ci-dessous :

Les attentes	Les directives
<p>Les attentes des enseignants en assignant des travaux écrits, visent généralement à tester :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La compréhension du sujet</i> : il faut montrer, dans ce cas, que la 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La formulation de la question</i> dira beaucoup sur le type de travail qu'il rédiger. Raison pour laquelle il faut être particulièrement attentif aux verbes utilisés dans les consignes du travail, car ces derniers en indiquent le but et les

<p>lecture et la compréhension de la matière d'un sujet sont faites (lectures obligatoires dans le cadre du cours ou d'ouvrages consultés pour un travail de recherche).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La capacité à prendre position sur un sujet</i> : il faut non seulement rendre compte de l'information trouvée, mais devoir aussi former une opinion sur le sujet et bâtir une argumentation solide pour la défendre. (Utilisez les habiletés de pensée critique pour analyser le sujet et pour évaluer son importance et sa validité). 	<p>exigences.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans les travaux de groupe</i> : dans le cadre d'un apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes (études de cas, projet, ...) se fait : prise en compte de points de vue et suggestions différents en vue de l'élaboration d'une nouvelle solution « conduire, questionner, faciliter, diagnostiquer ».
---	---

Là, c'est un dispositif d'écriture qui compte. D'ailleurs, Philippe Berthaut, poète, animateur d'atelier d'écriture, conseiller littéraire de la Boutique d'écriture du Grand Toulouse auteur de, en 2005, In *La chaufferie de langue, dispositifs pour ateliers d'écriture*, déclare que lorsque nous utilisons le mot « dispositif » en atelier d'écriture, c'est pour recouvrer, la plupart du temps, un ensemble de procédés employés pour faire surgir de l'écriture.

Il atteste qu'en apparence, c'est quelque chose de simple toutefois en réalité c'est une tâche plus complexe.

Il s'agit de tout ce qui a, d'une façon ou d'une autre, la capacité d'abord de capturer, de déterminer, d'orienter, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants.

Sur ce point, il ajoute qu'il faudrait presque s'arrêter à chacun de ces mots : capturer, orienter, déterminer, intercepter, modeler, contrôler, assurer le geste car le dispositif n'est plus un simple procédé mais le procédé même, la concrétion de la conception que l'animateur se fait de l'écriture. Et pour lui, c'est certainement là que se situe la singularité de l'écriture en atelier.

Cependant, ce qui diffère d'un atelier à l'autre c'est : (Ce sont quelques caractéristiques des ateliers d'écriture, adaptables aux différentes situations).

1- Le nom même de l'atelier qui est chargé de connotation significative : il peut être technique, littéraire, psychologique, ludique...

2- Dans leurs dépliant, certains ateliers utilisent, en exergue, une phrase ou un mot d'auteur qui montre le rapport de l'atelier en question à la littérature : c'est la littéralité.

3- Le contexte et les conditions concrètes de réalisation : un atelier peut avoir lieu dans une salle louée pour l'occasion, dans un appartement, dans une bibliothèque, dans une école, et même à la campagne, partout. Il peut, de point de vue chronologique, se dérouler en une journée entière, une soirée de quelques heures, un week-end, un stage d'une semaine voire plusieurs années progressives, la notion de temps ici est relative et elle est laissée à l'appréciation des particularités des ateliers.

4- les enseignants peuvent être des animateurs d'ateliers d'écriture. Encore, des gens formés dans les universités : des psychologues, des médecins, des écrivains des spécialistes en socioculturels,...peuvent animer et, en prenant en compte les particularités de la situation avec une connaissance des principes de ces ateliers, se comporter comme de vrais animateurs.

5- Les sources d'écriture sont variées : le point de départ peut être bref : un seul mot ; long : jusqu'à trente minutes.

Pour le sommaire : on peut écrire à partir de n'importe quoi ; très élaboré : avec un enjeu littéraire.

Dans un cadre universitaire, les conditions s'y prêtent sans aucun doute pour qu'une activité d'atelier d'écriture ait lieu. Il suffirait donc d'aménager un espace et un temps favorables à l'activité, en fonction des disponibilités des enseignants, des besoins des étudiants, des objectifs d'apprentissage de ces derniers et de leurs futures fonctions.

Après l'élaboration de travaux de base dans le domaine de la didactique, l'idée que l'écriture est un don gagnerait à être en partie déconstruite afin de rendre possible, une véritable didactique de l'écrit, de croire que l'écriture peut aussi s'apprendre : toute pratique suppose des techniques susceptibles de faire réussir sa transmission.

Par essence, l'université a le devoir de s'ouvrir à la créativité, et nos étudiants ont la possibilité d'accéder à cette créativité par le biais des ateliers d'écriture.

Il n'est plus permis que le domaine de l'écrit soit négligé. En effet, grâce aux nouvelles technologies de la communication : messages électroniques et autres courriels, la place du langage écrit est désormais restaurée : l'écrit fait partie de notre quotidien, sa maîtrise est devenue plus qu'une nécessité autant pour les étudiants que pour les autres catégories.

En France, pour une telle pratique, ce sont les ateliers d'écriture à vocation sociale qui sont adoptés dans les cités, les banlieues et même les prisons.

Ainsi, les premiers à avoir exercé ce genre d'activité sur le sol français sont : Anne ROCHE, Nicole VOLTZ à Aix en Provence, Claudette ORIOL-BOYER à Grenoble, Elisabeth BING, « la Boutique » d'écriture et ALEPH avec ses différentes antennes à travers l'hexagone, L'OULIPO, Ouvroir pour « la littérature potentielle », est quant à lui, une association fondée déjà en 1960 par Raymond QUENEAU et François Le Lyonnais.

De leur part, Les Oulipiens se réunissent régulièrement pour écrire des textes soumis à des contraintes formelles : c'est ainsi qu'est né *La Disparition*, de Georges PEREC (Denoël, Paris, 1969), considérée comme le lipogramme le plus long jamais écrit, ainsi que les *Cent Mille Milliards de Poèmes* de Raymond QUENEAU, publié chez Gallimard, Paris 1961. Les réunions de l'OULIPO, ont lieu à présent à la bibliothèque François MITTERRAND, Paris, et ce depuis 2005.

Elisabeth BING, quant à elle, en 1968, elle instaura le premier atelier d'écriture pour des enfants en difficulté scolaire à Dieulefit dans « la Drôme ». D'ailleurs, elle raconte cette expérience dans un livre intitulé « *Et je nageai jusqu'à la page* », éditions Des Femmes, Paris.

Sans arrêter là, peu de temps après, elle essaye la même expérience mais cette fois-ci à l'université d'Aix en Provence, avec un public différent : adultes désirant écrire.

Et depuis, les ateliers d'écriture à l'université foisonnent, ils sont allés jusqu'à des formations des diplômés à l'instar de celle de l'Université d'Aix-Marseille qui s'en charge de former des animateurs d'atelier d'écriture depuis 1996.

1.6.5. Application à l'université algérienne

A l'université algérienne, nos étudiants, comme tous les autres n'ont pas de plus angoissant et de plus frustrant qu'une page blanche avec une consigne de noircir. Et même ceux inscrits en filières destinées aux meilleurs bacheliers, éprouvent énormément de difficultés quand il s'agit de rédactions.

Une carence rédactionnelle est signalée, à ce niveau, allant du simple exposé jusqu'aux mémoires de fin d'études. Or, à l'université l'importance de la rédaction est évidente et aujourd'hui plus que jamais, savoir lire et écrire est la condition qu'a le monde sur la réussite aussi scolaire que sociale: depuis l'école primaire, l'écriture est une pratique indispensable, un exercice quasi-quotidien dans la mesure où l'apprentissage ne peut être réalisé et par la suite évalué que par l'intermédiaire de l'écriture.

Depuis leur établissement, les ateliers d'écriture, et même s'ils ne sont intégrés partout dans l'université, des études sur le terrain ont montré qu'ils sont toutefois acceptés dans certains premiers cycles dans maintes universités.

Les expériences acquises et les résultats parvenus contribuent à les rendre crédibles notamment dans les formations d'étudiants débouchant sur l'enseignement.

Quoique, cela serait légitime dans la mesure de le faire au début de formation (dans notre cas la première année de la licence) car proposer à des étudiants de fin de cycle un mémoire de maîtrise tout entier d'écriture fait problème.

D'ailleurs par principe, la conception du mémoire de maîtrise est d'être une première initiation à la recherche donnant preuve de résultat d'assimilation de savoir.

En fait, comme pour les autres universités particulièrement françaises, il ne saurait être question, pour nous, non plus, notamment dans un premier temps, de proposer aux étudiants un mémoire d'écriture, pour l'obtention de leur licence. Néanmoins, nous

gagnerions à faire établir ce genre d'activités dans nos facultés, de manière à permettre à ceux de nos étudiants qui le désirent, d'y participer.

Dans notre pays donc, l'instauration d'ateliers d'écriture à l'université algérienne, avait comme objectif dans un premier lieu de permettre la dédramatisation du problème de l'écrit ; ainsi un nouvel espoir venait de s'installer : les participants se verront désormais libérer de certains préjugés et stéréotypes, par conséquent ils reprendront confiance en eux, lorsqu'ils se seront familiarisés avec les contraintes spécifiques à certains types d'écriture. Ils comprendront davantage que l'écriture permet une réflexion abstraite et complexe ; qu'elle restructure la pensée et qu'elle n'est pas la transcription de la parole.

Nous rejoignons ici Edgar POE en confirmant que pour des étudiants en lettres, notamment, participer à un atelier d'écriture ou suivre un module d'écriture est une pratique motivante qui les changerait de l'analyse des corpus écrits par d'autres, c'est aussi l'occasion, pour eux de s'approprier des savoir-faire scripturaux, grâce auxquels, ils pourront accéder aux grands textes que seule la lecture passive, ne permet pas.

Encore, l'atelier d'écriture permet de découvrir les talents même si tous les participants ne deviendront certainement pas écrivains.

Suivant cette logique, les ateliers d'écriture pourraient constituer une matière parmi d'autres mais non pas obligatoire, elle serait complémentaire et ouvert au choix de l'étudiant qui s'y intéresse.

A cet égard, les spécialistes n'hésitent pas à préciser qu'avec l'application de la conception d'atelier d'écriture, en milieu scolaire algérien, nous venons rompre le déroulement convenu d'un enseignement, souvent linéaire, afin de rappeler qu'il n'y a pas de mauvais sujet, que le langage appartient à chacun en propre ; en revanche, il existe d'autres façons d'enseigner l'écriture à ce niveau avancé d'apprentissage.

Nous incitons le public qui nous intéresse, à savoir les étudiants universitaires en Algérie à de nouvelles modalités d'accès au langage écrit en FLE par le biais d'ateliers d'écriture dont aucun étudiant ne saurait être exclu.

Chapitre II

*Les cours « FOUR » : Techniques et/ou activités
proposées comme une thérapie scripturale*

L'enseignant adopte des stratégies pour maîtriser des contenus, mobiliser des compétences et faire face à des tâches complexes ... les manières d'apprendre peuvent être très variées ainsi que activités proposées afin d'atteindre ses objectifs.

Sur ce point, divers travaux ont pu éclairer que l'apprentissage pourrait se faire en :

- écoutant ou en voyant notre pratique pédagogique ;
- imitant ce que l'on voit si il est applicable à notre réalité avec ses spécificités ;
- recherchant de l'information là où elle se trouve ;
- comparant plusieurs situations ;
- établissant des liens entre plusieurs disciplines en amant avec notre travail ;
- se confrontant à l'opinion des autres et en prendre position ;
- argumentant son propos de manière rationnelle ;
- adoptant le point de vue d'un autre avec un esprit scientifique ;
- mettant en place les conditions de réalisation d'un projet et en le contextualisant avec ses particularités ;
- vérifiant des hypothèses de départ ;
- Expérimentant objectivement nos spéculations ;
- évaluant ses progrès dans un souci de perfectionnement,...

En somme, varier les méthodes permet à l'enseignant de mieux s'adapter aux différentes stratégies d'apprentissage des étudiants... sans toutefois se donner des garanties dès le départ en termes de qualité des apprentissages réalisés et laisser les résultats des pratiques discuter.

En didactique, de nombreux chercheurs et praticiens ont montré l'efficacité d'un outil quelque soit sa nature allant de la simple voix, à la « mise en scène” de l'enseignant dans sa classe, de ses transparents jusqu'à la vidéo qu'il montrera ... pour l'étudiant, il s'agira toujours références et/ou de méthodes pédagogiques qu'i devra d'abord accepter puis suivre.

Et quant à la question de l'utilisation de tel ou tel outil, cela revient toujours la question d'objectifs et de méthodes à mettre en place pour les atteindre.

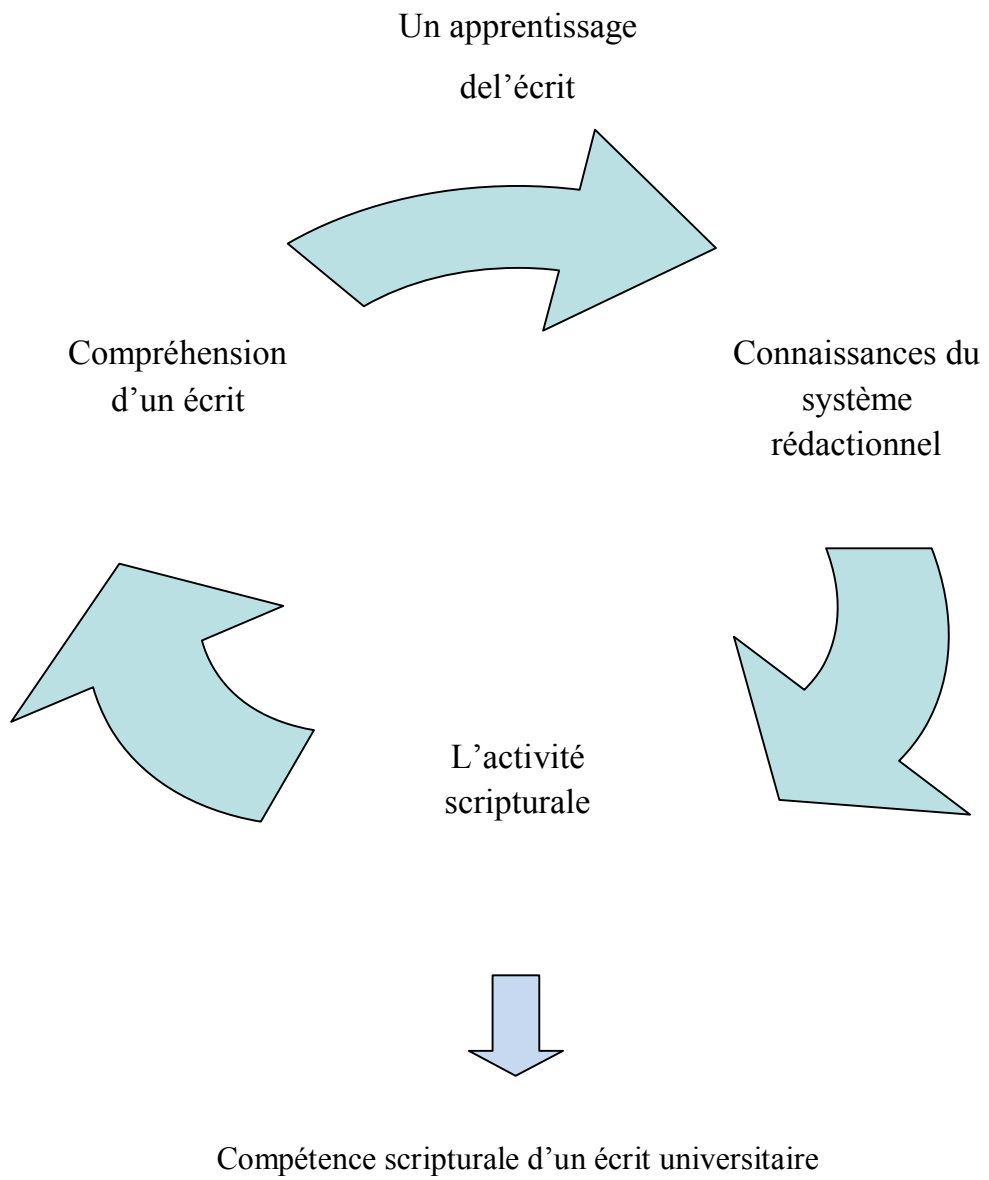
Aujourd'hui, avec tout ce progrès des moyens et à chaque révolution technologique, on a cru que l'outil dernier cri allait enfin garantir des pratiques et rendre facile l'enseignement et l'apprentissage, notamment des langues (ici le FLE). Or, il n'en est pas toujours. D'ailleurs même s'ils ont prouvé leur efficacité de contribuer à aller plus loin dans nos objectifs, de prolonger et d'amplifier notre action pédagogique (s'ils sont bien utilisés) les nouveaux outils demandent toujours plus de maîtrise voire de risques.

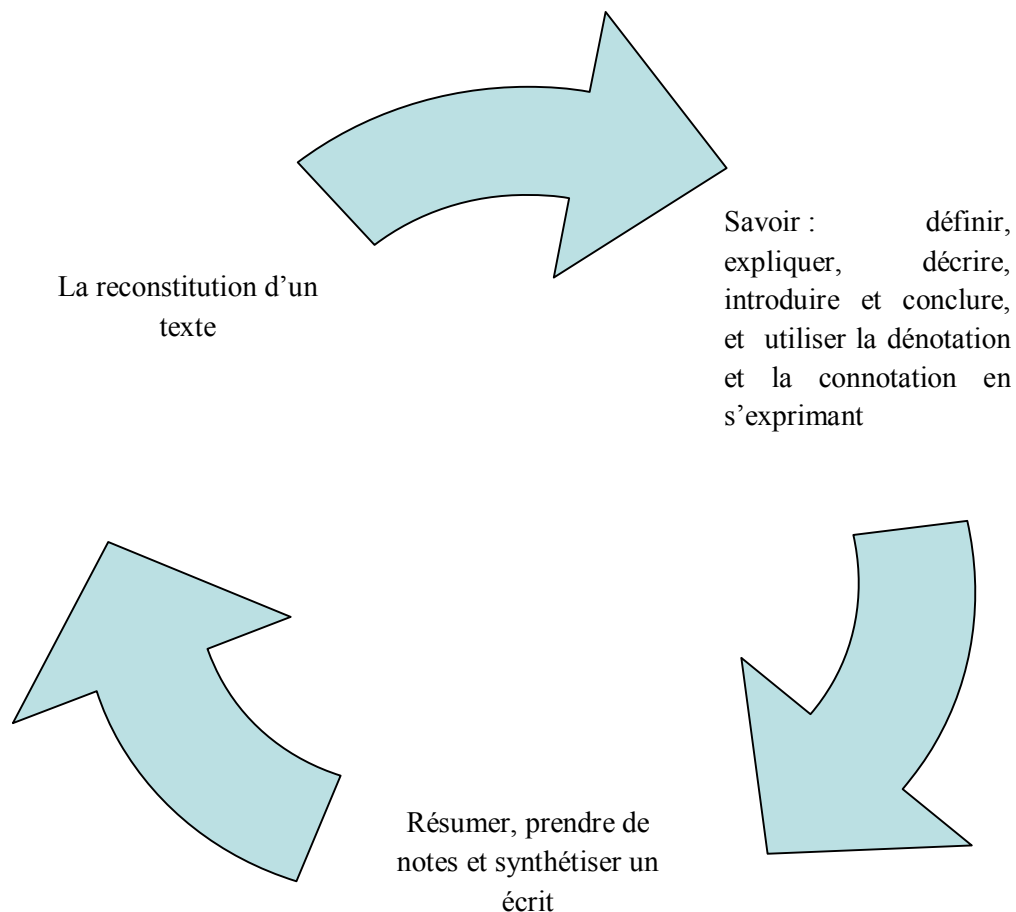
Cela fait dire qu'en fonction du contexte, l'enseignant sélectionne ses outils et recourt à différentes méthodes et techniques qui permettent aux étudiants de confronter leurs représentations et remodeler leurs comportements jugés « imperfectionnés ».

Ce qui nous concerne, dans le présent travail de recherche, c'est d'insister à donner aux activités relatives à la production écrite, en première année universitaire LMD français, une place particulièrement significative.

L'étudiant voulant mener un parcours de spécialiste, doit s'appuyer sur les acquis de la matière (T.E.E) afin d'assimiler les autres acquis (matières).

Dans cette partie, on présente différents types de travaux universitaires courants en sciences sociales. Les types ne sont pas mutuellement exclusifs. Les professeurs et professeures peuvent demander de préparer d'autres types de travaux ou avoir des exigences différentes de celles qui suivent. Il faut toujours s'assurer de comprendre quel genre de travail il faut rédiger.





Certes, le déplacement de la théorie à la pratique ne s'opère pas toujours aisément et donne souvent lieu à une mouvance plus structurée ; or, cela fait preuve de répondre aux exigences réelles de ces pratiques.

Il s'agit d'une situation didactique que l'on veut mettre en place : des compétences en langage écrit et les représentations souvent péjoratives qui accompagnent notre public et cela afin de les favoriser en mettant fin aux anomalies signalées et par le biais des activités de résolution de problèmes.

Nous avons alors décidé, pour l'organisation de notre travail de recherche, d'accomplir le cheminement global de l'acte rédactionnel, celui-ci, allant de la compréhension à la production, est présent sous formes d'activités scripturales qu'ont suivi nos différents scripteurs.

Ainsi, ces derniers, et afin de répondre aux exigences de la consigne présentée, conceptualisent leurs actes scripturaux en faisant recours, de façon plus ou moins consciente, aux principes qui structurent nos activités proposées après leur réalisation.

L'idée est, pour déclencher un intérêt certain, de concevoir en concomitance le fait de comprendre et produire une rédaction de qualité dès l'exécution de quelques types d'exercices : dans un premier lieu, la compréhension se présente, comme un moyen par lequel les apprenants accèdent à l'écrit. C'est à travers leurs multiples oralisations qu'ils construisent progressivement leur écrit car

« Comprendre ou produire un texte, c'est construire un agencement particulier de contenus sémantique. Cet agencement dépend des connaissances conceptuelles et linguistiques du sujet, et de la situation telle qu'il se la représente »¹⁰⁴

Notre travail de recherche, cependant, tend surtout à adopter une démarche qui s'accroît beaucoup plus à la production et ne fait de l'aspect de compréhension présent sous forme d'activité de reconstitution de texte qu'une imprégnation motivante.

II.1. La reconstitution de texte : activité de compréhension, d'exploitation et consolidation

Dans le domaine de « la compréhension », le signe qui mesure la compétence est pouvoir remettre un texte, en désordre, dans son ordre d'origine.

Et quand il s'agit d'enseignement/apprentissage

« Favoriser la carte cognitive des élèves en matière de compréhension du langage écrit implique qu'eux-mêmes comprennent qu'on leur demande de telles manifestations, pourquoi on le leur demande et comment le développement de leurs compétences en est favorisé. Quant à la compréhension elle-même, comme disent les élèves c'est dans la tête »¹⁰⁵

En effet, l'apprenant, en réalisant cet exercice de lecture exclusivement, est déchargé de toute activité d'écriture, puisqu'il s'agit d'abord de l'intégrer efficacement à l'activité scripturale.

¹⁰⁴ COIRIER P, GAONAC'H D, PASSERAULT J M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996.p.13.

¹⁰⁵ ERIGAUDIOT Mireille, DE VERSAILLES Jufu et GOIGNOUX Roland, *À la conquête de l'écrit*, Paris, INRP-PROG, 1998.p. 62.

Ainsi, en réordonnant des phrases voire des paragraphes; il doit mettre en œuvre « une démarche aussi complexe que progressive » : en somme, c'est le fait de comprendre le sens de chaque phrase, prélever des indices (connecteurs, temps des verbes...), mémoriser l'information de chaque phrase, formuler une hypothèse quant au déroulement logique et chronologique des actions, ordonner enfin les diverses phrases en fonction de cette hypothèse et en relation avec la cohérence interne du texte. Par conséquent, selon ses concepteurs, « la composante évaluée dans l'exercice met en jeu des éléments essentiels de grammaire textuelle : les substituts, les déterminants et l'enchaînement logique ». Et qui ultérieurement, guideront à une « bonne rédaction ».

La tâche s'avère facile, et à ce stade universitaire, l'étudiant parviendrait souvent à donner une réponse correcte dans l'ensemble mais tout en prenant en compte la typologie des textes.

Autant l'exercice se fait en se basant sur cette Typologie des textes (Identifier les types, genres et fonctions du texte proposé) afin de :

- Traiter les informations d'un texte donné ;
- Saisir la logique du déroulement chronologique des différents moments du texte ;
- Comprendre ce qui est essentiel de ce qu'il n'est pas dans le texte ;
- Reconnaître les substituts lexicaux et grammaticaux,...

C'est pourquoi

« Pour rendre un lecteur compétent, s'il est nécessaire de lui fournir les connaissances concernant les différentes manières d'organiser un texte (ce qui permet de générer, d'organiser et d'éditer des idées), il faut aussi connaître le processus d'écriture et avoir un vocabulaire pour en parler (pour devenir un scripteur compétent, on doit acquérir une compréhension du processus et pouvoir le diriger) »¹⁰⁶.

Or, une réalité à ne pas négliger pourrait s'imposer : bien que le texte appartienne à un genre familier (conte, récit court), la complexité et/ou délicatesse ne pourrait s'amoinrir face à la non familiarité avec le lexique.

¹⁰⁶ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.pp. 131-132.

Par ailleurs, le taux d'intérêt accordé à l'activité ne peut être indifférent

« Les conclusions de plusieurs études suggèrent que le fait de combiner la lecture et l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances. En termes d'activité mentale de raisonnement, la production de textes favorise une constellation complexe et coordonnée d'opérations de raisonnement qui varie selon les buts de l'apprenant, son style, et les diverses utilisations de la lecture et de l'écriture (Tierney et Shanahan, 1991) »¹⁰⁷

II.1.1. Principes de l'activité : déceler les points de repères (éléments linguistiques permettant une saisie globale du texte)

A notre niveau d'étude, l'activité de reconstitution de texte est proposée dans le but de mieux infléchir le comportement d'un apprenant débutant son cursus universitaire dans le but de l'imprégner à la rédaction et rendre son parcours plus efficace en l'impliquant d'une manière plus ou moins directe. Raison pour laquelle il doit préalablement savoir que l'activité consiste à :

« - Recenser des idées ou des exemples qui les illustrent.

-Rattacher ces idées ou ces exemples à des idées plus générales ou à des thèmes.

-Ordonner logiquement ces idées générales ou ces thèmes.»¹⁰⁸

Ainsi, la méthode suivie dans la réalisation de l'activité comporte, en général, quatre étapes :

1] Déceler des *points de repère (éléments linguistiques)* qui permettent de se donner une première image du texte à reconstruire.

2] Localiser les *idées essentielles* et reconnaître les unités de sens qui composent chaque partie (paragraphe) du texte.

3] Mettre en évidence les *relations logiques* entre les idées et *reconstituer* ainsi l'*organisation* du texte selon un ordre logique suivant les idées présentées par l'auteur.

4] Obtenir et/ou rédiger le texte original.

¹⁰⁷ BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.pp.132.

¹⁰⁸ ALMERAS J. NOBLECOURT P. CHASTRUSSE J., *Pratique de la communication, méthodes et exercice*, Larousse, Paris, 1978, p.199.

L'apprenant pour réussir son activité, doit connaître les règles selon lesquelles on passe d'une idée à l'autre, et de ce fait, de s'entraîner à la pensée méthodique et à l'exercice pratique des opérations logiques qui guident l'expression raisonnée.

La reconstitution de texte a pour objectif de doter l'apprenant de structures textuelles : d'abord de compréhension et ensuite de production. Elle n'est ni un exercice d'orthographe, ni un exercice de vocabulaire, ni un exercice de rédaction mais qui y mène.

La reconstitution de texte est le lieu de l'imprégnation de structures comme celles qui fondent les exercices structuraux, toujours utilisés dans l'apprentissage des langues étrangères, mais décriés par certains dans l'apprentissage du français comme si cette langue était radicalement différentes des autres.

Si l'on propose, en reconstitution de texte, le passage suivant de chez *Rousseau* :

"Comme le voyageur est ravi d'admiration lorsque dans un beau jour d'été, après avoir péniblement traversé les monts du Jura, il arrive à cette gorge où se déploie subitement devant lui l'immense bassin de Genève!"

Ce n'est certainement pas pour le vocabulaire (monts, gorge, voyageur, ravi, etc) ni même pour les pièges orthographiques mais bien pour la cadence de la phrase de Rousseau, les éléments embrayeurs que sont comme, lorsque, après avoir, où, les éléments punctuateurs que sont les deux virgules et le point d'exclamation. Voilà ce qui crée la charpente d'un tel texte et lui donne sa musicalité ; voilà ce que l'on va demander à l'élève de retenir. Reconstituer le texte, pour lui, consistera à replacer correctement ces éléments qui ne lui seront pas donnés, dont il faudra qu'il se souvienne alors qu'on lui donnera par contre tout ce qui n'est pas charpente, c'est-à-dire l'événementiel, l'anecdotique que représentent : le voyageur est ravi d'admiration, dans un beau jour d'été, péniblement traversé les monts du Jura, etc, qui ne sont que détails d'ailleurs interchangeable alors que la structure syntaxique, elle, est unique.

Une fois l'effort accompli pour les placer là où ils se trouvaient être des charnières dans la phrase de Rousseau, on reprend ces éléments syntaxiques (les deux virgules, le point d'exclamation, comme, lorsque, après avoir, où) et on demande aux étudiants d'utiliser le canevas initial pour produire de nouvelles phrases. Et l'on retrouve le bon vieil

exercice qui se nommait A la manière de ..., ce qui prouve un peu plus encore que ce qui fonde la reconstitution de texte, c'est bien au demeurant l'imprégnation syntaxique qui est représentée le fil conducteur de la cohérence voire production textuelle.

Bref, l'activité se résume à :

- Localiser les idées essentielles (connaissance des unités de sens qui composent chaque partie du texte) ;
- Mettre en évidence les relations logiques et aboutir ainsi à l'organisation du texte ;
- Rédiger le texte original avec une cohérence et respect de la pensée de son auteur.

C'est un procédé qui tente, en effet, à consolider d'une manière plus ou moins consciente une connaissance assez applicable en matière de structuration d'un écrit. et cela à partir des fragments qui auraient été au préalable partiellement réordonnés. Notre étudiant devra les reconstituer, en veillant à ne pas dénaturer le sens.

II.1.2 Localiser les connaissances selon les types de texte

Partir du principe que les types de textes sont des catégories formelles et relativement abstraites suivant les différentes idéologies de leurs auteurs et leurs attentes, apprenants et enseignants sont confrontés à des textes qui peuvent rarement servir d'illustration à un type unique de texte, mais relèvent de plusieurs types ou genres selon des combinaisons variées et de ce fait les approches sont diverses en analysant "les textes"

« Loin de proposer une grille unique pour le déchiffrement de tous les textes, la lecture méthodique tient soigneusement compte de la spécificité de chacun d'eux »¹⁰⁹

Nous signalons ici le caractère de l'enseignement rebelle à tous les découpages, et la souplesse nécessaire du savoir-faire du professeur qui doit assurer la clarté des notions sur les types de textes sans tromper ses apprentis sur la complexité qu'ils devront affronter lors de leurs permanents rapports avec les textes.

Ainsi, l'approche méthodique face à chaque type de texte à reconstituer exige de l'apprenant une saisie du contenu. Là de nombreuses situations qui doivent être

¹⁰⁹ MATHIS. G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Nathan, 1997, p. 32.

éclairées avant de pouvoir transmettre à un ou plusieurs récepteurs des informations, des explications, des opinions sous une forme ordonnée et complète (texte). Un texte qui ne peut s'en passer d'obéir à des caractéristiques spécifiques de mise en page, d'organisation, de rubriques et de se situer son écrit en enchâssant diverses séquences en se basant sur:

- Les titres et sous-titres.
- Les paragraphes.
- La numérotation.
- La signalisation par : point, tiret, point d'interrogation...(ponctuation).
- La présentation en colonnes (article de presse).....

Encore, il faut s'intéresser à tout ce qui peut distinguer des divers types de textes et faciliter la tâche de reconstitution; du moment qu'il n'existe pas de plan type, de présentation modèle à tout texte : les informations, les idées, le cheminement suivi dans l'argumentation.....sont liés à l'auteur de ce texte, selon son objectif et les conditions de la communication :

- Il veut montrer les différents aspects d'une situation, d'un problème.
- Il veut analyser les causes, les conséquences d'un fait.
- Il s'adresse à une personne ou à un groupe.....

II.1.3 Mettre en évidence les relations logiques et aboutir ainsi à l'organisation du texte

Il est notable que le fait de reconstituer un texte semble se résumer à '*réfléchir pour saisir les rapports entre les éléments ce qui permet de donner une cohérence à l'ensemble*'.

De façon générale, l'important est d'utiliser n'importe quel texte, n'importe quel document " authentique ", à aborder n'importe quel thème (racisme, fléaux sociaux, le statut de la femme, les loisirs ou les retombées de la science) et à le traiter dans n'importe quel ordre et de n'importe quelle manière.

Avant de programmer les activités et/ou procédés pédagogiques destinés à nos élèves, il convient de mieux traduire les.

C'est pourquoi les consignes de l'activité de reconstitution de texte, qui traduit l'un de nos objectifs en " actes pédagogiques " réalisables dans les conditions du déroulement du parcours, semble rendre l'apprenant capable de :

- Saisir les éléments qui expriment les rapports de sens entre les différentes parties d'un texte.
- Clarifier le sens et l'emploi des termes lors des reprises : substituts, pronoms,....
- Estimer le fait " d'organiser " un travail (et du même s'organiser soi-même).
- Rechercher un équilibre psychique en remplaçant chaque élément (mots et expressions) pour traduire un rapport de sens, exigé à la cohérence du texte proposé. (Cette opération élargit en même temps le champ de ses idées).

Tout simplement, il s'agit de la maîtrise de la langue dans ses différentes composantes.

II.1.4 Rédiger le texte original avec une cohérence et respect de la pensée de son auteur

- Ce sont certains éléments jugés utiles sur quoi il faut s'appuyer pour la reconstitution d'un texte.

Ces éléments pris en considération par l'apprenant et qui vont lui faciliter la tâche, c'est pourquoi il lui est conseillé de faire une

« Lecture panoramique accompagnée d'anticipations :

- *Emettre des hypothèses sur le contenu d'un texte à partir du titre, d'une introduction etc.*
- *Repérer les parties formelles d'un texte : introduction, développement, conclusion.*
- *Repérer les entités de sens, des idées : sélection paragraphes par paragraphe des phrases clés, des mots clés...*
- *Repérer les relations explicites entre idées, entre informations à partir notamment des connecteurs logiques : cause, conséquences, but, moyen, similitudes, opposition, conjonction, disjonction, restriction, ordre, succession...*
- *Etablir une hiérarchie entre les informations (idées/exemples, thèse, arguments et importance relative des différentes idées...) et repérer les idées " textuellement importantes, c'est-à-dire importantes selon le texte (à partir d'indices de mise en évidence de la part de l'auteur, des répétitions...), à ne*

pas confondre avec les idées " contextuellement " importantes ou jugés importantes par le lecteur.»¹¹⁰

Généralement, la disposition typographique guide la lecture et facilite la perception globale et logique de l'enchaînement des idées du texte.

Mais si la typographie ne donne pas d'indications suffisantes, il faut découvrir d'autres points de repère (éléments linguistiques) pour situer les idées : ce sont des mots de liaisons ou des expressions qui expriment les rapports logiques.

Il arrive souvent que l'auteur annonce une idée nouvelle ou en rappelle une déjà présentée (la substitution) ces "reprises" permettent de délimiter et de regrouper les idées. Ce sont des pronoms personnels ou démonstratifs, des substitutions, des expressions explicatives qui rendent la reconstitution réalisable.

Ces éléments vont permettre la reconstitution d'un ordre logique un texte dans lequel

« Les unités de sens sont distribuées selon le mouvement que l'auteur veut donner à sa démonstration pour parvenir à une parfaite compréhension, il faut être capable de se représenter dans cette dynamique du texte et donc d'en reconstituer l'ordre logique, tel que l'auteur a choisi de l'exposer (...) cet effort qui consiste à rechercher l'organisation d'un texte (...) aboutir à un schéma qui met en lumière les relations entre les divers éléments pour saisir la cohérence »¹¹¹

II.1.2. Place de la reproduction/réécriture dans l'écriture

En effet, l'activité de reconstitution de texte, comme le jeu de puzzle présente des "exigences spécifiques" pour la réussir :

- 1- Etre motivé et accepter l'activité avec un but clairement déterminé, en d'autres termes s'engager dans un "jeu d'assemblage" et de "re-composition".
- 2- Avoir une certaine connaissance des objets présentés et d'éléments textuels indispensables à la réalisation d'une telle activité pour pouvoir reconnaître la représentation du contenu.
- 3- Combiner, réunir les différents paragraphes en se basant sur des éléments de repères. Contrôler la cohérence du texte (relation entre ses différentes parties et voir ce qui va et ce qui ne va pas.).

¹¹⁰ WOLFS J.L., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, de Boeck, Bruxelles, 1998, p255

¹¹¹ ALMERAS J. NOBLECOURT P, CHASTRUSSE J, *Pratique de la communication, méthodes et exercice*, Larousse, Paris, 1978, P.138

Alors, comme le "puzzle", l'activité nécessite la patience et favorise l'intelligence et mobilise le raisonnement logique et donc constitue le support d'une réalisation mentale dans laquelle l'apprenant doit exercer son attention de manière ponctuelle et intense, et cette attitude de concentration.

Reconstituer des objets (paragraphe), des sujets isolés ou des scènes plus ou moins complexes (idées); si les découpes (nombre de paragraphes) sont élevées, la tâche aura une plus grande difficulté pour la mise en place de morceaux (parties du texte) à la représentation finale de l'image (cohérence textuelle).

II.2. Savoir comment : définir, expliquer, décrire, introduire / conclure et utiliser la dénotation et la connotation en s'exprimant

II.2.1. Un travail sur le registre de langue

Dès son contact avec ce type d'exercices, l'étudiant réalisera que le langage qu'il doit utiliser repose sur un registre de langue assez riche. Avec le temps, la diversification de ces registres lors des pratiques qu'il fréquente à ce niveau là enrichira son répertoire de mots et de règles et l'amènera à varier ses façons de s'exprimer.

Une précision de vocabulaire s'opère en faisant la distinction dans le fondement de chaque activité donnant ainsi lieu à des usages linguistiques qui varient en fonction du principe et des situations de communication.

II 2.2. Guider l'expression

La présente façon d'enseigner l'écrit peut guider l'expression et illustrer comment, en exploitant les mots de sa production, on peut découvrir plusieurs champs lexicaux qui révèlent et enrichissent le thème du texte et sa hiérarchie, ce qui donne la possibilité de construire les idées voir la structure du texte décentement.

II.2.3. Etablir un ensemble d'éléments langagiers

La tâche de l'écriture, avoir affaire à un système de langue varié notamment en vocabulaire. Etablir donc à l'aide d'un langage bien précis, un plan de la rédaction se formule en parallèle à une liste des questions essentielles auxquelles il faut s'efforcer de donner des éléments de réponse faisant de même un choix des mots et/ou expressions appropriés à la thématique abordée.

Dans ce cas, la lecture fait intervenir des composantes certes de la production orale («mise en sons» d'un texte écrit) mais en même temps d'autres qui relèvent purement de la compréhension écrite (identification de mots/ établir un ensemble d'éléments langagiers).

Lors de telles activités, qu'il s'agit d'une utilisation spécifique du langage, qui est situé pleinement dans de la compréhension écrite (et donc des stratégies de compréhension) et de la production (qui par obligation s'y inspire en vue de contribuer à l'enrichissement systématique de son vocabulaire).

II.3. Le résumé, la prise de notes et la synthèse : exercices complets

Partant de la réalité qu'un est le résultat d'un processus au cours duquel des locuteurs réels s'efforcent à choisir, à adapter et à organiser les moyens du système virtuel de la langue selon leurs intentions sémantiques et pragmatiques en fonction de la situation d'interlocution.

L'attitude, qui met enjeu des savoirs et savoir-faire propres à l'expression écrite (transcription de certains mots et énoncés, reformulations, etc.), en même temps que des capacités propres à la compréhension orale (prise de notes à partir d'un discours oral), ou à la compréhension écrite (prise de notes à partir d'un document écrit, la synthèse ou même le résumé) représente des repères de pratique d'exercices complets quant à la manipulation de la structure rédactionnelle

II.3.1 Compréhension, analyse, reprise et rigueur : principes de base

Pour ce type de tâches rédactionnelles, savoir comment retenir l'essentiel d'un texte par la rédaction d'un résumé, ou autre activité de réécriture qui synthétise les idées importantes et retrace leur organisation, s'inscrit dans une démarche allant de la compréhension du processus de lecture, de l'analyse, de pratique opérationnelle ayant comme principes de base la reprise et la rigueur.

Des aspects permettant d'interpréter un texte avec précision et nuance. Un texte possédant différents champs lexicaux comme clé d'entrée dans le monde d'idées qu'il constitue (d'ailleurs, avant de comprendre les idées, le lecteur perçoit d'abord des mots ; il les associe en champs lexicaux donnant accès à des thèmes). Une démarche de réécriture pouvant assurer l'efficacité dans la collecte des informations nécessaires au

travail ; elle prépare une collecte de données pertinentes, sous une forme appropriée et facilement exploitable, et ce, dans les meilleurs délais

II.3.2 Sens de l'équilibre, sens de l'organisation et de l'articulation et manipulation du langage : conséquences didactiques

Ce qui est visé ici c'est des savoirs langagiers initiaux qui servent de point d'appui dans une telle pratique d'écriture.

« L'intention communicative. Schneuwly (1986) rapporte les travaux de Schmidt (1979, 1982) qui distingue quatre catégories fondamentales : informer (transmettre une connaissance, des impressions), activer (faire agir), clarifier (rendre compréhensible), créer un contact (...) C'est au travers de cette articulation que se distingueront les différents types de textes »¹¹²

Ainsi, chaque apprenant retravaille son écrit pour son propre compte. Il est donc censé, soit au niveau de la forme ou du contenu, l'authentifier, le singulariser et le « perfectionner ».

Il s'agit d'un travail sur le registre de langue dans le but de : Guider l'expression, d'Etablir un ensemble d'éléments langagiers et de faire du Résumé, la prise de notes et la synthèse : exercice complets.

L'idée ici part du fait qu'en réalisant une tâche rédactionnelle c'est avec le recul et par l'analyse de ses comportements en tant que scripteur que le thème directeur et la hiérarchie des thèmes principaux et secondaires et/ou la reconstitution de l'idée directrice et les diverses idées principales caractérisant les parties du texte peut s'établir.

En fait, ce qui est envisagé sont des éléments théoriques de cours sur Savoir : définir, expliquer, décrire, introduire et conclure, et utiliser la dénotation et la connotation en s'exprimant. Et même s'ils sont dégagés quasiment du livre de PEYROUTET C., *Expression : méthodes et techniques*, Paris, Nathan, 1992, leur pertinence pratique dépendra beaucoup plus de la spécificité d'application à notre niveau d'étude et donc nos résultats déterminent les particularités de notre utilisation.

¹¹² COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996. P 29.

Ainsi, en détail dans le dernier chapitre, notre exploitation des éléments de cours ci-dessous proposés à notre public sera éclairée en fonction de nos objectifs de départ.

En effet, « définir » et « expliquer » sont deux procédés qui pourront se faire

Définir

Définir un objet ou un être, c'est donner de lui un minimum de caractéristiques qui permettent de le différencier. On définit un mot avec des mots supposés connus : telle est la fonction métalinguistique du langage.

Que doit contenir une définition ?

La définition d'un mot correspond à son sens dénoté, c'est-à-dire son sens le plus neutre et le plus objectif, celui que livrent les dictionnaires. Ce sens s'exprime dans une ou plusieurs phrases dont le rôle est d'énumérer les caractères principaux du mot.

Définir, c'est d'abord inclure, dans un genre, une catégorie. Ce premier caractère correspond à l'extension de la notion. Exemple : une table est un meuble.

Définir, c'est aussi caractériser, dire ce qui distingue le mot : aspect extérieur, éléments constitutifs (pour une table, un ou plusieurs pieds et un plateau), fonction (une table permet de s'attabler pour manger).

D'autres informations peuvent aussi être données : étymologie (table de « tabula », planche), polysémie du mot (table pour le repas, table de multiplication, table chronologique...), synonymie, exemples d'emploi du mot.

Bref, en définissant on doit prendre en charge son contexte : types d'écrits, nature de la définition et surtout les besoins du lecteur.

Expliquer

Expliquer, c'est donner à quelqu'un les moyens de comprendre un événement, un phénomène, un processus. Dans la presse, les ouvrages spécialisés, les livres scolaires, mais aussi dans les dépliants commerciaux et les fiches techniques, il faut trouver les moyens de rendre clair ce qui ne l'est pas d'emblée.

Comment expliquer ?

Une explication répond à des questions, formulées ou implicites : qu'est-ce que c'est ? Comment cela fonctionne-t-il ? Pourquoi ?

Dans la pratique, expliquer ce peut être

-définir (un mot, un phénomène, une structure) ; -décrire une suite de phénomènes ou un mécanisme en montrant des enchainements, des rapports de cause à effet ;

-respecter une chronologie et une logique.

Selon le problème posé, l'une de ces opérations peut l'emporter.

Comment présenter ses explications ?

Tenir le plus grand compte du destinataire : quelles sont ses connaissances ? Quel niveau de langue peut-on utiliser ? Peut-on employer un vocabulaire technique ?

Respecter les règles de la lisibilité : paragraphes courts et alinéas solidement structurés, termes de liaison (mais, donc, aussi, par contre, puis, ensuite, car, parce que, pour...) et cela dans tous les cas.

Ne pas négliger les comparaisons, les rapprochements avec des phénomènes, une situation connus.

La mise en tableau des informations les visualise, en facilite l'analyse, fait comprendre les corrélations. A utiliser pour les explications de type descriptif ou analytique.

Aussi on peut définir et/ou expliquer par l'image ou le schéma car les images, les dessins, les schémas (plans, coupes...) ressemblent à l'objet ou l'être reproduits. Leur saisie très rapide économise de longs discours.

Raison pour laquelle, il est aussi judicieux que pratique de les leur associer à (il suffira par exemple de dessiner une machine et de nommer ses éléments constitutifs sur le dessin lui-même. Le texte retiendra les autres caractères de l'objet).

En outre, un schéma et/ou une représentation simplifiée et peut être complété par le nom de ses composantes et un système de flèches indiquant un fonctionnement (cela permet d'alléger le texte initial).

Par ailleurs, un graphique, à la différence du schéma, représente non plus des objets ou des ensembles d'objets mais des grandeurs dans des espaces abstraits. Exemple : sur le même graphique, plusieurs courbes indiquant la consommation de charbon, de pétrole, d'énergie nucléaire, etc. faciliteront les explications sur l'essor et le déclin de ces sources d'énergie.

Bref, une combinaison entre textes, tableaux, dessins, schémas et graphiques constituent un message composite original, aéré, agréable à l'œil voire facile à saisir.

Décrire

Décrire, c'est représenter, dépeindre un objet, un paysage, une scène... Les descriptions sont nécessaires en littérature ou elles accompagnent les récits mais la presse en fait aussi un grand usage (reportage, sport, articles politiques...)

L'impossible objectivité

Choisir les éléments de la réalité. Décrire, c'est d'abord choisir des éléments de ce réel selon divers critères : importance pour le récit, significations symboliques,...

Toute description exige un point de vue. Qui est le spectateur ? L'auteur, le narrateur, un personnage ? En quel lieu et à quelle époque a-t-il vu ce paysage, cette foule ?

Le vocabulaire de la description

Verbes (Voir, apercevoir, entrevoir, discerner, distinguer, deviner, observer, épier, contempler, examiner, apparaître, suivre du regard, jeter un coup d'œil...)

Adverbes (Ailleurs, alentour, dedans, dehors, dessus, dessous, ici, là-bas, là, loin, partout... Alors, ensuite, aujourd'hui, hier, demain, aussitôt, longtemps...)

Adjectifs (Immense, démesuré, ample, spacieux, exigu, étroit, imposant, grandiose... Enorme, gigantesque, excessif, monstrueux, colossal...)

Prépositions (Après, avant, dans, depuis, derrière, devant, entre, à gauche, à droite, parmi, à côté de, à l'abri de, à travers, autour de, au-dessus de, au-dessous de, au bas de...)

Introduire et Conclure

Introduire : la clé, la tourner dans la serrure, ouvrir... Toute introduction a bien ce rôle de déclic puis d'ouverture à une réalité, à un problème nouveaux. Mais il y a plusieurs catégories de clés et de serrures, d'introductions et de textes à présenter.

A quoi sert une introduction ?

Toute introduction remplit trois grandes fonctions :

Accrocher : si l'on n'éveille pas d'emblée l'attention, si l'on ne suscite pas l'intérêt, le lecteur n'aura aucune envie de poursuivre. Introduire, souvent, c'est séduire.

Présenter : il faut présenter un problème, une série de documents, les circonstances d'une enquête.

Annoncer : au-delà du problème posé, il faut annoncer le plan du développement.

Ainsi, les règles de l'introduction sont modulables en fonction du genre (lettre, article, exercice scolaire,...), de la situation de communication, de la longueur du texte.

Conclure, ce n'est pas seulement clore un texte, toute conclusion implique le respect de règles admises et relativement codées, modulables selon les différents types de messages écrits.

A quoi sert une conclusion ?

La conclusion n'est pas un verrouillage total. Elle se structure en général ainsi :

1. Bilan du développement qui la précède
2. Expression de jugements personnels sur ce bilan.
3. Ouverture de perspectives nouvelles, proposition d'action (prospective)

Encore, Les règles de la conclusion sont modulables en fonction du genre (lettre, article, note de synthèse, essai,...), de la situation de communication, de la longueur du texte (de quelques lignes pour un article court, à plusieurs pages pour un livre).

Conclure...au début

C'est souvent le cas dans les articles de presse ou les écrits publicitaires. Ainsi, l'essentiel des idées et la conclusion sont exprimés dans la titre, sous-titre, le chapeau et, parfois, une photo légendée. Ces éléments constituent un circuit de lecture qui permet une mise au courant très rapide.

Dénotation et connotation

L'homme pour livrer ses impressions et ses sentiments fait appel à un vocabulaire expressif, des mots à fortes connotations, il est donc un être essentiellement intelligent et créatif capable de conférer au réel et aux mots qui s'y réfèrent une multitude de significations symboliques.

Signification d'un mot :

La dénotation : on appelle dénotation, ou sens dénoté d'un mot, son sens premier, objectif, celui qu'en livre le dictionnaire. La dénotation correspond donc au sens adopté par tous les usagers d'une langue.

Exemple : Le mot « meunier », au sens dénoté, c'est celui qui possède et exploite un moulin à céréales pour produire de la farine.

Les connotations : on appelle connotation, ou sens connoté d'un mot, un sens second suggéré et souvent subjectif, variable selon les époques, les situations, les individus.

Exemple : Le mot « meunier » peut évoquer le bon vieux temps, celui de Maître Cornille (A. Daudet), l'artisanat et la société rurale, la littérature (La Fontaine, G.Sand).

Le symbole : Il correspond à l'addition d'un sens dénoté et d'au moins un sens connoté.

Exemple : Le chèvrefeuille est une plante (dénotation) qui symbolise les liens d'amitié ou d'amour (connotations codées).

D'où viennent les connotations ? De la nature humaine, du

Prendre des notes

Définition de la prise de note :

La prise de notes en classe est une activité d'apprentissage qui reflète une façon d'apprendre à l'étudiant. Elle constitue un moyen efficace pour apprendre, une façon active de mobiliser l'attention et de synthétiser les connaissances dans une formulation individuelle. Cette activité d'apprentissage revient à écrire maintenant pour comprendre et approfondir plus tard. Elle me permet de :

- M'informer sommairement du contenu du cours.
- Comprendre le contenu du cours.
- Me préparer à l'évaluation des apprentissages (contrôle).
- Faire quelque chose d'utile pour demeurer attentif au professeur.
- Refrêner mon besoin de parler durant le cours.

Quelques exemples : abréviations /signes logiques : pour bien suivre l'information et ne pas vous laisser déborder par la rapidité de l'expression orale, forgez-vous un système d'abréviations pour les mots courants et pour des termes spécifiques (**ex** : **Abs** : absent, **Adj** : adjectif, **Art** : article, **Adv** : adverbe **Ap** : après, **Auxil** : auxiliaire, **Auj** : aujourd'hui, **Avt** : avant, **C** : comme **Pb** : problème, nombreux, **Gram** : grammaire, **His** : histoire **Ms** : mais, **Devt** : développement, **Bp** : beaucoup, **Svp** : s'il vous plait, **Rdv** : rendez vous, **Imp** : important, **Irr** : irrégulier, **Qd** : quand,...), utilisez des sauts de ligne et des décrochements de paragraphes, ainsi que des convenus pour identifier des liens logiques.

QUELQUES CONSEILS POUR PRENDRE DES NOTES :

1- La forme : Feuilles de mêmes formats numérotés. ° N'écrivez que d'un seul côté. ° Utilisez des abréviations. ° Laissez une marge à gauche et à droite. ° Aérez votre écriture. ° Utilisez des couleurs pour relire et réorganiser vos notes.

2- Le contenu : Lorsque vous assistez à un cours ou à une conférence, après avoir écrit le thème et la date, notez :

- ° Le plan tel qu'il se présente. ° Les idées essentielles. ° Les exemples et citations qui vous paraissent intéressants. ° Les références bibliographiques qui vous permettront d'enrichir l'information. ° Faire des lectures préparatoires au cours/Organiser les notes de cours (prendre les moyens appropriés à cet effet).
- ° Le contenu de la prise de notes fait l'objet des idées importantes, les exemples-clés, les questions à explorer pour l'examen, les questions posées par les étudiants et les réponses du professeur. ° Noter aussi les idées et les questions qui vous viennent à l'esprit. ° Pour ce qui est de la source principale de vos notes de cours, il serait préférable qu'elles renferment à la fois : l'exposé magistral du professeur, ses notes de cours polycopiées, les documents qu'il distribue au cours. les notes de ses collègues et ses propres lectures. /Réviser ses notes de façon régulière

Résumer

Le résumé, est un exercice de réduction d'un texte, au tiers, au quart, au cinquième, etc...de sa longueur. Il suit le cours et l'enchaînement des idées du texte et reformule le type de discours du texte initial. C'est un texte qui énonce de façon concise l'essentiel d'un texte plus long.

Résumer, c'est recomposer un texte où l'on exprime avec un minimum de mots les idées, les arguments, le mouvement même de la pensée de l'auteur, en restant fidèle, dans la mesure du possible, à son esprit et son ton. En fait, un résumé, c'est un texte réécrit dans un espace limité, il doit par principe aller à l'essentiel.

- **La compréhension** : avant de pouvoir résumer un texte, il faut l'avoir bien compris.
- **L'analyse** : pour résumer, il faut extraire du texte les idées principales.
- **La synthèse et la rigueur** : pour bien résumer, il faut distinguer l'essentiel du secondaire et du superflu, et l'exprimer de manière concise sans toutefois en dénaturer le sens.
- **Le sens de l'équilibre** : un bon résumé reflète fidèlement l'importance des divers éléments du texte d'origine.
- **Le sens de l'organisation et de l'articulation** : un bon résumé doit montrer de façon très claire et très efficace- parfois plus que le texte d'origine- comment les idées ou les arguments s'enchaînent.
- **La manipulation du langage** : le résumé doit exprimer les idées d'un texte avec son propre style, sans se limiter à fournir un simple collage de phrases qui en sont extraites.

C'est pourquoi pour réussir un résumé, il faut retenir et appliquer les consignes suivantes :

- Le résumé prend en charge la pensée de l'auteur.
- Il respecte l'ordre dans lequel ses idées sont présentées.
- Il ne comporte aucun commentaire personnel de celui qui résume.

Pour résumer, il est conseillé de faire recours à quelques procédés linguistiques : Elimination (élimination des parasites, élimination des reprises,...), Transformation (Par l'emploi d'un nom, Par l'emploi d'un adjectif, Par l'emploi d'un pronom,...)

Par principe donc, le résumé opte à :

- Conserver l'ordre du texte.
- Garder le système de l'énonciation.
- Reformuler le discours initial sans prendre position.
- Ne pas recopier des phrases intégrales du texte.
- Respecter le nombre de mots exigés.

Conseils pratiques :

- Il s'agit donc de réécrire dans ses propres mots le texte de départ, en préservant l'essentiel de l'information qu'il véhicule, tout en condensant à environ 25% de son volume original.
- Et pour réussir son résumé, il serait efficace d'indiquer le titre ou la nature du document à résumer ; travailler d'abord au brouillon. Cela permet, en relisant et recopiant au propre, de fournir un nouvel effort de concision ; on aura l'occasion de réduire en éliminant des redites et/ou en supprimant des termes superflus.

Synthétiser

La synthèse réunit les activités du résumé et du compte rendu, dont elle est plus proche.

Elle permet de rassembler les éléments essentiels de plusieurs textes pour en donner un compte rendu cohérent. Il ne s'agit, en aucun cas, de rendre compte séparément de chaque document mais de produire un texte unique.

Conseils spécifiques :

Pour ce qui est de la synthèse de trois ou quatre textes (articles de journaux, extraits de livres, statistiques) dont le thème est proche : travail, voyages, vacances, santé, cinéma, sport, problèmes de société, ... Après avoir noté les idées essentielles de chacun d'eux, trouvé leurs points communs ou leurs différences, on doit rédiger un compte rendu de l'ensemble dont la longueur vous est précisée (en générale, le tiers du texte environ).

Pour la synthèse, on aurait recours à certaines techniques qu'on utilise pour le résumé ou le compte rendu d'un texte, car la synthèse présente avec eux des points communs.

Les finalités poursuivies de cette contribution est de procéder à un état des lieux des recherches menées sur la prise en charge de certains éléments de cours dans un cadre universitaire en FLE. (On insiste, c'est la matière de T.E.E.O. programmée dans une formation LMD de français dans un contexte algérien qui est visée)

En fait, Il est donc indispensable, dans ce domaine que les enseignants établissent des cours qui visent différentes formes de compétences et de concertation une progression des difficultés. Car, seule une situation didactique témoignant des pratiques réelles qui pourra infléchir positivement un vécu pédagogique désigné de terrible.

Des pratiques qui représentent une phase individuelle aussi importante. Ainsi, chaque apprenant retravaille son écrit pour son propre compte. Il est donc censé, soit au niveau de la forme ou du contenu, l'authentifier, le singulariser et à ce niveau là le « perfectionner ».

Se sont donc : Compréhension, Analyse, Reprise et Rigueur : comme principes de base

à atteindre et Sens de l'équilibre, Sens de l'organisation et de l'articulation et Manipulation du langage comme conséquences didactiques à faire gagner à nos étudiants futurs-enseignants.

Chapitre III

L'expérimentation : Scénario didactique et analyse

"On progressera en didactique de l'écriture quand on s'intéressera au texte en court d'élaboration et non au produit fini."

François Quet, maître de conférences en didactique de la littérature

On voit bien que le guidage est inévitable à toute situation didactiques et qu'il existe déjà en deçà de toute intervention d'ordre méthodologique.

La confrontation des corpus d'apprenants nous permet de relever des spécificités dans l'acquisition de la langue étrangère en milieu universitaire.

La contextualisation que nous opérons lors des nombreux allers et retours effectués entre les corpus permet d'imaginer un instant que l'acquisition de langue étrangère puisse se passer autrement que ce à quoi nous, enseignant de langue étrangère, sommes habitués.

Ainsi, il nous semble que cette mise à distance de l'objet accepte d'en saisir une spécificité intéressante.

L'appropriation de langue étrangère par des apprenants s'effectue selon des modalités différentes dans leur environnement respectif.

L'écriture représente un mode d'apprentissage et permet certaines présentations de la langue sous forme de tableaux de conjugaison ou de listes de vocabulaire, présentations qui influent sur le processus d'organisation des savoirs inhérent à l'appropriation de langue étrangère.

Aussi, l'écriture lève l'opacité de la langue et provoque une série de mesures qui initient chez l'apprenant une prise de conscience des structures du langage. Elle introduit des pratiques spécifiques et autorise à penser de nouvelles configurations au sein des apprentissages.

Alors, l'apprentissage de l'écriture est à la fois une technique de graphie qui permet d'appréhender la langue comme un ensemble d'unités distinctes mais aussi un accès à une culture de l'écrit, une dimension qui engendre des pratiques textuelles de production.

En somme, on ne saurait négliger l'influence que peuvent exercer sur les productions d'apprenants certaines techniques de l'écrit jugées rationnelles et réalisables dans un tel contexte.

III.1. Détail de l'expérimentation

L'expérimentation est menée dans un but de concevoir une intervention susceptible d'aider les étudiants à progresser sur le plan de la compréhension mais surtout de la production de l'écriture. D'ailleurs, ne faut-il pas que l'enseignant se dote d'une nouvelle compétence en plus de celle pour laquelle il a été autrefois engagé, celui qui était essentiellement disciplinaire ?

C'est en quelque sorte opter pour un changement de mentalité que l'on convie le milieu universitaire, car, sans être trop catégorique la plupart des professeurs se définissent d'abord comme des transmetteurs de contenu et le moyen privilégié reste pour eux l'exposé magistral.

III.1.1. Description du contexte

Les étudiants algériens nouvellement arrivés à l'université pour préparer une licence LMD de français sont plus nombreux chaque année. Rares pourtant sont ceux qui éprouvent une bonne habilité langagière spécifique à ce type d'engagement.

Pourtant, maintes recherches tout particulièrement en français langues étrangère, incitent à des pistes de réflexion enrichissantes. C'est dans ce cadre que s'inscrit cette démarche d'apprentissage du français aux nouveaux bacheliers et rendre plus actif dans leur apprentissage notamment en matière d'écriture.

III.1.2. Présentation du public

La recherche a été réalisée en milieu universitaire auprès de 25 étudiants (qui pour l'anonymat dorénavant sont désignés respectivement par les lettres de A à Y) ; ils représentent la totalité des étudiants du groupe en première année LMD du français âgés de 17 à 28 ans. Tous les apprenants qui ont participé à l'expérience appartiennent au même groupe : (1er groupe), or la contrainte que ceux qui ne se connaissent pas éviteraient de réagir en classe face à des inconnus n'est pas évitée car il s'agit de nouveaux bacheliers qui viennent de lycées voire régions différents pour y s'inscrire .

En somme, notre public est en difficulté par rapport à l'écrit selon les différentes évaluations faites par les enseignants du secondaire mais qui ne posent pas particulièrement de problèmes de comportement.

III.1.3. Questionnaire comme outil de découverte (démarche/analyse)

Les façons possibles pour évaluer un comportement en didactique sont extrêmement diverses. Ainsi, un outil d'évaluation se choisit et s'utilise en fonction de l'objectif dont on veut tester la maîtrise.

Le questionnaire est un outil d'investigation relatif à notre recherche. Il a pour finalité de fournir l'information qui sera employée comme base fiable en vue du recueil de données de sorte que l'identité socio culturelle mais surtout rédactionnelle de l'apprenant ne puisse pas être délaissé.

Il s'agit ici de faire une évaluation *DIAGNOSTIQUE* : point sur les compétences acquises ou non avant d'engager le processus d'enseignement.

Une phase incontournable qui a pour objectif principal de nous permettre en tant qu'enseignant/acteur d'observer les compétences et d'apprécier déjà les réussites que pourrait avoir la présente recherche, ainsi que les caractéristiques relatives à une réalité socio-familiale ainsi qu'économico-culturelle de notre échantillon qui peuvent expliquer les difficultés éventuelles des apprenants.

Ainsi, à un moment précis de leur apprentissage, le besoin de fournir des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages demeure indispensable

En fait, ces critères explicites, comme un premier recueil, complètent et enrichissent les différentes sources d'information dont disposent la recherche pour identifier les acquisitions de base et les difficultés éventuelles des apprenants.

Sur ce, l'analyse des résultats obtenus par ces questionnaires est un support solide qui aide à la mise en œuvre des conduites pédagogiques, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers.

C'est pourquoi en didactique de l'écrit, envisager en début d'enseignement/apprentissage l'évaluation diagnostique serait légitime et/ou pourrait intervenir efficacement lorsque l'enseignant se pose la question de savoir si un sujet possède ou non les capacités nécessaires pour entreprendre une activité ou pour suivre un apprentissage. Cette évaluation vise donc plus à juger des acquis que des aptitudes.

Identité et milieu socio-économique et culturel

Age, sexe, région (ville, les environs de la ville), professions des parents (père/mère), nombre de personnes dans la famille,

Les recherches n'ont pas cessé de prouver qu'un faible niveau intellectuel au sein de la famille peut représenter un facteur de risque important.

À partir de ce constat, beaucoup d'enfants dont les parents sont déficients intellectuels ont été victimes de retard scolaire voire d'échec.

Ce phénomène a également été observé, même si quelques cas le démontrent, chez notre échantillon en particulier. En fait, ceux ayant des parents analphabètes sont moins motivés d'assimiler ce parcours (question 9 du questionnaire) à l'exception des étudiants : E/L/O/P/T/X.

Plus précisément, les étudiants parvenant des mères ayant un niveau intellectuel 'bas' qui oscillent entre le laisser-aller et l'encouragement de l'arabisation sans négliger les éventuelles difficultés cognitives qui présentent des problèmes d'intelligence. (C'est souvent des femmes au foyer issues des environs de la wilaya) ont aussi été associées à des niveaux élevés de démotivation et ne se considèrent pas comme des bilingues (question 10 du questionnaire) c'est le cas de D/K/U/W.

Toujours selon les recherches sociales le niveau de compétences intellectuelles voire professionnelles des parents ainsi que le nombre de personnes dans la même famille ne peut qu'augmenter le risque sentiment d'efficacité et de confiance en soi dont tout individu a besoin pour son épanouissement psychique voire scolaire.

Ces parents, dont les spécialistes qualifient leurs comportements de pathologiques, sont favorisés à nuire aux interactions parent-enfant du moment qu'ils ne sont pas bien disposés pour mieux connaître les caractéristiques individuelles et en particulier la déficience intellectuelle de leurs enfants et de s'y ajuster.

Encore, les milieux socioéconomiques défavorisés clairement apparent dans les professions des parents et le nombre élevé de personnes dans la même famille que sont plus facilement dénoncés la maîtrise des langues reflétant ainsi les mauvaises notes obtenues dans l'épreuve du BAC comme le montre les étudiants B/D/K/L/U/W/F/R/S/G/T.

D'ailleurs, les études qui se sont intéressées aux familles qui sont nombreuses et n'ont pas de revenus convenables. Ces gens là ont fait état d'habiletés parentales moins maîtrisées, d'une organisation quotidienne chaotique n'offrant souvent pas de possibilité de repères, de changements fréquents dans la structure familiale et d'une réponse limitée aux besoins de l'enfant notamment quand il s'agit de favoriser sur une ouverture linguistique. Il semble que la situation de pauvreté place ces familles, même de manière inconsciente devant des choix de stratégies de l'ordre de la survie économique, affective voire éducationnel, laissant peu de place à la scolarité et à des soins appropriés et attentionnés envers les enfants.

En effet, la pauvreté contribue grandement à la négligence si elle n'en est pas en grande partie responsable, comme une forme de négligence en soi avant d'affecter n'importe quel type de formation.

En fait, les réponses des étudiants D/K/L/B/E/R/S/F/T/X/W/Y qui sont nombreuses dans leurs familles et/ou ayant des parents (ou l'un d'eux) analphabètes ou bien résidents des environs de la ville éprouvent ou rencontrent des difficultés d'ordre scolaire. Cependant, ces résultats sont à considérer avec certaines précautions, car le fait que ces étudiants là fassent l'objet d'une scolarité spécialisée n'illustre pas leurs difficultés intellectuelles et/ou cognitives. D'ailleurs, beaucoup sont les savants et grands intellects issus de ces milieux là

Bref, l'aspect socioéconomique représente une variable essentielle, puisqu'une grande majorité d'étudiants proviennent d'un tel environnement pauvre. C'est le cas de : B/D/F/K/L/O/T/U/X/W.

En effet, ce type de facteur peut engendrer certains troubles comportementaux susceptibles de causer des situations innégligeables voire ingérables dans une classe de FLE. (Sur ce point, seules des recherches pointues peuvent préciser, généraliser et/ou valider une telle défaillance). Une analyse croisée de des données du questionnaire révèle des tendances largement convergentes en ce qui concerne l'importance des différences personnelles en matière de réussite scolaire ainsi que les facteurs qui l'influencent.

Par contre, l'appartenance/l'origine et leur appartenance socio-économique de certains étudiants ne s'avèrent plus significatives face à leurs degré de motivation pour le développement. C'est le cas de B/ F/ L/ T/ O/X

Enfin, certains facteurs jouent différemment sur l'ensemble de la population. Notre constat porte sur les différences importantes qui caractérisent la variabilité de confirmer clairement la pertinence de mener des analyses spécifiques, plutôt que de tenter un bilan global de la motivation et des performances d'apprenants issus de tels milieux.

Orientation et compétences en langue

Filière du bac, note du français dans l'épreuve du bac, choix de la filière (licence LMD de français), assumer son choix,

Être 'bilingue' dans sa scolarité, que signifie pour eux la maîtrise de la langue,

Il apparaît ainsi que les performances scolaires en matière de maîtrise ? et même de la représentation du FLE, ses étudiants provenant du même milieu socioéconomique ne sont pas les mêmes à l'exemple de B/F/L/O/T/X.

Encore, nous avons pu observer que les étudiants ayant subi une orientation indésirable éprouvent un désintérêt certain et une négligence de leurs devoirs estudiantins ; par conséquent, ils ont des résultats inférieurs à ceux qui ont opté pour un tel parcours. C'est le cas de D/K/U/G/H/W/R/S/Q/N.

Ces étudiants là, avec un sentiment de sous-estimer les performances orales et rédactionnelles démissionnent de leur tâche estudiantine faisant plus souvent appel à une éventuelle réorientation

Même si l'échantillon est trop restreint, l'absentéisme pour les étudiants d'une véritable connaissance sur la langue leur donne le droit de se considérer en tant que « bilingues » sans toutefois en prendre la juste position de ses déclarations. Tel était le cas de E/K/L/O/U/W/X/B/F.

Il est à noter qu'en matière de langue et précisément ici le FLE, la représentation ou la conséquence d'un ensemble d'exercices cognitifs effectivement réussis ou échoués se construit également à travers les informations ou le jugement portés d'abord par le

milieu familial. D'ailleurs, le sentiment de développement des compétences rédactionnelles en langue étrangère comme le français chez ces apprenants se traduit par la manière dont ces derniers s'perçoivent eux-mêmes, mais aussi par ce qu'ils se construisent à travers l'approbation et le soutien des autres, notamment les parents.

Compétences rédactionnelles

l'importance accordée à savoir bien écrire en langue, difficulté de rédaction, types de difficultés, la lecture en français hors classe, quel type d'écrits, la lecture avant l'écriture, rédaction hors classe, quel type de rédaction, quel type de rédaction, les documents d'accompagnement lors de la rédaction, le brouillon, la révision d'écriture, l'auto-évaluation, T.E.E : estimation du développement des compétences rédactionnelles, suggestions sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Depuis quelques années, de nombreux travaux constatent que l'ignorance et/ou négligence familiale à l'apprentissage de la lecture chez leurs enfants, notamment en FLE, cela peut avoir un plus grave impact sur leur développement en matière de lecture voire d'écriture. Cependant, très peu d'étudiants attestent de l'avoir pratiqué c'est le cas de B/C/U.

Ces données sont intéressantes par le fait qu'elles illustrent un lien entre les deux variables « lecture/écriture » et « développement des compétences d'apprentissage au niveau familial », mais aussi parce qu'elles montrent que ce lien est susceptible de se révéler visible à long terme. Par là même, ces données laissent également entendre que les difficultés en lecture mais surtout en écriture qui peuvent être visibles à court terme. C'était Après le recueil des réponses obtenus par le biais du questionnaire et la passation des deux tests que les résultats des comportements des étudiants envers l'activité rédactionnelle varient par rapport à leurs pratiques plus ou moins favorables à la réalisation de l'exercice.

En fait, ceux qui ont tendance à surestimer leur niveau de compétence en écriture se sont autres que les étudiants qui ont développé dans leur environnement un mécanisme de défense contre le sentiment d'insuffisance (**les documents d'accompagnement lors de la rédaction, le brouillon, la révision d'écriture, l'auto-évaluation, T.E.E :**

estimation du développement des compétences rédactionnelles, suggestions sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture)

Dans le cadre de la psychologie cognitive, les tenants de l'approche constructiviste remarquent en effet que pour s'approprier et maîtriser la langue écrite, il faut que l'apprenant comprenne ce qu'est la langue écrite et ce que sont ses fonctions. Car les représentations claires permettent d'accéder à une clarté cognitive autrement dit, avoir l'esprit clair de la tâche ; une véritable réflexion sur ce qu'il convient de faire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant dans leurs propos, une grande partie de notre échantillon (A/S/O/J/M/R/H//N/F/Q/I) confond les démarches et/ou opérations conceptuelles relatives aux buts de l'activité d'écriture.

Même si certains travaux remarquent que les plus performants sont les apprenants qui entretiennent une image de soi positive en abordant le sujet de « l'écriture », notre échantillon ne les a pas confirmés : certains étudiants qui s'estimaient « bilingues » et bons lecteurs et/ou rédacteurs en FLE tout en considérant l'apprentissage à ce niveau là facile, ils rencontraient des difficultés et de ce fait ils attestaient qu'ils ont un niveau inférieur à celui déclaré ultérieurement.

C'est le cas de O/J/M/R/H//N

En FLE, la production écrite qu'elle soit basée sur une reconstitution de texte en ayant au préalable mélangé les différents paragraphes, construire un récit ou imaginer et écrire le dialogue repose comme toute situation de production sur des contraintes particulières : utiliser le lexique, l'expression de la comparaison, de la durée, des expressions imagées...

C'est pourquoi, il est important pour pouvoir évaluer de connaître :

- le niveau présumé des scripteurs : âge, classe...
- les savoirs travaillés ou non.
- la situation d'écriture : consigne, destinataire, travail en projet ou non, individuel ou non, démarche, 1er jet...

Dès le départ il faut savoir comment on évalue ; toutefois les critères d'évaluation et les outils qui constituent une aide ne posent pas vraiment problème car il suffit de faire un choix et cela porte généralement sur l'ensemble du texte : orthographe, vocabulaire, contenu, présentation...

III.1.4. Pré-test : consigne, démarche et analyse des premières productions

Comme outil d'investigations, le pré-test semblerait dès le départ une étape entièrement intégrée à notre recherche. En effet, centrée sur la compétence rédactionnelle de l'apprenant, une première rédaction présumée lacunaire (après l'analyse du questionnaire qui nous a éclairci les pré-requis et représentations sur l'écrit de notre public à ce niveau d'enseignement/apprentissage) était le support de notre travail de recherche afin de guider une pratique didactique qui estime apporter une progression de nos apprenants par rapport à nos objectifs de départ.

Il s'agit d'un outil de clarification qui, pour une utilisation didactique, permet de repérer les lieux d'intervention possible et donc prendre en charge les caractéristiques de la situation d'écriture.

Le but d'un premier projet d'écriture sous forme de pré-test est de permettre de savoir : quel type de texte est écrit ?, quel modifications doivent être apportées afin d'atteindre la compétence escomptée? Alors, une « manière » d'enseignement/apprentissage en vue de développer une compétence rédactionnelle va faire accepter à l'apprenant d'être acteur en saisissant le but et l'utilité des activités.

Tout acte d'enseignement/apprentissage n'est valide qu'en fonction d'une situation, d'un contexte et des modalités d'évaluation déterminées par des objectifs fixés dès le départ.

L'évaluation en général et celle en français langue étrangère en particulier, qui constitue un moment important dépendant de beaucoup de détails, est un dispositif qui se situe au cœur du processus de formation. Elle porte sur les formes et les fonctions des différentes certifications recommandées par les concepteurs de façon à ne pas nuire au courage de l'enseignant-évaluateur dans son entreprise.

Les critères d'évaluation qui une fois définis permettent à l'enseignant de jalonner et clarifier les objectifs du parcours de l'apprentissage.

Quant à l'écrit, l'évaluation de la compétence rédactionnelle, en compréhension comme en production, ne peut que consister à concevoir des dispositifs évaluatifs rigoureux mais surtout pertinents dans leurs contextes et susceptibles d'accompagner les apprenants pour de les aider à affronter leurs difficultés afin d'améliorer leurs productions écrites. En effet,

« évaluer la capacité d'un étudiant à parler (production orale) et à écrire (production écrite) exige en premier lieu que celui-ci soit placé dans une situation authentique_ ou quasi authentique_ de production. En ce qui concerne l'écrit, la situation scolaire va de soi, en quelque sorte, à condition qu'on demande à l'étudiant de produire un discours et non des phrases à compléter ou à transformer »¹¹³.

C'est pourquoi d'évaluation, dans notre travail, est l'une de nos préoccupations majeures. Elle nous a, dès le départ, ouvert un espace de réflexion méthodologique. Ce dernier, nous a permis d'entreprendre des choix réfléchis dans l'élaboration d'outils d'enseignement.

La compétence de l'écrit en langue française se qualifie d'une spécificité dans les procédés de son enseignement/apprentissage que dans son évaluation.

Sur ce dernier point, les spécialistes insistent sur les particularités des critères d'évaluation pour l'apprentissage de l'écrit et les rôles qu'ils jouent :

*« - Faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;
- Faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi – et d'abord – les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ;
- Faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas coucher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successives »¹¹⁴.*

Fondé sur les travaux du Conseil de l'Europe, les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues sont conçus pour répondre à ces différentes interrogations et mettre en place un dispositif d'évaluation, de la compétence en question, reposant sur des critères de base :

- Evaluation initiale correspondant à la découverte du niveau initial, de diagnostic et d'orientation ;
- Evaluation continue accompagnant les processus d'apprentissage ;
- Evaluation finale constituant un bilan, une appréciation et certification.

¹¹³ COURTILLON. J, *élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.P.47

¹¹⁴ FINET. Colette et GADEAU.J, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, HACHETTE, 1991, P51.

Ainsi, nous avons analysé les rédactions (pré-tests/tests) de notre échantillon pour les classer selon l'Echelle globale des Niveaux conçue pour déterminer leurs profils et situer leurs compétences.

Quant aux critères EVA, le principe est de récapituler un ensemble d'éléments de langue susceptibles de vérifier la compétence visée. Dès son élaboration (par *Gadeau Josette et Finet Colette en 199*) détaillant les points essentiels à évaluer (**les points de vue pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et les aspects matériels**), le tableau EVA est devenu une référence d'évaluation pour les enseignants et chercheurs s'intéressant à la production écrite. D'ailleurs, il donne en détail les critères d'évaluation et cela facilite et permet à l'enseignant de mieux entreprendre sa démarche et aux l'apprenant d'assimiler leur appropriation.

Les productions écrites, ont confirmé un souci de défaillance face à une pratique incontournable. Elles nous ont indiqué comment pourrait se dérouler une expérience en vue de développer les compétences rédactionnelles en FLE à l'université pour des apprenants jugés, théoriquement, « bilingues avancés ». C'était en outre, la réalité pédagogique qui ne nous a pas caché les obstacles auxquels le déroulement du travail se heurte.

Sur ce, il a fallu accepter les « erreurs de ces rédactions » car elles sont sources et/ou matière première de la recherche. De plus, elles permettent de mobiliser et de différencier les ressources nécessaires pour aider les apprenants à progresser vers l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage et donc favoriser l'entraide en valorisant l'apport des éléments de réponses pour les réussites.

Pour analyser les produits de nos scripteurs (pré-test, et test), nous nous sommes référés pour répondre aux exigences de la recherche aux critères du tableau EVA qui prend en compte : texte dans son ensemble, relations entre phrases et les phrases. Et aux recommandations du CECR pour l'établissement de systèmes de validation de compétences en langues (précisément en FLE).

D'ailleurs, les résultats de la présente étude ne seront vraiment valides qu'en fonction d'une base de référence d'évaluation qui détermine, elle-même, son propre profil par l'application des deux grilles des critères d'évaluations relatives à l'écrit (EVA et CECR). Un choix parmi différents types d'évaluation ; celui qui est le plus approprié

aux besoins de nos apprenants, de notre contexte et aux objectifs fixés dès le départ. Avec un tel choix nous recherchons également l'équilibre entre ces différents modes de manière à évaluer une démarche de formation sous différents angles et avec des outils variés relatifs à la compréhension mais surtout la production écrite dans le domaine du FLE au sein d'un paysage universitaire algérien lié à la mise en place du système LMD.

En fait, il s'agit d'une évaluation visant à faire le point sur le niveau de la compétence rédactionnelle en FLE des apprenants à un stade de spécialisation. Une compétence à visée linguistique portant sur des critères de performance basés sur : la structuration de l'écrit dans son ensemble, la construction de phrases, la cohérence, la sémantique, la syntaxe,...

Ainsi, pas à pas, les formes et les fonctions de tel type d'évaluation pourrait servir comme guide méthodologique de la recherche en répertoriant la démarche ayant comme référence des instruments reconnus par leurs rentabilités.

Les critères du tableau du groupe EVA stipulent, alors, d'appliquer des procédures d'évaluation qui porteront sur la classification des productions de point de vue : pragmatique (le texte dans son ensemble, les relations entre phrases et les marques de l'énonciation).

Analyse des premières productions (pré-test) :

1. Selon les critères EVA

Du point de vue pragmatique :

Des questions permettant d'effectuer des choix fondamentaux et savoir la relation entre le message écrit et ses utilisateurs. En effet, il faut considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? A qui ? Pour quoi faire ?

- **Texte dans son ensemble :** L'auteur tient-il compte de **la situation** (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? **Le type d'écrit** est-il adapté (lettre, fiche,...), L'écrit produit-il **l'effet recherché** (informer, convaincre, faire rire...)

Dans notre cas analyser les produits écrits de nos rédacteurs-apprentis n'a de sens que dans une logique d'accès à leur écriture d'abord dans son ensemble et vérifier un savoir-faire spécifique relatif aux normes qui pourraient dès lors varier en fonction du type d'écrit demandé (articles de presse, texte narratif, lettre voire poésie,...).

Ce qui est remarqué est que la consigne de notre pré-test porte sur le fait de communiquer certaines données, de les expliciter et de s'en justifier (le choix d'être inscrit dans cette filière (français), ce nouveau système (LMD). Quelles sont vos impressions et vos attentes en poursuivant un tel parcours acquisitionnel).

L'intention était de les rassurer en les sollicitant à réaliser un type d'écrit qui leurs est familier, type de « récits à visée argumentative » pour démontrer, convaincre, prouver une certaine habilité rédactionnelle.

Or, souvent les fondements de ce type de texte étaient peu respectés ; d'ailleurs une majorité n'a pas pu suivre des principes de base de ce genre d'écrit pourtant ce n'était pas assez différent à ce qu'on leur demande de faire au lycée. A titre d'exemple dans la copie de l'étudiant (D), nous pourrions sentir, qu'il s'agit d'une description/ narration sans que ce dernier s'efforce par les mots d'évoquer une réalité que le lecteur ne voit pas mais qu'il peut imaginer :

Je sui une étudiante de 1 années lesence Français en noveus...j'ai une sarten conisens a system.....mon but se d'avoir une lesence de Français par ce que j'aurais bein d'être une

enseinte de langue et aussi se jour là, la société oblige nous de maîtriser bien les langues étrangères.

Encore, les copies des étudiants (Q), (H) et (U) manifestent un non respect de la typologie demandée basée sur le fait de renseigner, de communiquer des connaissances sur un le sujet proposé.

« Pour moi, je voit LMD est un système Mondial c'est à dire en le trouve dans différents pays ?...Et moi en temps qu'un étudiant on première année français LMD j'espère que j'avois un Diplôme en français ».

« L.M.D, «lissance, Master, Doctora le nouveaux system d'éducation universitaire.....parce que j'aime bien devenir un enseignant. »

« L'Algérie aussi utilisé ce système dernière afin d'être trouve une facilité au l'étudiant »

En fait, afin de communiquer des données pareilles ; le rédacteur-apprenti vise à fournir des explications, cherche à faire comprendre un positionnement et à en faciliter la compréhension des choix, des impressions et surtout des attentes sans prétendre négliger le fait de s'adresser à un lecteur unique : l'enseignant. Ici, le destinataire s'intéresse prioritairement aux habilités rédactionnelles.

Ainsi, le cadre structural (introduction, développement et conclusion) dans une telle rédaction se veut valoriser au détriment de l'aspect informatif, que certains ont privilégié en intégrant des phrases introductives. C'est le cas des copies des étudiants (L), (J), (E),

« les langues étrangères est un domaine très vast et très moderne ».

« Le français d'abord c'est une science littéraire large, c'est la langue qu'on utilise en Algérie après la langue arabe, on dit aussi que 'c'est la langue des femmes'.

Apparemment on a toujours besoin d'apprendre une nouvelle langue, comme ça on peut communiquer avec des personnes qui l'utilisent »

Relations entre phrases : La fonction du guidage du enseignant-lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'abord, ensuite, enfin...)

La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)

Même à ce niveau avancé, le rédacteur-apprenti n'est pas en mesure à se rendre compte qu'une production écrite n'est pas une accumulation d'idées jetées en vrac mais un

contenu qui répond à un projet d'écriture précis. C'est le cas des copies des étudiants (G), (O),...

« Je sais.....LMD

Alors LMD, sa veut dire : Licence Master Doctorat...

Il ya des avantages ?

Il ya des inconviants ?

Pourquoi ?

Enfin, il aide à trouver facilement le travaille »

Ici, le projet d'écriture se veut de faire partager avec son enseignant-lecteur une interrogation ou une préoccupation, à laquelle il propose une réponse personnelle. Toutefois, ce qui est le plus remarqué dans les productions des étudiants (B) (G),...est autre.

« c'est quoi LMD ? c'est déjà le d'étudier le français avec le système LMD, c'est un système international.....c'est quoi LMD ? pas connait »

Cela met en évidence que la schématisation de la progression thématique n'est pas prise en compte pour permettre de prendre du recul par rapport au texte en phase de rédaction et visualiser la hiérarchie et l'emboîtement du thème et des idées qui s'y rattachent.

Généralement, l'idée directrice que contient une rédaction est celle dont le thème (ce dont le texte parle) est présent de l'introduction à la conclusion, et dont le propos (ce que l'on dit du thème) se développe à l'aide d'idées plus ou moins importantes qui s'emboîtent les unes dans les autres et entretiennent des rapports de complémentarité, d'opposition ou d'autres rapports logiques.

Or, une telle hiérarchisation logique est souvent absente à l'exception des productions de (A), (C), (I), (M), (L) qui font observer ce développement à enseignant-lecteur cherchant à percevoir la progression du texte, dans la succession des paragraphes, à travers la variation des idées et les rapports qu'elles entretiennent.

« On ma conseiller de choisir le departement LMD Français pour avoir plus d'information consernand la langue française...Bref, j'attend de se système s'est de réussir a avoir ma lycence premier et second le master pour devenir une ensgniente »

« j'ai choisi le nouveau système (LMD) dans la filière Française. Je trouve que se système est mieu que le classique...j'espère à l'avenir qu'ils entreront des modifications utiles au niveau de la recherche »

- **Phrase : La construction des phrases** est-elle Variée, adaptée au type d'écrit ?

Si on a insisté dans le point précédent sur l'organigramme des idées d'une rédaction en cour tout en faisant ressortir la hiérarchie et l'emboîtement de celles-ci : idées directrice, principales et secondaires ; la phrase n'est pas moins importante du moment qu'elle est l'unité de sens et de forme qui véhicule cette idée.

En observant la composition des phrases, on s'est interrogé si dans le propos de chaque phrase se retrouve l'essentiel de l'information. L'absence de tels éléments pertinents dans ces phrases et donc productions se justifie une incompétence rédactionnelle qui doit être sérieusement prise en charge à ce stade là.

En fait, la plupart des phrases des productions sont de type déclaratif. Et même s'il s'agit du type de phrase le plus fréquent et que répondre à la consigne le rend significatif, son principe d'ordre (groupe nominal sujet + verbe + complément de verbe ; s'il y a un complément de phrase) n'est pas toujours respecté. C'est le cas des copies des étudiants (G), (O), (D)...

« j'ai une sarten conisens a se sisteme, ...il faut faire pluseur concour mon but se d'avoir une lesence de Français par ce que j'amrais bien d'être une enseniente ?oui ».

*« Je saisLMD !
Alors LMD, sa veut dire : Licence Master Doctorat...*

Il ya des avantages ?

Il ya des inconvianiants ?

Pourquoi ?

Enfin, il aide à trouver facilement le travaille »

Parfois, certains rédacteurs-apprentis utilisent des phrases d'autres types qui donnent ainsi une valeur expressive à leurs rédactions : comme le faiten utilisant une exclamation suivie aussitôt d'une question comme le montrent clairement les copies des étudiants (Q), (G), (R)

« Pour moi, je voit LMD est sistème mondial ! Pourquoi en le trouve dans défferents pays ? »

*« Je saisLMD !
Alors LMD, sa veut dire : Licence Master Doctorat...*

Il ya des avantages ?

Il ya des inconviants ?

Pourquoi ?

Enfin, il aide à trouver facilement le travaille »

« Ah ! Vous connaissez le système LMD ? Si on vous demande pouquoi choisir se système ? »

Grosso modo, on a affaire souvent à des phrases qui sont loin de se reposer sur une diversité de types de phrase offrant ainsi un aiguillon à l'activité de l'enseignant-lecteur, comme une source de motivation qui incite à entrer en interaction avec la rédaction dans sa divergence du choix des informations mises en tête de phrase afin de transmettre le message.

- **Les marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)

Certaines phrases sont trop longues – presque un paragraphe souvent c'est être face à une phrase complexe présentant plusieurs idées enchâssées est tenu de déterminer avec soin les composants de base de la phrase. Comme le montrent les copies des étudiants (H), (Q)

« Le système LMD est un programme moderne qui sera a amélioré le niveaux universitaire au temps reduite (3ans) et facilite la façons d'apprentissage a etudiante pour etre enseignant a la hauteur edicationel »

« Et moi en temps qu'un étudiant on première année français LMD j'espère que j'avoir un diplôme en français c'est-à-dire un essens de français et que je travail plus tard »

Cela rend difficile le fait d'établir et de hiérarchiser les idées, de déterminer leur point d'enchâssement, la nature du lien et le rapport de sens qui s'établit entre chacune.

Du point de vue Sémantique : c'est l'élément majeur de la construction du sens ou la façon dont les signes désignent : relation entre les signes et leurs référents.

- **L'information** est-elle pertinente et cohérente ? Le choix du **type de texte** est-il approprié (narratif, explicatif...) non respect du type de texte ? **Le vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?

Pour développer son idée en y insérant les diverses nuances ou précisions qui correspondent à son intention, le rédacteur dispose d'autres moyens d'enrichir le sens de

la phrase. Ainsi, les procédés d'écriture se veulent attentifs en communiquant : entrer en interaction avec le texte, de construire son sens et d'en discuter.

Toutefois, ce qui est constaté chez les étudiants (R), (N), (W).est qu'une nette négligence de l'aspect contextuel qui caractérise la situation dans lequel la rédaction est produite et acheminée à son enseignant-lecteur et en proposer des indices quant à l'intention qui préside à son écriture et donc expliciter les points de vue reliés à son projet de rédaction et surtout imposer une attitude rédactionnelle voulant satisfaire voire fasciner son « unique lecteur ».

« Ah ! vous connaissez le système LMD ? (licence/ Master/Doctorat) si on vous demande pourquoi choisir ce système ? pour les étudiants l'apprenant à l'université est différent »

« pour expliquer le LMD

Encore être inscrite aux lilière de français system LMD n'était jamais ma vœux. Enfon le départ c'était just après j'ai connu que l'ordre universitaire m'orientait vers une branche technique tu connu »

« que ce que pour vous LMD :

(LMD) c'est Aprviation de licence-master Doctorat qui senifier : un nouveau système au niveau de l'universites algerienne ».

Même si la consigne exige de respecter la variante du type informatif ; dans ce cas de figure, on apporte une explication qui répond fréquemment à un "pourquoi?", à un "comment?". Aussi, elle vise à transmettre une opinion, en employant des indices textuels fréquents : discours, connecteurs logiques, modalisateurs... ; argumentaire appuyé sur des arguments voire des exemples... ce qui remarqué dans les productions de la majorité des étudiants est les usages linguistiques non variés en fonction de la situation de communication. Sans tenir compte des spécificités de la langue écrite qui s'oppose langue parlée et celles qui marquent l'usage de la langue selon des contextes et les intentions.

« Bonjour mon professeur, et mes cammarade, je suis heureuse ds ce système le système LMD, je comprends pas c'est difficile »

La cohérence sémantique est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)

Sans être trop catégorique, nous précisons que dans l'immense majorité des textes étudiés ici, les moyens censés assurer la cohérence sémantique des productions sont insuffisants pour qu'il s'agisse de « spécialistes ».

D'ailleurs, c'est ce qui est remarquable chez les copies des étudiants (B), (O), (G), (S), (N),....

« pour expliquer le LMD

Encore être inscrite aux lilière de français system LMD n'était jamais ma vœux. Enfon le départ c'était just après j'ai connu que l'ordre universitaire m'orientait vers une branche technique tu connu »

« Alors LMD, sa veut dire : Licence Master Doctorat...

Il ya des avantages ?

Il ya des inconviants ?

Pourquoi ?

Enfin, il aide à trouver facilement le travaille »

Cela veut dire que les difficultés de cohérence repérées ici reposent sur le fait que les dispositifs mis en place dans les textes que nous avons analysés sont fort peu nombreux.

En généralisant cette découverte, nous constatons que notre public ne sait pas produire des textes assurant une linéarité sémantique pour pouvoir guider à la compréhension. Cela est notamment observé chez les étudiants (N), (B),...

En ce sens, il est plus efficace de se donner un cadre construisant son sens à partir d'une première information qui, ensuite, oriente le développement d'informations et se valideront. Chose remarquée chez les étudiants (J), (E), (V)

« La langue française est une langue internationnal...c'est pour cela j'ai fait un transfère a cette filière (Français LMD) malgré la difcilité...j'ai un grand courage pour faire mon possible... »

« j'ai choisi la lg française parceque qu'elle est une langue international.....mon projet a l'avenir je continue mes études... »

Or aussi; contradiction et répétition des informations caractérisent certaines productions même si leur emploi est erroné . Nous prenons comme exemple la copie de l'étudiant (B) :

« c'est quoi LMD ?...système LMD...c'est quoi LMD ?, pas connait »

- **L'articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)

Il est évident qu'un texte ne consiste pas à additionner simplement le sens de tous les mots qui s'y trouvent. Bien plus, chaque phrase participe de la dynamique établie avec les autres phrases dans la réalisation de l'intention du rédacteur et dans la présentation des idées. Le choix des connecteurs qui relient ces phrases afin de pouvoir dégager le sens global plausible d'un texte est aléatoire s'il n'est pas totalement absent comme on le voit chez les écrits des étudiants (P), (N), (A), (J)

« Le français d'abord...De ma part...Enfin »

« d'abord, ...premièrement, ... »

« Encore...enfin...d'autre part... aussi...D'abord...En plus »

« je gagne une année...mais le problème...encore »

Toutefois, pour certains le fil conducteur de la progression logique est déterminé avec l'observation d'une convergence des indices alimentant le cheminement de tel développement thématique selon les intentions de rédacteur.

Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots),

Dans une production écrite, une observation des mots qui la constituent révèle des champs et des sous-champs lexicaux qui s'emboîtent les uns dans les autres. Par conséquent, toute une progression des thèmes qu'ils véhiculent est assurée en obéissant aux intentions du rédacteur et l'effet qu'il veut produire sur le lecteur.

Cependant, un emploi ambigu des mots et expressions chez une grande partie des étudiants avec une présence permanente de confusions dépasse même le fait de parler d'incompétence rédactionnelle dans le sens de structuration, remet en cause la maîtrise de la langue pour qu'il s'agisse d'apprenants bilingues avancés et assure dès lors une certaine légitimité à notre étude qui estime prioritaire à orienter la recherche au-delà de la fonction du sens du mot dans son contexte. Comme le manifestent les copies des étudiants (N), (P),...

« Position de plusieurs peuples...les changements de l'environnement »

« Pour être correspondante »

Par ailleurs à ce niveau avancé, le choix de ses mots/expressions devrait mener à cerner avec précision une idée, de reconnaître des thèmes, d'approfondir une notion, de préciser une problématique, il s'agit donc d'utiliser avec prudence le lexique de la

langue en portant attention au sens précis du mot selon le contexte où il est employé voire notant, en tant que bilingues, la nuance particulière de sens qui lui est associée.

En fait, ces rédacteurs là, la plupart d'entre eux, ne prennent pas en compte que le sens de certains mots peut falsifier de façon étonnante tout un énoncé. Un tel sens nouveau pouvant même contredire un sens ancien ou comporter un jugement de valeur fort différent pour que le message ait une autre signification.

- message en utilisant des phrases plus ou moins riches d'informations. Les phrases sont-elles **sémantiquement acceptables** ? (absence de contradictions, d'incohérences...)

Du point de vue Morphosyntaxique : généralement appliqué à la phrase cependant ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre phrases. C'est l'organisation et la relation des éléments entre eux.

De point de vue morphosyntaxique, et de façon générale l'observation des différents aspects des mots permet de les interpréter dans un texte avec précision et nuance. Des mots qui, indépendamment du sens particulier que leur donne un dictionnaire, sont également porteurs d'informations liées à leur catégorie grammaticale qui, elle, détermine et oriente un principe de l'activité rédactionnelle.

- **Le mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? **Le système des temps** est-il pertinent ? **Les valeurs de temps** verbaux sont-elles maîtrisées ?

En vérifiant systématiquement le mode d'organisation qui correspond au type de texte demandé, ici dans ces premières rédactions, peu d'indications se révèlent respecter.

Or, dans la construction thématique du propos, chaque indice, chaque phrase ajoute une information à une autre précédente et, étant un constituant porteur d'informations importantes pour le sens, mais relatives à la situation dans le temps (système et valeurs de temps), le verbe pour maintenir ce lien pourrait assurer une cohérence ou cohésion thématique logique.

- **La cohérence syntaxique** est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...), **La cohérence temporelle** est-elle assurée ?, **La concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?

Pour être plus pragmatique à l'écrit, des repères surtout les noms, les verbes et les adjectifs ne peuvent que caractériser ou qualifier le domaine.

Dans ce cas, pronoms, articles, prépositions, coordonnants, subordonnants. Des marques qui révèlent une attitude ou une prise de position de la personne qui s'exprime et la prédominance de certaines catégories grammaticales, par rapport à d'autres, peut être un indice de connaissance de type de texte.

En effet, soit par ignorance ou par incompetence, nos rédacteurs ne prennent pas en considération qu'un texte narratif et/ou prescriptif est caractérisé par l'emploi des verbes tandis qu'un texte descriptif fait recours souvent aux adjectifs et adverbes. Encore, les coordonnants et les subordonnants sont des marques des textes explicatif et/ou argumentatif (la majorité des copies le montrent)

Pour d'autres, rédacteurs avertis, ceux qui ont pu suivre, sans se perdre, le développement de leurs pensées le repérage de tels indices et l'identification de leur importance était indispensables. C'est le cas des copies de (E), (V), (P), (J) et (A)

- **La syntaxe de la phrase** est-elle grammaticalement acceptable ?, **La morphologie verbale** est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison), **L'orthographe** répond-elle aux normes ?

Même s'il est principalement défini par un dictionnaire comme élément servant juste à exprimer une action ou un état, la fonction du verbe dans la phrase et donc la rédaction le privilège étant également porteur d'informations qui enrichissent le sens. Des informations véhiculées par la forme verbale (la situation dans le temps des actions ou états désignés).

En analysant sa production, notre public est souvent incapable de prouver sa maîtrise des règles d'emploi des différentes formes et temps verbaux voire d'effectuer un choix de la voix (active, passive) qui détermine l'angle du regard sur l'action. D'ailleurs, une sélection aléatoire de temps simples et composés afin de déterminer et/ou situer les actions et les états est fait. Nous prenons à titre d'exemple la copie (S) :

« je été choisi...je me comprends »

Qu'il soit conjugué dans un temps simple par l'ajout d'un suffixe de conjugaison à la racine du verbe (dans le cas des verbes irréguliers, la racine est modifiée) ; ou temps composé où le verbe est conjugué à l'aide d'un auxiliaire (être, avoir) et du participe passé du verbe ; ce dernier semble totalement dépourvu de toute application normative de la morphologie verbale.

Quant à l'orthographe, sans être trop catégorique et après tant d'années d'enseignement/apprentissage du FLE, les règles d'application des recommandations orthographiques ne semblent point être soutenues. Et les performances orthographiques d'étudiants dits « bilingues avancés » dans le lien : lexique – orthographe- grammaire peut constituer de bonnes pistes à exploiter dans l'interprétation des attitudes.

En effet, loin de s'intéresser aux détails (comme le trait d'union est remplacé toujours par la soudure comme dans la copie (N), absence d'accent circonflexe, ni d'ailleurs les autres accents, des règles de base concernant le pluriel, accord de l'adjectif, accord du participe passé sont négligées. Encore, le système oral de la langue est apparent dans certaines productions (F), (G), (K) tout cela explique une indifférence certaine vis-à-vis la sélection et le tri des mots voire des formes orthographiques par nos rédacteurs.

« pour expliquer le LMD c'est à dire »

D'ailleurs, la similarité que l'on observe dans le traitement de l'orthographe par les utilisateurs du FLE recèle un présupposé : celui selon lequel l'objet d'enseignement/apprentissage de l'écriture, même à un tel niveau avancé, devrait se baser.

De toute façon, pour que le lexique soit accessible à la fois par l'orthographe, la phonétique et la phonologie des modalités pratiques d'enseignement doivent le rendre intégrable.

Ce qui est remarqué de façon générale, sur le plan syntaxique, le plan de la forme, le modèle de base de la phrase est une : structure constituée le plus souvent de deux groupes de mots organisés l'un, le groupe nominal (GN), autour d'un nom (ou son substitut), et l'autre, le groupe verbal (GV), autour d'un seul verbe conjugué ou à sa forme infinitif.

Ici, le sens de l'écrit résulte de l'addition linéaire des mots, sans souvent tenir compte de leurs différents rapports de complémentarité, comme c'est le cas des catégories

grammaticales qui jouent chacune un rôle dans l'élaboration du sens. Enfin pour la majorité de nos scripteurs-apprentis, afin de comprendre, il faut donc lire mot à mot sans établir les rapports entre les mots.

Du point de vue Aspects matériels :

A un tel niveau avancé, le respect des aspects matériels de la rédaction se fait normalement de façon automatique notamment si la consigne appartient à un exercice tant familier.

- **Le support** est-il bien choisi ?, **La typographie** est-elle adaptée ?, **L'organisation de la page** est-elle satisfaisante ? cherche, pour confirmer ses perceptions premières, à mettre en relation tous les procédés d'écriture qui permettent au lecteur de reconstruire les idées et l'atmosphère du texte.
- **La segmentation** des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...), **La ponctuation** maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)
- **La ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée ?, (virgules, parenthèses...) **Les majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrases, pour les noms propres...)

Une ponctuation déficiente peut nuire gravement au message du moment qu'elle reflète des pauses mais surtout manifeste le sens et l'articulation des idées. D'où l'importance d'une bonne ponctuation pour que le message passe.

Une absence quasi totale des signes typographiques chez (N), (Y), (I), (O), (S), (L), (T),...a pu créer des ruptures dans la cohésion du texte pour que « l'énigme » de la rédaction ait un aspect imperceptible pour qu'il attise la curiosité du lecteur et l'invite à découvrir les particularités de la production.

Elle n'est souvent délimitée par aucune ponctuation forte, même le point (à l'exception de certains qui ont fait recours au point d'interrogation ou le point d'exclamation).

Au moment où des dispositifs relatives à l'acte rédactionnel doivent intervenir instinctivement lors des différentes phases de l'activité, une nette défaillance surgit dans la majorité des productions (B), (D), (E), (F), (G), (T), (W),...

D'ailleurs, une indifférence vis-à-vis la production d'une rédaction bien structurée donne l'impression que notre rédacteur n'a pas l'intention d'attiser la curiosité d'enseignant-lecteur afin de le suivre passionnément et l'obligeant à anticiper des éléments de jugement péjoratif quant à son comportement rédactionnel.

Il est autant essentiel que le lecteur, notamment enseignant, identifie correctement les anomalies, d'abord superficielles, afin de visualiser et saisir leurs rôles respectifs. En fin s'il veut dépasser des pratiques stériles, une analyse exploratoire puis approfondie des rédactions servirait au repérage des comportements contextuels luttant à la rupture de la cohésion attendue lors de la transmission des messages.

L'interprétation des résultats du pré-test peut se récapituler dans le tableau ci-dessous :

Somme toute, en tant qu'enseignant-lecteur placé devant ces productions ce n'était pas évident souvent de suivre le déroulement des idées ni d'établir le sens de chaque phrase. Car des éléments simples et/ ou indispensables ne sont pas à sa disposition.

En effet, les phrases manquent quasiment de ponctuations fortes (point, point d'interrogation, point d'exclamation) et si elles sont présentes c'est de manière arbitraire. Aussi, la structure de la phrase rate dans pas mal de productions les repères des verbes conformément conjugués sans que la forme verbale soit se place en amant avec la chronologie des faits par rapport à leurs contextes, des constituants de base : le thème, le propos, le ou les compléments de phrase ; et même le rapport qui relie le propos au thème jouant le rôle d'élément dans l'interprétation du sens du texte n'est pas suffisamment clarifier.

Tout cela a permis de mettre en évidence le rôle des pratiques de repérage estimées incontournables.

Un rédacteur-apprenti en FLE, jugé bilingue avancé, ne devrait pas rencontrer tant de surprises quant à la langue utilisée. Par contre, avec les étudiants (K), (N), (Y), (B), (D),...en entamant un projet d'écriture se trouvent devant des productions rapportant des paroles à l'aide de mots tronqués signalés par des apostrophes, de mots absents du dictionnaire, de phrases syncopées, des formes linguistiques qui ne correspondent pas à la langue habituellement utilisée dans ces types d'écrits.

2. Selon les critères du CECR

Après l'adoption par tous les états membres du Conseil de l'Europe du CECRL, la plupart des institutions dans le domaine du FLE ont opté pour la certification de leurs diplômés à se référer à l'évaluation conçue par le Cadre.

Quant à la rédaction, la compétence « écrire » est une compétence omniprésente dans l'évaluation. Une omniprésence qui s'explique par des raisons et des exigences souvent trop grandes selon les directives de certification.

Le CECR a recommandé sa démarche d'évaluation offrant ainsi des instruments pratiques dans la conception des systèmes d'évaluation. Il définit les niveaux d'objectifs d'apprentissage par compétence en terme de capacités.

Il met donc à notre disposition de nombreux facteurs impliqués dans l'utilisation de la langue. En somme, il s'agit dans le domaine de la certification, d'évaluer les stratégies mises en œuvre pour donner un retour d'information concernant les progrès et l'efficacité des méthodes utilisées.

Sur ce, une grille est répartie par le Cadre définissant six niveaux : A1 (élémentaire), A2 (élémentaire avancé), B1 (Intermédiaire), B2 (Intermédiaire avancé), C1 (Supérieur) et C2 (Supérieur avancé).

Pour une meilleure précision de notre part, nous résumons les données par compétence et niveau de notre pré-test dans les tableaux ci-dessous.

Critères	Vue d'ensemble	Cohérence	Argumentation
<p>Copies : (N) (T) (S) (O) (B) (Y) (U)</p> <p>Niveau : A1</p>	<p>Les fondements de ce type de texte étaient très peu respectés. L'étudiant n'a pu utiliser que des expressions simples, phrases longues voire difficiles (impossibles) à comprendre</p>	<p>Cohérence lexicale et syntaxique qui remet en cause la maîtrise de la langue pour qu'il s'agisse d'apprenants universitaires : répertoire élémentaire simple, phrases souvent isolées, maîtrise limitée des structures grammaticales simples.</p>	<p>Apprenant incapable de communiquer ni d'enchaîner de façon simple certaines idées personnelles et réelles</p>

Critères	Vue d'ensemble	Cohérence	Argumentation
<p>Copies : (D) (E) (G) (H) (I) (J) (K) (M) (N) (P) (Q) (R) (V) (W) (X)</p> <p>Niveau : A2</p>	<p>Avec une langue pas assez structurée l'étudiant a pu s'exprimer avec des expressions fréquemment utilisées en relation avec le domaine sauf que les erreurs sont encore nombreuses pour nuire à la compréhension.</p>	<p>Articulations plus fréquentes pour relier des phrases simples mais toujours longues ce qui explique l'ambiguïté sémantique et la confusion syntaxique</p>	<p>Même si les idées sont riches mais leurs structuration n'est pas correctement réaliser. Description élémentaire du sujet proposé faisant allusion aux expériences personnelles.</p>

Critères	Vue d'ensemble	Cohérence	Argumentation
Copies : (A) (C) (F) (L) Niveau : B1	Une articulation simple et linéaire à un tel type d'exercice ce qui rend ces écrits compréhensibles. Respect de la consigne et des caractéristiques générales de la rédaction.	Un raisonnement souvent correct. Et même si un manque de cohésion existe, le sens général reste clair avec un respect non négligeable de la structure morphosyntaxique de la rédaction.	Rendre compte d'opinions personnelles dans un style simple mais cohérent. Les erreurs sont moins remarquées.

L'objet d'une telle analyse à niveaux consistera d'avancer que les détails de la répartition du corpus, et donc du public, en trois niveaux (A1/A2/B1). Un classement qui fait penser à un apprenant de FLE au stade universitaire et la place qu'il peut occuper dans un parcours de spécialisation .

En fait, est-il selon cette description et classement à niveaux de se questionner sur un étudiant-futur-formateur. De ce qu'il semble posséder comme outils linguistiques, méthodologiques mais surtout professionnels lui permettant de devenir un acteur pédagogique à part entière en général et de suivre des cours de spécialité à l'université en particulier

III.1.5. récapitulation des données

De façon globale, nous remarquons plusieurs niveaux d'hétérogénéité : dans les marques énonciatives, même dans les ruptures thématiques, dans les variations argumentatives, jusqu'aux ruptures typologiques. Insistant sur le fait que nous ne pouvons tirer de conclusion de l'omniprésence de lacunes prouvant qu'une compétence rédactionnelle recherchée est quasi absente.

Il s'est exhibé que pour entrer dans la dynamique d'un texte réalisé dans ce contexte, on doit s'interroger aussi sur le traitement des phrases choisies par le scripteur, du moment que cela ne naît pas du hasard, que sur une réalité souvent désespérante des représentations estudiantines de la rédaction d'autre part quant au traitement orthographique, sémantique qui affectent la cohérence interne d'un texte.

Nous pouvons en fait énumérées un certain nombre de faiblesses importantes et courantes car sur quoi notre étudiant-scripteur s'appuie est trop peu sûr, est mal choisi ou même est carrément faux; parce qu'il est mal construit; parce qu'il relève d'un type d'argumentation qui ne convient pas à la matière discutée.

Encore est signalé, un mauvais enchaînement / un mot-lien (ou un mot-lien différent) serait nécessaire

- a. Idée qui aurait dû venir plus tôt
- b. On saute du coq à l'âne / Passage confus
- c. Le lien entre ces idées (entre ce qui suit et ce qui précède) n'est pas évident ou n'est pas celui que vous énoncez

Une proclamation quasi-totale des difficultés à rédiger était le sentiment d'impuissance face à l'activité d'écriture, ainsi, la majorité des étudiants reconnaissent leurs difficultés et les expriment (D'ailleurs, ils n'hésitent pas à le dissimuler dans leurs questionnaires comme le cas de la majorité des étudiants.

D'ailleurs, un texte cohérent poursuit un objectif précis : ce peut être de décrire ou d'expliquer une expérience, un phénomène ou un être, de justifier une position ou un jugement, de formuler une recommandation, etc. Mais un texte cohérent expose aussi un certain nombre d'idées, de faits, d'hypothèses susceptibles de conduire le lecteur à l'objectif visé. Or, en général, ces choses ne sont pas simplement dites : elles sont et doivent être développées et articulées les unes par rapport aux autres et par rapport à

l'objectif visé.

Encore, Dès les premiers mots des productions, certains rédacteurs par manque de compétences ne se sentent pas bien ; et cela se manifeste clairement dans leur transcription graphique, leurs habiletés morphologiques et syntaxiques ainsi que leur structuration textuelle globale.

Nous comprenons que l'étudiant nous fait part de son insécurité scripturale. En effet, la qualité de la langue écrite chez certains étudiants est trop insuffisante et révèle des carences préjudiciables à la poursuite de leurs études, voire même à l'exercice de leur future profession. Comme l'attestent nettement les étudiants. (K), (G), (N) (T) (S) (O) (B) (Y) (U).

Nous ne pouvons nier qu'il conviendrait dans de tel type de production d'assurer un développement cohérent, présenter des idées ou des éléments pertinents Toutefois, l'absence totale d'un principe d'ordre, le "saut du coq à l'âne", est souvent pire que de suivre un ordre non pertinent.

Au moment où nos étudiants apprêtés à une spécialisation en FLE doivent faire de son usage communicationnel et scriptural un outil parfaitement maîtrisé, des carences surgissent clairement et affectent la capacité d'exprimer des idées et de les organiser en un ensemble cohérent pour mériter cette professionnalisation.

Un tel constat global que dressent enseignants, responsables spécialistes, et directions pédagogiques des universités face aux réclamations traditionnelles d'enseignement/apprentissage exige désormais à répondre à ces exigences d'un monde du travail « perfectionné ».

- a. Ce qui est clairement apparent dans la plupart des rédactions, division ou regroupement problématique
- b. Affirmation gratuite / hypothèse ou idée controversée présentée comme une évidence / Besoin d'un exemple, d'une explication, d'une justification
- c. Affirmation(s) à nuancer : c'est trop fort, dit de cette manière
- d. Idée fausse / contraire aux évidences / absurde
- e. Lieu commun / Répétition banale de faits connus

- f. Pas ou trop peu d'analyse personnelle / Empilage de références ou de citations
- g. Contradiction apparente par rapport à ce qui est dit ailleurs (préciser où)
- h. Passage ou énoncé ambigu / Je ne comprends pas ce que vous voulez dire

Pour que l'étudiant cherche effectivement à résoudre un problème rédactionnel Au-delà du système de règles – orthographiques, morphologiques et lexicales – qui forment la grammaire de la langue, il est nécessaire que ce problème ait un sens pour lui, qu'il ait participé à son émergence, que le problème devienne son problème et qu'il ait, de ce fait, envie de le résoudre.

Dans ce cas, l'importance est accordée à « savoir bien écrire » car ces étudiants traînent souvent leurs problèmes de langue depuis l'enfance et ils ont tout de même obtenu un diplôme d'études secondaires; pourquoi ne peuvent-ils acquérir en trois ans ce qui leur manque pour obtenir un diplôme d'études universitaire digne de ce nom notamment en matière d'écriture?

Rationnellement parlant, c'est au secteur pré-universitaire que les échecs en français doivent empêcher des étudiants d'accéder à l'université pour se spécialiser. Mais une fois inscrit afin de parcourir une licence LMD de français même si

Il a fallu suggérer d'opter pour de nouvelles pistes mais en fonction de l'effet à produire afin d'amoindrir, par le biais des activités proposées, les indices significatifs d'une incompétence scripturale au regard des spécialistes.

III.1.6. Déroulement des séances : Recommandations des cours de « FOUR »

Il s'est avéré avec les travaux des spécialistes du domaine que l'écriture s'apprend : elle nécessite dès ses premières pratiques notamment en langue étrangère un enseignement rigoureux et un entraînement régulier.

Ici en FLE, La rédaction de textes cohérents fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle de spécialisation et/ou des approfondissements.

Ainsi en fin de leur première année universitaire, en comprenant et respectant des consignes de composition et de rédaction. Nos étudiants et dès la réalisation de notre expérience seront, présumant le, entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant les connaissances acquises, vocabulaire aussi que leurs répertoires de règles grammaticales et orthographiques en langue.

Dans le but de permettre de situer ce qui est censé aider un tel apprenant à apprendre l'écrit à ce niveau avancé d'enseignement/apprentissage du FLE ou plutôt l'informer sur l'écrit universitaire en tant que « bilingue avancé » : sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir faire afin de Situer sa progression par rapport à notre objectif de départ.

Ces pistes de déroulement sous formes d'aides dans les diverses phases de production d'écrits concernent les phases incontournables sur lesquelles repose toute rédaction.

Une activité de reconstitution de textes vise à aider l'apprenant à planifier : c'est implicitement savoir comment élaborer ses objectifs de rédaction, composer ses idées, les organiser. Encore, son plan permet de mieux mobiliser la pensée sur la mise en texte puis la révision.

En somme, une telle démarche clarifiera une conduite rédactionnelle pertinente :

- En repérant le plan d'un texte (sa squelette) ce qui mènera à apprendre à faire un plan, à lister ses idées ;
- En élaborant un répertoire de mots voire de phrases et/ ou un corpus de mots dans lequel nos scripteurs pourront aller « pêcher »;
- En apprenant à déterminer les personnages, les lieux, le temps, l'action dans des textes ;

- En sachant débiter et clôturer un texte (plus de détails sur ce point en abordant « l'introduction et la conclusion » ;...

Bref, lire des textes variés (voir annexes) pourrait construire une culture rédactionnelle dans laquelle les apprenants pourront aller puiser pour écrire convenablement.

À notre niveau, même si travailler sur les notions grammaticales nécessaires à la production écrite (exemple : les pronoms, les substituts pour éviter les répétitions) est négligé, les notions décrochées en réalisant les activités proposées pourraient servir à mettre en évidence certaines opérations incontournables dans l'écriture : le brouillon afin de se corriger, l'intégration de connaissances indispensables aux spécificités des différents types de textes à rédiger.

Le cadre du processus rédactionnel était basé sur des actions courtes entrant dans des projets d'écriture : rédaction proprement dite (pré-test/ test) et des techniques favorisant l'appropriation de connaissances pratiques à l'activité d'écriture.

L'idéal était de ne pas prévoir un temps trop long pour de telles pratiques par risque de lassitude.

La durée donc de la réalisation de l'expérience s'étalait sur les deux semestres de la première année universitaire (au lieu d'un projet du départ aussi long qu'ambitieux s'étalant sur les trois années du cursus de la licence). En effet, pour obtenir un écrit plus conséquent de la part de nos scripteurs ayant des difficultés considérables en matière d'écriture à ce niveau avancé penser au temps consacré aux activités de même importance que leurs contenus ne pourrait être dépassé afin de développer les habiletés rédactionnelles.

La rédaction certes en tant qu'un travail qui exige le respect des règles grammaticales, d'orthographe et de ponctuation afin d'obtenir un style précis, concis et intelligible. Or, les techniques exposées sous forme de cours « FOUR » ont du porter sur la forme aussi que le fond de cette rédaction.

Il est à noter qu'à propos de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, il existe beaucoup de travaux qui fournissent des propositions d'activités à réaliser avec les apprenants en classe.

Aussi, partant du principe que l'intelligence humaine a plusieurs façons d'utiliser ce qu'elle connaît déjà pour en arriver à tirer une conclusion au sujet de ce qu'elle connaît moins, ce qui donne lieu à plusieurs sortes d'arguments. Les principales sont:

La déduction, un cheminement qui lui permet de tirer une conclusion sur une chose particulière en s'appuyant sur une connaissance plus générale (comme lorsqu'on conclut qu'un accidenté, qui respire, vit encore, car tout ce qui respire est vivant);

L'induction, un cheminement inverse qui, partant cette fois de cas particuliers, permet d'aboutir à une vérité plus générale (comme lorsqu'on conclut que les moteurs diesel sont bruyants après en avoir entendu quelques-uns);

Le raisonnement analogique, un cheminement grâce auquel on tire une conclusion sur quelque chose en s'appuyant sur notre connaissance d'une chose semblable (comme lorsqu'on conclut que le cyclisme doit connaître le dopage parce que l'athlétisme, un autre sport où les records sont battus à une vitesse folle depuis une trentaine d'années, le connaît aussi).

Nos activités, sous forme de cours, basées sur la connaissance et/ou collecte des données servant à la conservation de pratiques favorisant le développement des habiletés rédactionnelles.

Ici, des techniques exploratoires sur l'écrit permettent de prendre connaissance suffisamment du texte dans sa globalité pour déterminer l'usage qu'il sera possible d'en faire dans un contexte donné.

En fait, ce qui est avantageux face aux incompétences scripturales serait d'opter à utiliser efficacement la stratégie qui incite à parcourir des cours guidant à y remédier.

Une stratégie qui conduit à clarifier des éléments obscurs à première vue, à connaître les dispositifs rédactionnelles à acquérir, à bien situer ces carences par rapport à ce qui est présenté, à découvrir de bonnes conduites rédactionnelles et les appliquer.

En somme, une telle stratégie permet de bien prendre en charge son écrit, à développer une habileté rédactionnelle à adopter un meilleur comportement pour pouvoir résoudre des difficultés associées à la tâche scripturale.

Cette dernière ne naît pas du hasard, mais d'un travail pour disposer les mots en fonction de l'effet à produire, selon les règles du code orthographique, syntaxique mais aussi sémantique qui permettent au lecteur à entrer en interaction avec son texte afin de le rendre plus analytique, plus réflexive, plus sensible ou plus réactive révélant ainsi une dynamique des idées révélatrice de ses propos et ses intentions.

Les techniques proposées dans les cours de TEEO, et qui favorisent l'écrit par rapport à l'oral, reposant sur les notions citées préalablement qui incitent à l'acquisition de connaissances facilitant la réalisation d'une « rédaction de qualité ».

Afin de faciliter le déroulement des séances et l'assimilation des connaissances incluses dans les activités proposées, on a jugé pratique et/ou rationnelle la conduite qui contribue à aborder la rédaction dans ses deux aspects : forme et contenu.

Ici, et pour le développement des compétences rédactionnelles, *l'activité de reconstitution de texte, la prise de notes, le résumé et la synthèse* sont les cours destinés à travailler la forme.

Pour la *reconstitution de texte*, c'est l'invitation à une prise en considération de chaque élément textuel : à apprendre à manipuler le texte d'abord au niveau de la compréhension du support (texte graphique) ; ensuite, traiter les informations linguistiques du texte en respectant les règles propres à la langue (les mots, les structures syntaxiques,...).

S'agissant de *la prise de notes*, c'est encourager la sélection des informations et les noter. Intellectuellement parlant, c'est le fait d'être attentif pendant le cours et adopter un comportement positif en écrivant. Cela pourrait servir notamment au niveau de la structure textuelle et l'enrichissement du vocabulaire en notant tous les éléments de vocabulaire qui posent problèmes ou qui reviennent le plus souvent pendant le cours.

Pour le *résumé*, c'est la manière de sauvegarder des idées essentielles en travaillant sur la structure du texte due au respect indispensable des étapes exigées pour le réaliser : une lecture générale et une autre détaillée, la recherche des articulations logiques et du plan du texte. Implicitement, c'est une autre rédaction d'un texte « bien écrit » qui fournira aux scripteurs non seulement un modèle à suivre mais une façon indirecte d'enseignement/apprentissage de l'écriture à ce stade là.

Proche du résumé, la *synthèse* est un exercice qui implique d'abord de comprendre le texte dans son intégralité et de le considérer entièrement, dans un premier temps. Chose faite, vous éliminerez tous les éléments superflus et notamment les exemples pour ne conserver que les éléments indispensables au fonctionnement de sa structure et cela emmènerait au même titre que le résumé, aux bonnes conduites rédactionnelles au niveau de la structure, de l'enrichissement du vocabulaire...

De même, savoir *définir*, *expliquer*, *décrire*, *introduire/conclure* et utiliser la *dénotation/connotation* en s'exprimant sont des concepts sur lesquels se base notre contribution concernant le fond de la rédaction.

En fait, savoir *Définir* aidera à employer des synonymes (mot ou expression) de sens identique ou voisin voire le sens figuré, « être synonyme de » signifie « évoquer ou correspondre à quelque chose ou quelqu'un ».

Et savoir *Expliquer* montrera Comment s'adapter à son interlocuteur pour Etre sûr qu'il ne perde pas le fil. il s'agit d'une méthode de compréhension la plus directe c'est pourquoi l'accent est mis sur le vocabulaire utilisé et de la capacité à fixer l'attention.

Quant à savoir *Décrire*, c'est acquérir comment exposer quelque chose, dépeindre quelqu'un par avec des mots.

Pour l'*introduction* et la *conclusion*, il serait légitime à ce niveau là de savoir les introduire sous forme de phrases plus ou moins longues au début et à la fin des rédactions par nos étudiants tout en ayant admis leur principe d'emploi (accrocher, présenter et annoncer/ donner un bilan et/ou des jugements).

Enfin, s'exprimer nécessite parfois, pour mieux transmettre son message, recourir à certaines figures de style. Raison pour la quelle nos scripteurs ont besoin de connaître la distinction *dénotation/ connotation* et enrichir leur réseau lexical de rédaction en adoptant un style en dotant les mots d'images diverses qui dépend du contexte d'écriture.

Il est important de noter que ce cadre des pratiques de la présente recherche n'est pas un mode d'emploi que l'on doit suivre systématiquement, mais étape par étape proposer un guide qui a pour objectif premier d'aider à mieux situer ce qui est en train de se faire dans cette matière qui « pilote » les autres à ce palier. Car, il faut toujours garder à

l'esprit qu'un cours bien préparé/présenté est un cours bien compris, le fondement de nos cours exige d'éviter toutes situations d'incompréhension.

III.1.7. Contraintes du déroulement

Un nouveau bachelier n'est pas forcément sensibilisé que la didactique des langues a évolué et aujourd'hui, si les démarches d'enseignement des langues restent plus traditionnelles dans les systèmes scolaires, l'échec serait l'aboutissement légitime de nos pratiques quant à l'enseignement/apprentissage des langues et notamment le FLE.

Ainsi, l'imprégnation à une telle expérience a exigé de notre part une motivation et disponibilité aussi formelle qu'informelle.

En fait, ce n'était pas évident de faire saisir à nos étudiants pour les engager volontairement d'abord en tant que nouveaux apprenants spécialistes en FLE et à long terme des futurs-enseignants qu'à l'heure actuelle on enseigne la langue pour que l'apprenant puisse « parler » et « écrire » convenablement à toute situation communicationnelle.

Cela pourrait se faire en :

- sollicitant très vite chez l'apprenant des capacités intellectuelles complexes ;
- admettant que chacun apprend à son rythme et qu'il existe autant de stratégies d'apprentissage ;
- reconnaissant que ce qui est découvert par la réflexion et les activités « systématiques » se retient mieux que ce qui est appris par cœur.
- enseignant aux apprenants à devenir autonomes (à apprendre à apprendre) à ne pas tout attendre de l'enseignant comme ça se faisait au lycée.

Il a fallu en outre les faire comprendre qu'à un niveau d'études universitaires où l'on estime se spécialiser en langue française, la façon de l'enseigner devrait tendre à positionner les deux acteurs (enseignant/apprenant) dans une relation de type égalitaire. Il est temps d'admettre que celui qui « professe », il est devenu celui qui anime, dans tous les sens du terme.

La relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant → apprenants) à l'horizontalité interactive.

Nos inquiétudes pédagogiques portaient sur la possibilité de travailler avec un public démotivé ce qui risque de falsifier les résultats. Et pour ne pas gêner le déroulement de l'activité, il a fallu être conscient de ces contraintes et instaurer dès le départ un climat enviable or cela n'est pas évident, ni d'ailleurs impossible vu le nombre restreint de notre public, en entamant une recherche en science humaine.

III.1.8. Test : Consigne, démarche et analyse des productions finales

Les étudiants ont à consigner leur expérience d'enseignement/apprentissage de l'écriture d'une expérience particulière dans un contexte spécifique de la formation de FLE dispensée à une université algérienne.

L'une des conditions de réussite des activités d'expression écrite est la sécurité basée au fur et à mesure de l'apprentissage sur la structuration et la cohérence des textes. Pour les cours de FOUR, voulant assurer une telle sécurité, la correction des erreurs n'est pas l'objectif. Dans notre cas, nos étudiants doivent écrire parce qu'ils ont une information à communiquer à quelqu'un, non pour qu'une personne tierce corrige leurs erreurs.

Afin d'illustrer nos fondements théoriques, nous testerons en classe, dans une expérience didactique des étudiants travailler sur différents niveaux et/ou aspects d'écriture.

En tant qu'enseignant, toutes les occasions sont saisies pour susciter le goût et le plaisir d'écrire en veillant à varier les techniques et préciser ses consignes et initier ses apprenants aux différents modes d'évaluation.

Pour développer les compétences rédactionnelles de ces derniers, il insiste dès le départ sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes.

Arrivant à la fin du deuxième semestre de cette première année de licence nos étudiants se souviennent très bien de l'expérience qu'ils ont eux-mêmes réalisées. Ils ont maintenant des idées sur un certain nombre de l'aspect rédactionnel. Toutefois, il ne suffit pas, de dire que telle expérience a donné tel résultat ou de pointer leurs erreurs sans le prouver.

Sur ce, il est nécessaire que notre public ait la motivation et la conscience d'entreprendre l'expérience jusqu'au bout. L'intention est de les laisser désirer tester eux-mêmes leurs compétences rédactionnelles.

Pour plus de fiabilité, notre test final (la rédaction libre) était le sujet de l'examen de TEEO du deuxième semestre. L'objectif prioritaire à atteindre est la rédaction d'un texte correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes). L'étudiant est censé présenter son texte de manière différente à celle de sa première rédaction (le test : avant la réalisation de l'expérience).

Le choix de proposer la consigne pour être évaluée mais aussi notée n'est pas arbitraire. Le jugement est souvent facteur déclencheur de motivation par peur de sanction. Pour l'éviter, ici notre étudiant/scripteur doit veiller à « perfectionner » son texte : le prendre en charge dans sa totalité et s'y impliquer afin de montrer une certaine maîtrise et d'avoir développé ses compétences rédactionnelles.

Les motivations et les objectifs de ce type de public à ce moment là sont très concrets : il s'agit d'écrire en français langue étrangère suffisamment et correctement pour être capable de réussir à l'examen comme si il est affaire d'une délivrance d'un diplôme, d'un certificat attestant des capacités scripturales de cet apprenti.

C'est l'occasion dans laquelle l'apprenant/scripteur exerce ses capacités d'invention. Il peut y insérer des descriptions, des dialogues, formuler des idées, clarifier et enrichir son vocabulaire dans le sens dénotatif mais aussi connotatif, ... bref, en se servant des informations accumulées lors de cette expérience et choisir les habiletés les plus convaincantes et pertinentes à l'acceptabilité de ces textes.

Ce test en fin de parcours alimentera le bilan des compétences acquises afin de repérer le niveau atteint par rapport au précédent révélé lors de l'analyse du pré-test.

Une telle évaluation permet d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant, d'en faire un inventaire. Elle peut permettre également de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis, mais aussi de situer les apprenants les uns par rapport aux autres.

Analyse des productions finales (test) :

1- Selon les critères EVA

Du point de vue Pragmatique :

Le travail au brouillon, dans ce cas ne peut être qu'une étape aussi importante dans la rédaction. Une telle phase basée sur le fait de : réfléchir, trouver un plan, trouver des liaisons logiques voire de vérifier l'ordre des idées et arguments avancés est plausible, parfois même, de façon apparente dans certaines productions. C'est le cas des copies des étudiants (C), (Q), (Y), (F),...

En fait, dans une majorité des rédactions, contrairement à celle du pré test, les idées qui correspondent au sujet étaient présentes comme chez (N), (V), (W),...

D'ailleurs, quand il a fallu organiser des éléments du texte entre eux, de construire des paragraphes et/ou parties (même avec deux ou trois sous parties chacune) ou encore vérifier que la progression des idées est logique tout en éliminant tout ce qui n'est jamais adaptés au sujet effectivement une grande part de la production consiste à respecter ces détails dans le but de faire une utilisation de toutes les ressources de la langue et prouver une compétence rédactionnelle à ce niveau pragmatique. Tel est l'exemple des copies : (C), (A), (O),...

En effet, cela s'est manifesté en déterminant des titres et/ou des parties, en employant des liens logiques entre ces parties, en rédigeant une seule phrase résumant l'ensemble. Comme l'exemple de : *S'il est vrai que (...), il est aussi vrai que (...), et bien plus (...). ou : Certes (...), mais (...), et qui plus est (...)*

Contrairement à ce qui se faisait dans les rédactions du pré test, on le conçoit comme une maturité rédactionnelle vis à vis le processus notamment quant à l'adoption de certains nombre de comportements jugés indispensables

Ce qui est remarqué : **la rédaction au brouillon**

Une nette progression dans la rédaction de l'introduction et la conclusion est remarquée chez les étudiants (Q), (C), (G),...

Et, impérativement, d'autres introductions /conclusions perfectionnées au niveau de la structure en voulant accrocher le sujet et lui annoncer une problématique voire le plan qui vise à livrer une conduite personnelle des idées pour lui judicieusement choisie.

« L.M.D, ce nouveau système qui est appliqué dans les universités algérienne... »

« Premièrement, français LMD c'est mon 2^{ème} choix...je pense que l'avenir est le système LMD et j'espère que je serai au futur une bonne enseignante à la langue française »

« Depuis que j'étais élève à l'école primaire, j'appréciais beaucoup la langue française »

Ou encore reprendre la problématique, la reformulant pour aller j'jusqu'à l'ouverture d'autres perspectives comme le monte clairement l'étudiant (J)

« 8 ans, ça paraît être long et ça sera sûrement très dur, mais ça vaut le coup de se tuer à la tâche, de tout faire pour décrocher son diplôme et de devenir experte en une langue qui m'a fasiné pendant tant d'années »

La notion d'une pragmatique textuelle évoquée par les spécialistes respectant l'aspect global de la structure d'une rédaction ne peut qu'illustrer efficacement l'apparition d'indices de progression.

Ainsi, les techniques (cours) proposées, considérés davantage comme indices repérés (de repérage) de connaissances et de performances rédactionnelles

La reconstitution de texte

Pour formuler dans ses propres mots, se référer à d'autres plus riches de sens pour s'assurer de la justesse, de la précision, de la clarté serait légitime notamment quand il ne s'agit pas d'expert.

Sous forme de textes à reconstituer, des activités de lecture (exploratoire/analytique) sont des préalables indispensables du moment qu'elles permettent de saisir les idées, leur hiérarchie et les articulations de l'écrit qui en marquent la progression.

Ce qui est remarqué chez (D), (P), (W), (V), c'est l'utilisation d'organiseurs textuels (d'abord, ensuite, enfin,...) assurée en fonction du guidage de la tâche proposée.

En effet, placé face à l'expression d'une idée riche et nuancée, le rédacteur-apprenti a prouvé qu'il porte attention aux indices choisis par l'auteur pour ajouter diverses précisions et distinctions dans l'énoncé.

Or parfois, elles peuvent créer non pas du développement d'un constituant de la phrase mais plutôt une imitation déplacée coordonnant d'éléments qui faussent la construction voire la progression de sa production.

Par ailleurs, tenter de tirer de mes observations sur les éléments textuels désignés d'indices de repérage quant au sens global du texte, quant à l'intention du rédacteur et encore quant au type de texte peut guider au résultat souhaité.

Dans ce sens, les productions de (C), (V), ne peuvent que confirmer l'idée de s'exercer à utiliser des éléments et signes figurant dans les textes proposés voire les procédés syntaxiques, à varier sa façon d'écrire ses phrases (celles-ci ne sont pas trop loin de point de vue structure des textes proposés). En fait, ce qui n'est guère négligeable, c'est l'intégration des nuances de sens apparues dans ces textes là et adaptées en fonction de ses intentions. Principalement, c'est le cas des descriptions, des liens de succession à une narration, des liens de cause, de conséquence, d'opposition,...) c'est le cas des copies des étudiants (P), (W),...

« d'abord, LMD c'est un système...car le niveau... »

« Alors, le système LMD est...en plus par le temps...par ce que il est le plus utilisable »

Nous tenons à dire que la présente analyse nous montre que l'aptitude à produire un texte cohésif est liée à une compétence de compréhension textuelle, nous précisons que nous avons pris conscience du fait que la compétence réceptive pourrait alimenter la compétence productive qui prend appui, entre autres, sur les dispositifs de cohésion qui ne seront abordés qu'au niveau du texte. De cela, il ressort qu'une compétence dite de compréhension est une condition nécessaire pour une autre de production d'un texte voulu cohésif.

S'ajoute à cette activité, d'autres de principe voisin or avec des spécificités qui ne peuvent que confirmer leur contribution dans la construction du mouvement de la rédaction encore aussi scrupuleusement que la précédente.

Dans ce cas, le résumé, la synthèse et la prise de notes se présentent sous forme d'une étape qui met en évidence la prise de contact avec d'autres textes produits par des « experts ». Cela peut mener à une sauvegarde de repères linguistiques et syntaxiques voire des idées.

De la sorte, un travail de rédaction basé d'abord sur une lecture analytique de certains textes peut être considéré comme étape indispensable à la progression voire l'enrichissement de ses propres textes car valorisant la lecture détaillée, la recherche de(s) l'idée(s) maîtresse(s), du plan, des articulations logiques, des structures syntaxiques voire la relecture.

Toute fois, pour ce type de rédacteur-apprenti un risque submerge, celui d'imiter tout ce qui est inclus dans ces textes y compris des idées floues, des exemples peu ou pas connus ou même de repérer des mots et/ou expressions difficiles (voire de spécialités) dans un contexte qui n'est pas le leur et au lieu d'enrichir sa rédaction la détourne, la déforme et la trahie. Tel est le cas de la copie de l'étudiant (O) qui a inclus des accessoires illustrant de propos peu clairs et repris de façon aléatoire ; ou d'une indifférence jusqu'à la normalisation de l'emploi permanent de l'abréviation. Comme chez (D)

« *tjr.....lg* »

Encore, pour d'autres le fait de se référer, dans un usage peu réfléchi, à ces activités c'est autant pour repérer des adverbess, locutions (*pourtant, à vrai dire, en fait*), des conjonctions de coordination et subordination (*mais, car, donc, même si*) pour savoir donner des différents mouvements logiques de la rédaction : cause, concession,...et donc reproduire éventuellement une même succession des formules textuelles mais pas dans le détail.

Il est utile de faire un tel repérage quand, en tant que rédacteur-apprenti, on manque de compétences.

Loin de faire un collage d'extraits ou d'expressions, un style d'écriture voulu à ce niveau clair, simple, si possible élégant mais surtout répondant au statut et aux critères d'apprenants désignés de « bilingues avancés » et considérés comme des futurs-formateurs devrait être guidé sans toutefois négliger son autonomie, pour des raisons de clarté, de simplicité voire de systématisation de compétences rédactionnelles dans le but de mieux impliquer et éviter d'éventuelles erreurs non permises à ce stade dit de spécialisation.

Une prise de conscience de « pièges » accompagnant ces exercices devrait avoir lieu afin de cibler et percevoir au préalable certains comportements. Chose faite, des éléments indispensables au fonctionnement de tout un projet de la structure de la rédaction semble respecté sans poser problème par (J), (C), (Q),...

La cohérence thématique et sémantique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)

On s'intéresse dès lors au fait que ce projet détermine une suite d'idées organisées autour de thèmes et obéissant à une progression. Ce qui est remarqué dans une grande partie de productions est la construction progressive du sens. Cette cohérence sémantique est clairement observée dans l'organisation des idées (directrice, principales, secondaires) et dans l'identification des articulateurs/les rapports soutenant l'approfondissement d'une information signifiante sur laquelle se base toute une progression des idées assurant un sens global à la production.

En effet, dans certaines productions, une hypothèse sur la cohérence du sens global du texte effectuée à partir des tous les éléments recueillis jusque là semble être confirmée.

Ces pistes d'apprentissage s'offrent pour mettre en évidence l'utilité de telles pratiques dans l'élaboration de textes à partir de la construction de la phrase. Cette dernière, qu'elle soit simple ou complexe (ou dans l'expansion de ses composants) est manipulée différemment chez le même rédacteur (par rapport à sa première rédaction en pré-test). Sa grammaire se présente avec un agencement varié : phrase simple/phrase complexe ; accord sujet/verbe ; les accords dans le GN ; les pronoms ; les expansions du nom ; les adverbes ; manipuler des déplacements, suppressions... (compléments circonstanciels, complément du nom...) ; produire des phrases types : adv. + S + V / S+V+ adv. + adv. /...

De cela, sous un angle structural, le paragraphe suit souvent le modèle du schéma de paragraphe : idée énoncée, expliquée, illustrée voire récapitulée ; ou même insérer un exemple et/ou une citation se limitant pas à une simple allusion au texte mais l'accompagner avec un développement explicitant ses liens avec son argumentation.

Ce faisant, ces phrases assurent une fonction double : conclure l'idée de la partie qui s'achève et introduire la partie consécutive dans un paragraphe autonome ou bien

s'intégrer à la partie qu'elle clôt. Un effort ressenti afin de trouver des repères sur la façon d'enrichir ses phrases, sur les conjonctions qui servent à introduire des subordonnées exprimant divers rapports logiques. Tenter de rédiger des phrases complexes où les subordonnées s'emboîtent et se hiérarchisent de façon à exprimer une pensée riche, nuancée et néanmoins claire.

Ainsi, diverses pistes et stratégies s'ouvrant pour développer des automatismes devant un texte car en fonction d'une parfaite maîtrise de son raisonnement, assoit son argumentation ; enrichir son vocabulaire (ou encore connaître les outils qui peuvent m'aider à maîtriser les différents vocabulaires des spécialités) ; sélectionner les indices à placer dans le texte pour qu'il soit cohérent ; respecter les caractéristiques du type de texte choisi (texte qui raconte, explique ou démontre...) ; choisir des modes d'entrée et de clôture cohérents entre eux et avec l'enjeu du texte et en somme, mobiliser les formes écrites en mémoire.

De point de vue lexicale, un répertoire de mots est élaboré au cours des lectures et affiché au moment de la production tout en travaillant sur différents champs lexicaux (familles de mots, synonymes, antonymes)...(*« doux » utiliserez les synonymes suivants : « agréable, tendre, soyeux, suave, savoureux, sucré, exquis, « maison » : synonyme : domicile, demeure, habitation, logement, résidence, logis... »*
Un Verbe : « chanter » : fredonner, chantonner, gazouiller... »
Un adjectif : « sombre » : obscur, ténébreux, noir, secret... » cette substitution, qui fait apparaître des synonymes de la même classe grammaticale, a pour fin de prouver un enrichissement lexical et éviter ainsi les répétitions.

Autant, une autre constatation concerne l'emploi (parfois permanent) de la description et de l'explication en variant des sens dénotés et connotés qu'il peut prendre le mot employé. Dans une intention d'exposer quelque chose, expliquer quelque chose à quelqu'un, dépeindre quelqu'un (*Décrire les personnes que l'on a rencontrées.....*) la situation ne semble plus (de point de vue structure) déranger notre rédacteur-apprenti. D'ailleurs, la plupart des rédactions ne s'y démarquent pas de leur emploi en toutes circonstances comme une méthode la plus directe pour témoigner une bonne conduite rédactionnelle.

Par conséquent, un choix visant une sensibilisation au rôle des catégories de mots est apparu dans les productions incluant celui de facteurs pouvant influencer sur le sens d'un

mot et sur le jugement qu'il suscite a pu montrer une certaine maturité rédactionnelle. Pour mieux cerner ce champ selon des contextes différents niveaux de langues, de l'éducation, des références culturelles voire des situations de l'émetteur et du récepteur, certains ont adopté en fonction de leurs intentions un esprit critique pour prendre conscience de ses valeurs à partir des connotations associées aux mots et/ou expressions employés apportant des nuances au sens de leurs écrits. EX.....(Le mot « rouge » qui dénote une couleur: l'une des trois couleurs fondamentales. / « Rouge » connote, selon les situations et les associations mentales mises en jeu: l'interdiction, la colère, la révolution, le sang, la passion)

D'autres, en revanche, sont allés jusqu'à l'utilisation de types de connotations prouvant ainsi un degré élevé de maîtrise aussi linguistique que rédactionnelle et cela en suggérant une appréciation: positive, élogieuse ou négative, critique (Connotation appréciative) dans l'exagération dans l'emploi de certaines figures de style (euphémismes hyperboles, antiphrases, comparaison) pour eux, c'est une preuve de se comporter en tant que spécialiste en faisant vivre les mots, leur donner un sens qui lui est propre et en renouvelle l'emploi.

Ici, « écrire » c'est découvrir que le pouvoir des mots réside essentiellement dans les rapports qu'ils entretiennent : ils s'attirent, se repoussent, se complètent et donc saisir le développement de la pensée, c'est s'interroger notamment sur le lexique employé et reconnaître la dynamique des mots pour la transformer en thèmes, puis en idées qui se complètent ou s'opposent. Bref, c'est écrire avec compétences ou avoir une compétence rédactionnelle.

Du point de vue Morphosyntaxique et Aspects matériels :

De l'observation du para texte, en particulier celle du titre, du sous-titre, nous dégagons l'idée suivante sur le projet de l'auteur : celui-ci semble avancer que le succès politique (thème du texte ?) est lié à l'écriture (propos). Le sous-titre est particulièrement explicite à ce sujet. C'est ce cas des étudiants (V), (C), (K),...

Le paratexte m'amène cependant à me questionner sur certaines informations .

Cela laisse prévoir un texte fondé sur des arguments, donc de type argumentatif.

Une remarquable amélioration dans le respect de la structure morphosyntaxique (formes et temps des verbes et donc moins de fautes).

En fonction du contexte et des connaissances relatives aux activités proposées notamment celles concernant la forme, le mode d'organisation du système et valeurs de temps verbaux sont mieux pris en charge par nos rédacteurs-apprentis même si certains nécessitent d'être corrigés : caractérisés, qualifiés, reliés et /ou déterminés.

Encore, du point de vue didactique, la conception du paragraphe comme unité structurale repose sur des savoirs savants contestés et contextualisés. Et la maîtrise de la langue atteint sa pleine efficacité lorsqu'elle se traduit par l'exercice d'automatismes aussi bien dans la compréhension de la phrase que dans sa rédaction, peu importe le degré de complexité de celle-ci. Un support écrit bien structuré : la typographie est adaptée, la segmentation des unités de discours est pertinente (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...), est donc celui qui mène à bien saisir l'intention de son auteur qui a motivé l'écriture du texte : veut-il informer, convaincre par des arguments rationnels ou affectifs, veut-il susciter l'action, la réflexion, l'émotion ? Sachant où l'auteur veut l'amener, le lecteur peut se situer et réagir dans le sens qui lui convient.

A cet égard, demander à un rédacteur de respecter scrupuleusement un schéma de rédaction revient à l'empêcher de développer ses habiletés discursives et argumentatives. Or, on enregistre un respect pratique des signes typographiques et savoir communiquer des énoncés ne peut que représenter un critère de bon praticien et comme indice d'une telle maturité, notre étudiant-rédacteur a un souci d'imiter.

Parfois une imitation exagérée et reprochée : au lieu de décider eux-mêmes du nombre de paragraphes, de leur structure, du choix des marqueurs de relation, etc., ils reproduisent le plus fidèlement possible la structure textuelle (celle du texte proposé) et même syntaxique, se limitant à changer les termes propres au nouveau sujet à traiter. Cette pratique semble aussi conduire l'étudiant à écarter certaines de ses meilleures données ou idées parce qu'elles ne concordent pas avec la structure recommandée.

3. Selon les critères du CECR

Après l'analyse et la comparaison de différentes copies d'étudiants du test, les tableaux suivants présentent un rapide panorama qui laisse apparaître, la diversité régnant en matière d'exigence et de progression de niveaux de rédaction en français en début et en fin de réalisation de nos cours de FOUR.

Critères	Vue d'ensemble	Cohérence	Argumentation
<p>Copies : (N) (T) (S) (O) (B) (Y) (U)</p> <p>Niveau : A2</p>	<p>Une nette progression d'expression même si cela est fait avec une langue pas assez structurée l'étudiant a pu transmettre son message en utilisant expressions fréquemment en relation avec le domaine (LMD) sauf que les erreurs sont encore nombreuses ce qui représente un facteur de nuisance à la compréhension</p>	<p>Employer des phrases simples mais toujours longues relier par des articulations. Malgré cela la maîtrise de l'enchaînement sémantique et l syntaxique est limitée. Pour le lexique, le répertoire élémentaire est simple, phrases obéissant aux structures grammaticales simples.</p>	<p>les idées existent sont riches mais leurs structurations n'est pas toujours correctes. Plus de détails et de description du sujet proposé faisant part de connaissances personnelles.</p>

Critères	Vue d'ensemble	Cohérence	Argumentation
<p>Copies : (D) (E) (G) (H) (I) (J) (K) (M) (N) (P) (Q) (R) (V) (W) (X)</p> <p>Niveau : B1</p>	<p>un type d'écrit présenté dans une formulation simple et linéaire ce qui facilite la compréhension.</p>	<p>Même si un manque de cohésion existe, le sens général reste clair avec un respect non négligeable de la structure morphosyntaxique de la rédaction. Un raisonnement souvent correct.</p>	<p>Un style d'écriture simple mais cohérent. Les erreurs sont moins remarquées. Rendre compte d'opinions personnelles dans</p>

Critères	Vue d'ensemble	Cohérence	Argumentation
<p>Copies : (A) (C) (F) (L)</p> <p>Niveau : B2</p>	<p>Une linéarité et maîtrise assez étendue de la situation rédactionnelle. Plus de précision en d'enrichissement du vocabulaire. Respect des signes typographiques forts et de la disposition des paragraphes.</p>	<p>Un degré relativement élevé de maîtrise de la grammaire et plus de souplesse dans la construction des phrases.</p>	<p>Idées clairement articulées, plus de description et d'extériorisation affirmées. Les caractéristiques de ce type d'écrit sont assez définies</p>

III.1.9. Bilan et évaluation

« *Des attitudes : un processus rédactionnel différencié* »

Au départ, les premières rédactions illustrent que nos étudiants appliquent une façon de faire qui ne respecte pas toujours la sujet « rédaction ».

Ce genre de cas ne se produit pas assez souvent pour réduire significativement le taux de réussite dans l'activité, mais il révèle indirectement un problème de didactique du français à ce niveau avancé, dont il s'avérera nécessaire de tracer un bilan.

Un tel bilan repose plus précisément sur les qualités exigées dans la bonne rédaction ; c'est en somme les éléments que le rédacteur se charge de réaliser comme la cohérence, pertinence, concision,... de la situation d'écriture, du type d'écrit, de l'effet recherché, le vocabulaire employé,...

Dans ces situations, lorsque les connaissances et habiletés rédactionnelles sont en jeu et font défaut, ce sont les critères et indices observables qui s'imposent et s'en trouvent affectées.

Alors, un raisonnement s'opère permettant la mise en relation de règles qui repose sur les caractéristiques du type d'écrit afin d'analyser un écrit d'apprenant et pouvoir décrire une rédaction lacunaire et donc établir un modèle textuel exigé. Nous retenons à :

- **retenir l'ordre** dans lequel les idées sont traitées ;
- **évaluer les idées** en se servant des indices repérés ;
- **faire des liens** entre les différents indices.

Certes, l'évaluation est un domaine fort complexe où entrent en jeu différentes variables. Or, s'agissant des connaissances et/ou compétences rédactionnelles (expression dirigée/expression libre), une manière de faire reposant sur les réservoirs de mots, de formes verbales, règle d'écriture...ainsi que sur les outils de synthèse, résumant les savoirs construits : comment éviter les répétitions ?, comment écrire une selon le type d'écrit ?, ...serait rationnelle.

C'est une condition textuelle qui exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte, et réalise son unité. Elle peut être implicite (la ponctuation) ou explicite, ce qui veut -dire qu'elle exige la présence des organisateurs et des marqueurs de relation. Il y a souvent méconnaissance, imprécision ou confusion dans ces différents éléments chez les apprenants syriens, ce qui cause des difficultés que nous allons essayer de surmonter

En effet, nous remarquons une utilisation judicieuse d'organisateur textuels, en étant un mot, un groupe de mots ou une phrase qui révèle l'articulation d'un texte en marquant les transitions entre ses différentes parties et en soulignant l'ordre et la progression des idées ou des arguments. Une l'unité du texte et sa cohérence est assuré Les organisateurs textuels sont des éléments essentiels à. Ce sont eux qui guident le lecteur du début à la fin du texte.

Ainsi, un même rédacteur ayant une mauvaise manière de dire les choses. Mais elles peuvent être la conséquence d'une confusion dans la pensée même de l'auteur : n'ayant pas pris soin, avant de se lancer dans la rédaction de son texte, de préciser clairement dans son esprit (et sur papier) ce qu'il voulait dire essentiellement, il se trouve naturellement incapable de le dire clairement et le mêle à toutes sortes de considérations plus ou moins accessoires. Il devra donc, pour réparer son texte, prendre le temps de bien organiser sa pensée. Pour ce faire, il peut être utile de rédiger « la carcasse du texte » en gestation avant de se lancer dans sa rédaction proprement di

III.2. Analyse récapitulative

III.2.1. Evaluation des séances

Il n'existe pas de réelle réponse miracle, chaque méthode d'enseignement privilégiant tel ou tel type d'évaluation dans un but précis. Cependant, il est possible de mettre en place des référents afin de reconnaître selon des équivalences de niveaux les acquis des apprenants, et ce quelle que soit la méthode d'évaluation utilisée.

Afin d'évaluer l'impact que pourraient perpétrer ces activités lors de la production des textes par ces étudiants et pouvoir déterminer les besoins d'apprentissage, en utilisant les méthodes quantitatives et qualitatives appropriées ; il a fallu recueillir un corpus d'analyses rédactionnelles réalisé par des étudiants universitaires et cela tout en respectant les règles d'éthique de travail avec des sujets humains.

Dès le départ, il nous est impossible, dans le cadre de la présente thèse, d'évaluer voir d'anticiper des résultats catégoriques sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à ce niveau avancé. Or, une étape préalable de tentative expérimentale à une telle recherche nous a paru nécessaire, tant à cause des théories multiples sur l'écrit en général et celui du FLE en particulier que de la diversité des pratiques didactiques sur ce sujet.

Notre thèse possède ainsi une dimension évaluative incontournable, c'est-à-dire qu'elle vise le processus rédactionnel différencié, un acte décisionnel qui reflète les résultats d'un mini-programme, d'une intervention voulant mener un regard inquiétant sur le système de l'écrit en FLE à l'université algérienne à terme.

En somme, l'objet d'évaluation est double ; il est d'abord constitué par un corpus de questionnaire pour pouvoir situer notre échantillon dans son contexte social, économique, culturel et surtout rédactionnel. Ensuite, des rédactions proprement dites (une première réalisée comme un pré-test et une autre après la réalisation des activités comme test) élaborées pour confectionner un mini-programme de cet écrit pour des universitaires/futurs formateurs du FLE ou au moins présentant un intérêt pour ces derniers dans leur cursus.

Ces productions écrites sont évaluées et commentées au regard des modèles des activités présentées aux étudiants.

Lors des productions finales (tests), des parties importantes des rédactions peuvent faire disparaître de notre mémoire qu'il s'agit des mêmes scripteurs.

En fait, un tel constat est le fruit d'un travail analytique minutieux qui a permis d'établir non seulement une représentation modifiée de la production écrite par ces apprenants en adoptant un autre comportement rédactionnel orné d'indices marquant une progression.

Une telle progression reflèterait la qualité et la fréquence des interventions et échanges inéluctables en classe (plus précisément quand il s'agit d'un écrit en langue étrangère). Ce sont également des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. Lors des activités d'apprentissage, quelles soient individuelles ou collectives, la variété des interventions et/ou interactions qui peuvent avoir lieu est infinie. L'essentiel, c'est intervenir en veillant à :

- 1 – l'explication des objectifs ;
- 2_ les raisons pour lesquelles sont choisies les activités ;
- 3 – un complément d'information au sujet des consignes ;
- 4 – une négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support ;
- 5 – des suggestions et des propositions de la part des apprenants quant aux modalités de travail (individuelles, collectives, en temps limité ou non, etc.) ;
- 6 - la répartition des rôles des apprenants du cours de l'activité proposée ;
- 7 – les discussions qui s'opèrent lors du travail ;
- 8 – des apports linguistiques et/ou méthodologiques ;
- 9 – des corrections individuelles ou collectives ;
- 10 – l'utilisation d'aides (dictionnaire, grammaire, guides de conjugaison etc.).
- 11 – des encouragements de la part de l'enseignant etc.

Toutes ces actions illustrent la prise en charge sérieuse de l'activité scripturale. En fait, pour tenir activement compte de l'intention d'écriture en FLE à un niveau avancé il faut toujours prévoir les connaissances jugées incontournables à ce stade, établir des liens entre les diverses pratiques de l'écriture en classe et ces connaissances et vérifier l'éventuel développement de des compétences rédactionnelles en fin d'enseignement/apprentissage.

III.2.2. Exploitation des techniques de cours « FOUR »

Représentations modifiées de la production écrite : systématisation des pratiques rédactionnelles

Enfin, suite à l'analyse du corpus et dans une perspective de recherche-action, quelques pistes de réflexions et quelques propositions pour l'organisation, la rédaction, l'évaluation et l'exploitation des cours/techniques de « FOUR » d'apprentissage en contexte de formation universitaire en FLE sont envisagées.

Il est important de tracer son trajet, de connaître ses objectifs de départ. Ici, les habilités rédactionnelles sont visées ; c'est pourquoi des «idées préalables»/«représentations initiales» ou «conceptions initiales » sur l'écrit en FLE se sont manifestées sous forme de connaissances et/ou activités constituant un mini-programme de la matière (TEEO).

Ainsi, c'était d'abord connaître les raisonnements d'apprenants/scripteurs, puis leur proposer certaines pratiques afin d'orienter les comportements et vérifier au final qu'ils ont bien compris les notions introduites.

Une telle démarche a exigé en tant qu'enseignant pour pouvoir se forger sa propre méthodologie, de se situer et/ou connaître les pratiques didactiques qui ont précédé. Et quant à l'apprenant, on lui demande d'être autonome. Il lui faut apprendre à se connaître, à savoir estimer ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre et aussi il lui faut savoir utiliser au mieux ses connaissances reconnues en matière d'écriture.

On avait travaillé toute l'année, comme déjà signalé, pour devenir tellement mécanique, pour donner l'impression à nos scripteurs de remplir des blancs à l'intérieur d'un schéma tout fait.

Certes, plusieurs activités proposent des schémas de plans que des consignes font «remplir» par les étudiants. Or cette méthode ne garantit pas la pertinence des idées, même si elle améliore certainement la structure du texte.

Les nôtres, et après une analyse des productions finales, ont guidé nos scripteurs à donner de représentations modifiées de leurs premières rédactions.

Ce qui est constaté dans ces écrits, et qui nous semble tout à fait légitime, est que nos scripteurs ont veillé à :

- respecter la consigne ;
- appliquer les connaissances acquises en matière d'écriture,
- équilibrer entre les différentes parties de leurs productions.

Ainsi, souvent dans leurs écrits les paragraphes sont composés en constituant l'unité de base du plan qui en est également l'unité de sens, puisqu'il détermine la progression de l'analyse. Et tout en respectant la consigne, sa longueur est moyenne (de dix à douze lignes) se basant sur les éléments suivants :

- une idée principale
- une argumentation, justifiant l'idée en la développant
- un ou deux exemples précis, illustrant l'idée ainsi que l'argumentation proposée.

Cela pourrait expliquer l'adoption par nos scripteurs d'un comportement différencié vis-à-vis l'acte d'écriture à ce niveau là. L'accent est ainsi mis sur les habiletés plus que sur les connaissances. Donc, exploiter certaines activités et les inventorier de façon rigoureuse et transposable didactiquement.

Grosso modo et d'autant plus qu'il s'agit d'un sujet d'examen, l'impression donnée en évaluant ces productions finales est que nos étudiants/scripteurs ont traité le sujet posé dans la consigne du test en respectant les étapes nécessaires d'une rédaction de qualité et qui se résument dans :

- la lecture du sujet/ compréhension de la consigne.

- La délimitation du sujet (pour ne pas être hors-sujets), en évitant la tentation de donner tout ce qui est en lointain rapport avec le sujet et qui n'aide pas à y répondre précisément.
- La distinction des notions-clés de la question et qui peuvent orienter le mouvement du texte et déterminer ainsi les ajouts qui appuient le raisonnement du rédacteur (les verbes, les temps, les citations, exemples, événement historique ou culturel...)

Bref, c'est chercher à reformuler le sujet de la consigne de façon à dégager la problématique et développer les notions clés tout en tenant compte des difficultés rencontrées lors de la rédaction et en essayant de les dépasser.

En fait, les productions font preuve d'un travail important dans une telle pratique rédactionnelle qui ne peut que refléter l'organisation logique voire systématique de l'écriture après la réalisation de cette expérience.

III.2.3. Constatations didactiques

Une première constatation didactique est que l'enseignement de la langue française est effectué à la pièce sous forme de révision des principales règles ayant donné lieu à des fautes fréquentes dans les textes des étudiants. D'ailleurs, un premier regard jeté sur les écrits de nos étudiants/scripteurs dans le pré-test nous fait constater qu'il s'agit de productions lacunaires et dire que ces étudiants là (comme d'autres) souffrent de déficiences énormes en matière d'écriture.

Aujourd'hui et plus que jamais, l'enseignant devrait donner des moyens pour que l'apprenant puisse lui-même se constituer un bagage personnel et développer ses propres compétences notamment rédactionnelles. Ces moyens donnés par l'enseignant ne sont pas des explications de phénomènes linguistiques, mais des stratégies de découverte puis d'intervention sur le champ.

En matière d'écriture, même à un stade universitaire où l'étudiant y se trouve pour se spécialiser en FLE, maintenant c'est la tâche de l'enseignant de systématiser ces découvertes, de montrer à cette apprenant que sa découverte et/ou son implication est importante puisqu'elle entre dans un système organiser et favoriser le développement de ses habilités. Raison pour laquelle faire fréquemment appel aux différentes capacités afin d'entreprendre cette formation serait aussi légitime qu'indispensable.

Encore, didactiquement parlant, la rédaction en FLE repose sur la compréhension, au moins partiellement, et souvent est nécessaire pour le guidage, l'aide à la créativité et l'enrichissement de l'écrit.

Devant la difficulté de la tâche (souvent les étudiants se plaignent de leur incapacité de lire et comprendre le texte du FLE facilement), une approche fondée sur le fait de traiter les informations linguistiques du texte en respectant les règles propres à la langue puis les analyser partiellement a été proposée, à travers notamment les techniques d'extraction d'information lors de la reconstitution de texte. Autrement dit, il ne s'agit plus de comprendre tout le texte mais d'extraire un certain nombre d'informations pertinentes par rapport à un formulaire prédéfini en fonction de la tâche visée et qui orientent une production écrite avec moins de complications.

Également, il s'est avéré que l'enseignement/apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. L'enseignant, même universitaire dans notre cas car le

LMD a affaire à celui qui s'offre à favoriser les savoirs nos à un conférencier qui s'intéresse uniquement aux informations théoriques, initie progressivement l'apprenant à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe.

Aussi, d'emblée l'apprenant/scripteur est entraîné à utiliser régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer.

Ce qui est clairement constater, c'est qu'un tel étudiant peut effectuer une exploration du langage écrit en français langue étrangère, de ses ressources et de ses contraintes. En ce sens, l'enseignement/apprentissage de l'écriture est étroitement lié à une pratique qui s'appuie de façon rigoureuse sur l'appropriation de la langue : du lexique et des structures grammaticales,...et sur des séances spécifiques qui sont par ailleurs consacrées à l'expression écrite dans toutes ses dimensions afin de s'habituer à bien charpenter ses écrits en améliorant leur cohérence.

Les textes à reconstituer et les connaissances de certaines règles d'écriture proposés dans notre mini-programme fournissent des modèles à imiter à nos étudiants, permettant de s'inspirer fructueusement de leurs structures et des idées qu'ils développent, de leur mise en mots.

En proposant l'activité de reconstitution de texte on suppose que les textes modèles et les schémas de plan constituent des connaissances déclaratives, qui illustrent les qualités que devrait posséder un discours écrit. Or, l'apprenant/scripteur doit être averti afin de ne pas tendre à considérer le modèle comme la seule forme acceptable que peut prendre leurs productions écrites, renonçant ainsi à exercer leurs connaissances et/ou créativité.

Dans un premier lieu, l'estimation est que l'utilisation de ces informations là peut apporter une aide précieuse dans les différentes étapes de la rédaction. En fait, il était souhaitable que les apprenants rédigent un écrit complet ou une rédaction de qualité et aboutissent au moins à résoudre certains obstacles en matière d'écriture en FLE jugés par les spécialistes intolérables à ce niveau là de spécialisation.

En effet, modeste voire insuffisant, dans la plupart des cas, dans sa longueur et son contenu au début de rédaction (pré-test), notre étudiant/scripteur s'étoffe et s'enrichit au cours de l'année pour donner lieu à une autre écriture clairement améliorée.

Ici, la compétence linguistique englobe le lexique, la morphologie et la syntaxe; la compétence textuelle et/ou sémantique correspond à l'organisation interne du texte, au-delà de la phrase ; enfin, la compétence pragmatique comprend la situation personnelle et sociale, les présupposés, les aspects idéologiques et culturels.

Plus précisément, le développement de la compétence rédactionnelle amène l'apprenant à saisir la cohérence interne d'un texte. Il doit être capable d'en repérer, d'en identifier voire d'en construire les composantes et d'établir des relations entre elles (reconnaître les grandes articulations d'un texte : les épisodes, les arguments/repérer les indices spatio-temporels ou les marqueurs de relations logiques/ retracer l'élaboration, l'organisation d'un thème, formuler une hypothèse de signification, la vérifier, la redéfinir et la travailler méthodiquement.

En outre, les rédactions finales rendent compte d'une expérience personnelle (l'apprenant peut mieux s'exprimer en se basant sur sa propre appréciation, ses émotions et ses sensations) ; ainsi pour une motivation certaine, la consigne devrait porter sur :

- les écrits en relation avec les textes proposés à reconstituer ;
- des sujets favorisant l'expression poétique ;
- la diversification et la liberté de production permettant de développer des qualités d'imagination (images, objets, documents audio-visuels).

A ce niveau, si le scripteur ne parvient pas à développer ses habilités rédactionnelles suffisamment et clairement, la cohérence et la cohésion de son texte risquent de devenir superflus, redondants ou impropres. C'est pour cette raison qu'il faudrait mettre en place la démarche « compétences d'écriture en FLE au niveau universitaire et dans un contexte algérien », vérifier l'avancement et/ou le développement de ces compétences en même temps de la pratique et faire figurer cette évolution en la matière.

Pour se faire, ces constatations didactiques ont dicté certains principes à retenir :

- les apprenants/scripteurs sont acteurs de leurs apprentissages et pratiques de l'écriture : ils apprennent si possible de manière inductive, explicite voire implicite et systématique;

- ils apprennent mieux lorsqu'ils sont avertis et engagés individuellement dans des pratiques rédactionnelles;
- les enseignants universitaires sont des guides vis-à-vis l'enseignement/apprentissage de l'activité scripturale;
- les séquences de cet enseignement/apprentissage sont organisées autour des contraintes de la réalisation de la tâche dans son contexte (les activités doivent être contextualisées au maximum afin d'assurer une pertinence dans la pratique) ;
- parvenir à proposer des activités voire des cours motivants ;
- toutes les stratégies pour développer la compréhension et la production écrites doivent être mobilisées ;
- l'articulation des compétences est stricte : la compréhension puis l'expression avec des exigences de sa production ;
- l'enseignement de l'écrit en FLE en suivant un cursus de LMD n'est pas formel : les savoirs linguistiques (vocabulaire, grammaire) et textuels seront choisis en fonction de l'objectif communicationnel à atteindre (tâches, projets) et visent des savoir-faire. Ils devront répondre aux besoins des enseignants et futurs-enseignants (actuellement apprenants) :
- quand il s'agit du bilinguisme, les langues en présence sont prises en compte et les erreurs permettent de situer le niveau de maîtrise à tester et perfectionner ;
- en rédigeant, les démarches pédagogiques adoptées par nos rédacteurs devront suivre la logique liée aux apprentissages assurés et basés sur un travail d'anticipation d'une stratégie voulant parfaire la production guidée ou la production libre.

Cela se résume en une pratique qui opte à :

- lier lecture et écriture,
- écrire souvent, dans toutes les disciplines,
- élaborer et proposer des outils facilitant la tâche,
- s'intéresser davantage au travail sur le brouillon,

- donner du sens aux activités proposées lors des enseignements/apprentissages de l'écriture en travaillant les notions nécessaires pour produire.

Bref, les compétences de fin de palier rendent notre rédacteur (même si une généralisation de notre part serait exagérée) capable : de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire en se référant aux règles déjà connues mais surtout à l'exploitation des connaissances proposées dans cette expérience.

Conclusion

Deuxième Partie

Conclusion

Ce qui était urgent dans notre situation c'est réagir face aux insuffisances rédactionnelles constatées dans les premières productions écrites de nos étudiants et y remédier. Toutefois, la science part de problèmes à résoudre en proposant de pratiques atténuantes d'éléments de réponse et pas seulement de l'observation.

En effet, il a fallu en procédant à cette expérience recourir à une pratique didactique réalisable dans notre contexte. Cet aspect est essentiel. Beaucoup d'interventions ne peuvent pas faciliter une activité et un raisonnement, on les considère comme stériles par opposition à d'autres fécondes qui, elles, débouchent sur une activité intellectuelle des apprenants, sur une investigation rentable sur le champ.

D'ailleurs, nos rédacteurs n'ont pas uniquement besoin qu'on leur dise ce qu'il faut faire théoriquement, mais surtout comment le faire. Et même s'ils ne maîtrisent pas parfaitement le FLE (même si nous les considérons comme des bilingues avancés), ils ne manquent pas seulement de connaissances déclaratives (les règles, les lois et les principes de la langue) mais aussi de connaissances procédurales et conditionnelles.

Pour cette raison des activités de lecture et d'écriture surtout viennent compléter ces connaissances et les mettent en œuvre pour faciliter tout acte visant à structurer une production écrite quelconque de façon cohérente.

Les connaissances générales en écriture qu'ont développées les bons rédacteurs lors de la présente expérience sont des connaissances utiles et importantes, cependant, sans la présence d'autres habilités elles ne peuvent leur permettre de produire un écrit pour lequel ils n'ont pas de connaissances particulières.

Et ce n'est pas parce qu'un apprenant dans de telles situations peut réussir facilement l'activité de reconstitution de texte ou qu'il a des connaissances générales en écriture qu'il peut rédiger n'importe quel texte sans d'autres contraintes liées à la réalisation de la tâche comme la démotivation et l'incompétence ; car pour réussir leurs rédactions en tant qu'étudiants universitaires, les apprenants ont donc besoin de bien se situer et situer les activités rédactionnelles qui font l'objet de leur travail spirituel minutieux.

Les connaissances spécifiques à tout genre de production varient selon les contextes, les sujets à traiter et les types de discours appropriés à l'activité. Et bien sûr à des

contraintes liées au rédacteur lui-même comme le contexte sociohistorique, le niveau culturel, le degré de maîtrise de la langue et de la tâche, le style adopté,...

Ici, les cours/techniques de FOUR, une démarche qui a été proposée dans sa dimension spécifique. Une singularité d'un acte mené en conjuguant des verbes suivants :

- Compléter, continuer, ajouter ;
- Argumenter, accentuer, appuyer, exemplifier, justifier, motiver, comparer, énumérer ;
- Expliquer, expliciter, préciser, identifier...
- Répéter, reformuler, paraphraser, corriger, se corriger ;
- Répondre, s'exclamer, défendre, nier, réfuter, excepter, critiquer...
- Conclure, résumer, synthétiser...

C'est pour cette raison qu'une caractéristique essentielle de ce type d'enseignement est de permettre aux apprenants, après une assurance d'une certaine sécurité rédactionnelle, de construire les connaissances souhaitées en leur permettant d'exprimer leurs idées, d'expliquer leur raisonnement, de tester leurs hypothèses et d'espérer atteindre de la rigueur dans leur travail. Ce type de démarche s'articule sur les compétences d'apprenants et devrait conduire à l'acquisition de connaissances et de savoirs-faire, afin d'espérer s'engager dans le long et périlleux parcours allant du microcosme universitaire vers le monde du travail et de la vie de citoyen.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette longue course à travers les arcanes du savoir et du savoir-faire tant au niveau de la littérature savante : linguistique et didactique que dans les milieux algériens de l'enseignement supérieur niveau des premières années, aimerions ne nous pencher ici que sur ce que nous croyons être une démarche, une méthodologie différente dans laquelle nous nous sommes tant investie, à savoir un modèle de cours de FLE que nous dénommons, pour l'instant : FOUR (un sigle pour Français sur Objectifs Universitaires Rédactionnels).

Tout le long de ce travail qui s'inscrit, faut-il le rappeler, dans la lignée de ce qui a été appelé ou dénommé « la Recherche-action », une autre sorte de « socio-didactique », etc. Nous aimons à croire que les nombreuses séances en cours de FLE dans nos classes, les explications nombreuses développées tout le long de cette dissertation doctorale en matière de techniques/d'activités rédactionnelles avec nos étudiants de premières années de l'université algérienne tranchent suffisamment avec tous ces modèles de nos prédécesseurs pour qu'il ne puisse pas y avoir de confusion possible entre eux et nous quand bien même nous pourrions partager des objectifs pédagogiques communs.

Mais puisque la conclusion générale donne prétextes à trois opérations à en croire le Professeur KASHEMA, à savoir 1- Synthèse ; 2- Vérifications des hypothèses et principaux résultats obtenus ; 3- Ouvertures et Perspectives d'avenir [KASHEMA, M.B.M, L. 2005 : 52-53], revisitons les moments forts de ces techniques [activités rédactionnelles, en abrégé : « FOUR »].

On pourrait convenir que l'une des caractéristiques susceptible d'affirmer notre modèle méthodologique « FOUR » résiderait dans l'alignement d'un certain nombre d'exercice d'écriture-réécriture de textes (mais pas seulement !) non seulement au niveau des manques stratégiques divers (errances, cohérence, cohésion, micro-macro-syntaxe, acceptabilité/interprétabilité des phrases), mais aussi le trop plein, la bi-littéracie de nos étudiants, les carences d'une formation antérieure à cette langue de l'école, etc). Il est vrai qu'il ya le souci d'un meilleur guidage, ou de nouvel aiguillages des pratiques rédactionnelles défailtantes de nos apprenants universitaires.

La méconnaissance aussi des techniques d'expression écrite étant évidente, nous nous faisons l'obligation, dans nos guidances, de pouvoir de ces heures techniques en relayant,

selon les besoins de nos apprenants, des éléments qu'on doit visiter en ce cas et qui renvoient aux particularités structurales de la phrase française (P. Le Goffic). On voit bien qu'il s'agit d'aller de la phrase complexe, se structurant en passant par le rapport thème/rhème (B. Combettes 1983 et sa progression thématique) en empruntant toutes sortes de mots du discours (O. Ducrot, 1981), des mots véhiculant une certaine valeur pragmatique de connexion, d'articulation, de transition, de conclusion, etc.

Car, à nos yeux, il existe là indubitablement une nécessaire lente distillation des notions nouvelles, multiples qu'il ne faut surtout pas faire circuler n'importe comment, mais bel et bien à compte-gouttes et aussi de façon systématique en empruntant un cheminement d'approche concrète du texte/discours qui autoriserait de penser qu'on pourrait faire accéder nos étudiants apprentis de l'écriture, à des configurations textuelles/discursives pouvant se transformer en atouts majeurs pour rendre non seulement attractifs nos efforts de suivis pas à pas des cours/séances de cette matière obligatoires en TD comme travaux pratiques, ce qui pourrait nous conduire à aider un plus grand nombre d'étudiants à retrouver le sourire lorsqu'ils abordent ce redoutable exercice de l'écrit.

Il me semble donc qu'on ne peut nous prêter aucune intention malhonnête de vouloir détourner à notre profit le travail des autres collègues plus anciens dans notre profession. On peut s'apercevoir rapidement aussi que nous ne prétendons pas jouer des tours de passe-passe, sorte de coups de baguettes magiques pour faire réussir nos étudiants en leur donnant l'illusion de compétence. Nous sommes à la recherche d'une pédagogie innovante à tout simplement différente susceptible de contribuer à alléger la souffrance d'un bon nombre d'étudiants de devoir échouer leur scolarité et de perdre toute chance de succès dans leurs études en leur offrant des possibilités de s'en sortir et d'avoir aussi le droit de pouvoir gagner d'autres batailles de leur vie professionnelle en commençant par la bataille de l'écrit.

Pour nous, il ya là une mission qui le charge de transmettre la connaissance mais aussi de chercher, de découvrir, d'actualiser et d'approfondir des savoirs et des démarches.

Dans notre contexte, les cours de FOUR ont pour but de développer une compétence rédactionnelle universitaire en FLE chez des apprenants jugés « bilingues avancés ».

Une compétence support visant à faire acquérir des connaissances sur les normes de rédaction en FLE pour que les étudiants puissent suivre les autres cours dans leur

domaine de spécialisation.

Se sont donc : compréhension, analyse, reprise et rigueur : comme principes de base à atteindre mais aussi sens de l'équilibre, sens de l'organisation et de l'articulation enfin manipulation du langage comme conséquences didactiques à faire gagner.

En restant à cette illusion, il serait aussi inquiétant que primordial de faire un choix des pratiques les plus adaptées à une situation d'enseignement et dans ce cas à un type d'écrit.

Nous pouvons critiquer la manière de les ordonnancer, de combiner ou d'articuler les méthodes proposées par un enseignant ou un autre, les placer les unes à côté des autres, et juger que cette manière ne pourra pas convenir à tous les apprenants.

Ces derniers qui, avant d'être à l'université, n'ont jamais eu leur mot à dire sur les programmes scolaires et/ou à propos des contenus des savoirs qu'on leur dispose. Dès lors notamment avec l'instauration du nouveau système LMD, on leur donne la possibilité de s'exprimer sur le choix et les objectifs d'apprentissage en FLE (textes, activités et méthodes).

On leur donne également un droit de regard sur l'évaluation de leurs acquis voire le développement de leurs compétences et cela les aide à prendre conscience de leurs devoirs dans l'assimilation des connaissances et vaincre à leurs lacunes.

Certes, la trajectoire rédactionnelle de notre échantillon a pu déceler des carences remarquables chez les étudiants issus d'un milieu socioéconomique défavorable, ce qui s'explique par la somme la présence de facteurs de risque extra-universitaires (sans généraliser le constat). Toutefois, un tel rendement faible ne pourrait seul exercer un effet plus dommageable sur le développement des compétences et les performances de l'écriture en FLE dans ce contexte.

Même si une relation significative apparaît entre ces deux aspects (l'appartenance socio-économique et la réussite scolaire), maintes études ont prouvé qu'il ne s'agit guère d'un facteur paralysant d'autant que ça concerne un élément déclencheur de motivation. Cette dernière, et à ce niveau avancé visant la spécialisation, devrait s'inciter sans effort considérable.

Dans le principe du fonctionnement du LMD, l'étudiant est appelé à préparer une licence en trois années puis rejoindre le monde du travail qui possède un potentiel de recrutement important et de demande de diplômés qualifiés.

Lorsque les « jeunes » diplômés sont en demande d'aide au niveau du langage écrit, une stratégie efficace qui prend en charge l'enseignement/apprentissage de l'écriture à ce niveau peut constituer une médiation intéressante à plus d'un titre. Cela permet, en effet, d'articuler des dimensions de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement et outil de transmission de savoirs.

Un cours de « FOUR » est là pour leur proposer une démarche d'écriture qui implique leur désir d'entraînement, en ayant la conviction qu'ils pourront progressivement développer des compétences et se saisir de cette activité.

Nous pouvons aussi dire que notre recherche semblerait doter l'apprenant dans notre contexte de savoirs expérientiels « inédit », non encore dicibles par nos précurseurs (notre échantillon n'a pas eu l'occasion d'entamer une expérience sur le développement des compétences rédactionnelles et dont il saisit dès le départ les objectifs ainsi que les limites de l'expérience), problématisables par lui, mais qui l'ont fait bouger en s'impliquant dans les contours de sa zone d'apprentissage de l'écriture et permettre à l'enseignant de le mettre ensuite en situation de résolution de problème et de l'aider à se construire des savoir-faire opératoires, transférables, généralisables et surtout opérationnels sur le champ.

Alors, ces nouvelles dispositions tendent à favoriser la mobilité de l'étudiant et de l'enseignant dans leurs pratiques (nous précisons celles liées à la rédaction) d'enseignement/apprentissage, son accès au monde du travail et lui permettre de construire progressivement un parcours de formation personnalisé.

Partant de ce principe, ce que nous avons proposé vient donc combler une absence de programme universitaire unique en matière de l'écrit en préparant une licence LMD de français de pratiques communes notamment en première année. Celles qui pourraient donner lieu à la production de manuels et de cahiers d'exercices, voire d'un didacticiel destinés à nos étudiants inspirant et/ou dictant aux enseignants de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Or, ce que nous proposons ne pourrait seul assurer une maîtrise parfaite de la tâche rédactionnelle mais aide au développement des certaines habilités car l'acquisition de cette compétence; modèle insuffisamment efficace et très peu motivant. En effet, l'apprentissage de l'écrire ne saurait se construire dans des situations d'écriture scolaires où la production d'un texte demeure pour beaucoup de nos apprenants un véritable calvaire: n'éprouvant aucun plaisir à écrire, et angoissés à rédiger le verdict de leur échec, ils se parent derrière des réticences alarmantes.

Nous exposons une étude que nous espérons au service de la didactique et de la formation professionnelle des enseignants. Elle tente en effet de mettre à jour la façon dont se dessine, à la rencontre des modèles préexistants, des représentations, des modèles de formation pédagogique et du discours explicite tenu dans le lieu de formation, le répertoire didactique des futurs enseignants.

Malgré les efforts de stimulation de certains désireux de voir les futurs-formateurs prendre un départ anticipé dans la course aux études, malgré les besoins d'un système avide de sélectionner de plus en plus tôt les compétences, les tentatives faites pour apprendre à écrire aux sont rarement probantes.

Centré sur les moyens de favoriser la construction progressive par les étudiants, à ce stade là, de leurs compétences en langage écrit, nous nous sommes efforcés de cerner ce qui peut faire obstacle à cette construction d'une année académique universitaire.

Il est vrai que ceci aussi signifie clairement tout au long qu'il ne peut y avoir de prise de conscience et de résolution de problèmes de langage écrit si l'apprenant n'est pas confronté réellement à ces problèmes.

Nous sommes, certes, encore trop tendre et nous savons bien qu'on peut sourire devant tout l'enthousiasme de notre part dans cette tâche de vouloir sauver à tout prix nos étudiants si peu armés devant ce redoutable Exercice, mais nous ne sommes, tout de même pas si naïve, au point de croire que nous détenons avec « FOUR » une sorte de « sésame, ouvres-toi ! » pour l'exercice de Technique d'Expression Ecrite, la bataille est naturellement loin d'être gagnée !

Il reste beaucoup de travail à faire et surtout ce chemin n'est pas de tout repos. A chaque nouvelle promotion, il faut reprendre notre bâton de pèlerin qui se décline en trois temps,

à savoir :

- a- beaucoup de patience dans le travail initial de diagnostic des symptômes chez le nouvel arrivant ;
- b- un renouvellement nécessaire de la documentation d'appui selon la nature des difficultés et/ou lacunes et bi-littéracie relevées ;
- c- le souci de vérification exacte de ce qui marche afin de négocier avec la remédiation pour ce qui reste problématique, flissant, etc...

Par ailleurs, nous savons bien que même en cas de succès avéré, il faut y avoir des rechutes qui peuvent entraîner un découragement définitif.

C'est, au demeurant, là que résident nos regrets et vue certaine hypothèse que nous risquons de porter longtemps, une épée de Damoclès en quelque sorte suspendue au dessus de nos têtes.

En effet, il existe un certain nombre d'obstacles pour aller de l'avant.

Il ya des contraintes importantes qui sont de véritables freins : outre donc les instructions institutionnelles dans la manière de gérer cette matière obligatoire du programme qui pourraient diminuer notre marge de manœuvre dans la gestion de flux d'étudiants, dans le calcul-horaire selon le nombre d'étudiants, etc...

Ce travail aurait grand besoin que des collègues en charge de cette matière relayent nos consignes une fois validées par le département, etc...sont-ils prêts pour cela ?

Peut-on espérer bénéficier des ressources logistiques suffisantes au début de chaque année pour la répartition des objectifs, pour des tests à faire passer, etc ?

Il ya là, aucun doute, tout un pan du problème qui échappe totalement à notre contrôle et qui pourrait devenir, à terme, ou sérieux handicap pour nos ambitions pédagogiques ou « FOUR ».

Sur le plan plus scientifique, comment envisager de manière sûre un avenir prometteur à « FOUR » car il nous semble certain que malgré notre conviction, nous n'avons pas encore une idée précise sur la suite à réserver à « FOUR ». un projet conçu pour le travail de thèse de doctorat devait avoir pour l'après-thèse une ligne de travail, un

développement/une évolution plus ou moins programmée combattant les obstacles toujours prévisibles. Mais nous étions tellement accaparés par cette étape de doctorat à franchir que nous n'avons pas eu le loisir de baliser la route pour demain pourtant tellement nécessaire ! Il ya là un chantier auquel il va falloir se pencher très sérieusement.

Pour le moment, nous essayons de nous persuader qu'avoir ouvert cette fenêtre avec les possibilités entre ouvertes, à défaut d'être brillant pourrait être considérée comme notre modeste contribution à l'une des conséquences de notre trop longue méfiance vis-à-vis d'une langue qui pour l'instant participe aux efforts de redressement économique et national à travers la formation des jeunes cadres artisans attendus de cette nécessaire avancée pour tout le pays.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ACHOUCHE. M., *La situation sociolinguistique en Algérie*, In Langues et Migration, centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981.

ADAM. J-M., *La cohérence des séquences des propositions dans la macro-structure narrative*, In Langage, n° :38, Paris, Larousse, 1978.

ADAM. J-M., *Le style dans la langue et dans les textes*, In Langage, n° :147, Paris, Larousse, 2002

ALLAL. L, BAIN. D et PERRENOUD. Ph (sous la direction de), *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé S.A., Neuchâtel (Switzerland)- Paris, 1993.

ALMEIDA. M.-N., *Progression d'enseignement en Langue Etrangère. Eléments contributifs à une meilleure compréhension du concept et des pratiques. Interprétation et modèle communicatifs par les manuels*, In Travaux de didactique du FLE, n°26, CFP-Montpellier, Publication de l'université Paul Valéry, Montpellier 3, 1991.

ALMERAS. J et FURIA. D., *Méthodes de réflexion et techniques d'expression*, Duculot/ De Boeck, Paris, 2000.

AUSSANNAIRE, M. *Vaincre l'échec scolaire. Changer les raisons d'apprendre*, Armand Colin, Paris, 1973.

BARRE-DE MINIAC. Ch, *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*, In Revue française de pédagogie n°113, INRP, 1995.

BARRE-DE MINIAC. Ch, *vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, De Boeck et Larcier, 1996.

BARRE-DE MINIAC. Ch, *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires Du Septentrion, 2000.

BARRE-DE MINIAC. Ch BRISSAUD. C et RISPAIL. M (dir.), *La Littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'harmattan, 2004.

BATIANA A., PRIGNITZ G., dir. *francophonie africaine*, Université de Rouen, 1998.

BAYEN. M, *Histoire des universités, Que sais-je ?*, Presses universitaires de France, 1973.

BEACCO, J.-CL, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du CECR*, Paris, Didier, 2007.

BEJOINT H. THOIRON PH, *Les dictionnaires bilingues*, Ducultots s.a. 1996.

- BENOUNE. M., *De l'université à la multiversité*, in El Watan du 26/05/1999.
- BERARD. E, *L'approche communicative : théories et pratiques*, Paris, CLE international, 1991.
- BERTHOUD A.C., PY B., *Des linguistes et des enseignants*, Editions scientifiques européennes, Berne, 1993.
- BIEAILLON, J, *La révision des textes, un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites, es linguistes et des enseignants*, In Revue canadienne des langues vivantes, vol. 48, n° 2, 1992.
- BLANCHET PH, MOORE D ASSELAH RAHAL S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, France, 2008.
- BOEKAERTS M : « *Comment sélectionner des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage* » dans Champs éducatifs, Paris, Université Paris VIII, 1980.
- BOYER. H, *L'écrit comme enjeu. Principe de sorption et principe d'écriture dans la communication sociale*. Paris, Didier, 1988.
- BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, *La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Canada : les éditions logiques, 1995.
- BOUCHARD, R, *L'interaction comme outils d'analyse du processus rédactionnel en langue étrangère, production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. In la teraction et cognition, n°2, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BOUGUERRA T., *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, office des publications universitaires, Alger, 1991.
- BOUTEFNOUCHET Mostefa, *La famille algérienne évolution et caractéristiques récentes*, Société Nationale d'Édition et de Diffusion, Alger, 1980.
- BROSSARD. M : VYGOTSKI « *Lectures et perspectives de recherches en éducation* » Presses universitaires de Septentrion/ France, 2004.
- BUNJEVAC M, *L'écrit en français langue étrangère Réflexions et Propositions*, In Colloque de Strasbourg, USHS, 5-6 oct. 1991.
- CARBONNEAU. M, LEGENDRE. M-F, *Pistes pour une relecture du programme de formation et de référents conceptuels, langue maternelle en classe de langue étrangère*, vie pédagogique N°123 avril-mai, 2002.
- CASTELLOTTI. V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, 2001.
- CAUBET. D., *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé? ?* In "plurilinguisme", alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, N°14, Déc, 1998.

CHABANNE. J-Ch, *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, France, Delagrave édition, 2002.

CHABANNE. J-Ch et BUCHETON D, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, France, PUF, 2002.

CHARLIER. E. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, De Boeck, Bruxelles. 1989.

CHAROLLES. M., *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Publication de l'université, Centre d'Analyse Syntaxique, 1989.

CHERVEL. A, *Les origines de l'enseignement de la rédaction*, in *Le Français Aujourd'hui*, n°s 70-71, Paris, 1985.

CHERVEL. A., *Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle*, In *Histoire de l'Education*, n°54, 1992.

CHINI. D., GOUTERAUX. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangère*. Editions Ophrys, Paris, 2008

CHISS J-J et PUECH C., *La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontière disciplinaires*, In *Etude de Linguistique Appliquée*, n°101, Paris, Didier édition, 1996.

CICUREL F., *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé International, 1985.

CICUREL. F, et MOIRAND. S., *Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses didactiques*, In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Paris, Hachette, 1990.

COIRIER. P, GAONAC'H. D, PASSERAULT. J-M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin Masson, Paris, 1996.

COMBETTES, B, *Pour une grammaire textuelle ; la progression thématique*, Bruxelles, De Boeck, 1983.

COSTE, D, MOORE, D et ZARATE, G, *Compétences plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les Editions Didier, 2005 Paris.

CORDIE. A, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Editions du SEUIL, Paris, 1998.

COURTILLON. J, *élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.

CUQ. J.P et GRUCA. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DEFAYS J. M. en collaboration avec DELTOUR S., *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, (page consultée le 29/03/05) [www. Marges-linguistique.com-13250 Saint-Chamas \(France\)](http://www.Marges-linguistique.com-13250 Saint-Chamas (France)).

DEFAYS J.M et DELCOMINETTE B. DUMORTIER J-L et VINCENT L (Ed), *Les didactiques du français un prisme irisé*, Editions Modulaires Européennes, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2003.

DELAMOTTE R, GIPPET F et JARRO A, *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenant et les formateurs*. France, P.U.F, 2000.

DELEAU. M., WEIL-BARAIS A, *Les apprentissages scolaires*. France : Bréal éditions, 2004.

DELFORCE, B. HEDOUX-M., *Représentations de la langue et représentations du savoir dans les formations à l'écrit pour une pédagogie des ruptures*, In Education Permanente, n° 102, 1990.

DEPOVER, Chr et NOEL, B, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Paris, De Boeck/ Duculot, 1999.

DIETTE. J., *Les maux de l'écrit : La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*, Paris, Masson, 1993.

DIEPE Groupe, *Savoir écrire au secondaire : Etude comparative auprès de 4 populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1995.

DOGAN. M et PAHRE R., *L'innovation dans les sciences sociales la marginalité créatrice*, P.U.F, 1991.

DOLZ J et SCHNEUWLY B., *Apprendre à écrire ou comment étudier les constructions des capacités langagières ?*, In Etudes de Linguistique Appliquée, n°101, Paris, Didier édition, 1996.

DONNAY. J. et ROMAINVILLE M., *Enseigner à l'Université un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

DESMONS. F, FERCHAUD F et GODIN D., *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Editions Belin, 2005.

DUCANCEL. G (avec la collaboration de Bruno Nibas IUFM d'Amiens), *D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes*, Revue repère n°:20, Paris, 1999.

DUMONT. P, *Cours de didactique du FLE*, C.H.R.

- ECKENSCHWILLER. M, *L'écrit universitaire*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994.
- ERIGAUDIOT. M, DE VERSAILLES. J et GOIGNOUX. R, *À la conquête de l'écrit*, Paris, INRP-PROG, 1998.
- FABRE-COLS. C, *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF éditeur, 2002.
- FAYOL. M., *La production de textes écrits : Introduction à l'approche cognitive*, In Education Permanente, n°102, 1990.
- FAYOL.M., *Des idées au texte psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses universitaires de France, 1997.
- FAYOL. M. (sous la direction de), *La production du langage*, Paris, Hermès Science Publication, 2002.
- FELICI. I. (actes de colloque réunis par), *Bilinguisme Enrichissements et conflits*, Paris, Honoré Champion Editeur, 2000.
- FIJALKOW J, *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses universitaires de Mirail, 1996.
- FINET. C et GADEAU.J, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, HACHETTE, 1991 ;
- FOUILIN. J-N et MOUCHON Serge, *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 1999.
- FOUREZ. G., *Eduquer : écoles, éthiques, sociétés*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- GAJO. L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Editions Didier, 2001.
- GALLISON R., *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1985.
- GAONAC'H D. et PASSERAULT J-M., *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin/Masson, 1996.
- GANTIER. H., *L'enseignement d'une langue étrangère*, Presses Universitaires de France, 1973.
- GEIGER-JAILLET. A, *Le bilinguisme pour grandir Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- GEORGES. J, *Enseigner ou le plaisir du risque*, Paris, Hachette, 1993.

GIACOMI. A REY. V et VARGAS. E (études offertes à VARGAS Claude réunies par), *Pratiques sociales et didactique des langues*, Publications de l'Université de Provence, 2007.

GIRARD. D, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1995.

Groupe de recherche d'Ecouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1994.

GUIBERT R, « Représentations sociales et pratiques rédactionnelles », In GUIBERT R., et JACOBI D., *Les adultes et l'écrit*, Education Permanente, n°102, 32-40. 1990.

HALTE, J-F., *La didactique du français*, P.U.F, *que sais-je ?* ,1998.

HALTE. J-F., *L'écriture dans les instructions officielles*, In PETIT JEAN A. et PRIVAT. J-M, *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du Colloque de Metz.

HAMELINE. D. *Encyclopedia Universalis*. Corpus 13, Paris.1985.

HAZAEI- MASSIEUX, M-C. *De l'oral à l'écrit*, in travaux de Linguistique, n° 16 Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1994.

HIGOUNET. Ch, *L'écriture*, P.U.F, *que sais-je ?* ,1997.

HINGLAIS. S, *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*, Europe Media Duplication S.A., 2001.

KASHEMA M.B.L, *Temps verbaux, Voix narratives et Ecriture de la socialité dans les exercices écrits en français des lycées zairois des classes terminales. Contribution à l'analyse sociolinguistique et didactique des pratiques pédagogiques de l'écrit en Afrique noire*, Francophone. Besançon, Thèse en vue du doctorat d'Etat en Linguistique et Enseignement du Français- 3 vol.1983.

KLEIBER G., KASHEMA M.B.M. et Sock, R. dirs, *Stratégies et Parcours de l'Anticipation à la Didactique en FLE*, Actes du Colloque "Rencontres Linguistiques en pays Rhénan", n° 14, Spécial SCOLIA, Strasbourg, Publication de l'Université Marc Bloch, 2003.

KASHEMA M.B.M, *Méthodologie de Recherche en FLE : une initiation*, Strasbourg, Séminaire de recherche, 2005.

KLEIN. W, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Editeur, Paris, 1989.

KRAMSH. C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier, 1984.

LAGARANDERIE. A *La motivation*, Paris, Bayard, 1991.

LANGÉVIN L et BRUNEAU M., *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2000.

- LEON. P et ROUDIER. J, *L'écriture préalable à sa pédagogie*, éd. AFL, 1988.
- LURÇAT. L, *savoir écrire pour savoir lire. L'écriture et le langage écrit de l'enfant*, Paris, Office d'Éditions Impression Librairie, 2007.
- MANAA G, *Réflexions sur les motivations des changements ou combinaisons de langues (arabe-chaoui-français) dans le discours des professeurs de français du second degré de la région de Batna*, In El - Tawassol, publication de l'Université de Annaba, n° 07, Juin 2000
- MANGIANTE J-M, PARPETTE CH. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette Livre, 2004
- MANGIANTE. J.M PARPETTE. Ch, *Le Français sur Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique à la compétence universitaire*, in ACTES DE COLLOQUE, *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Perpignan, 2010. P 9.
- MARTIN M, *Jeux pour écrire*, Hachette édition, 1995.
- MARTINEZ. P, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996.
- MATHIS G., *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Paris, Nathan, 1997.
- MATTEI. D et PAHRE Robert, *L'innovation dans les sciences sociales*, Presses universitaires de France, 1991.
- MEIREIU Ph, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, Paris, 1995.
- MENIGOZ, A, *Apprentissage et enseignement du français écrit dans les sociétés multilingues. L'exemple ou platon Dogon au Mali-Paris*, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan éditeur, 2001.
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette FLE, Paris, 1990.
- MOIRAND. S, *Situation d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International 1979.
- MORANDI. F. *Philosophie de l'éducation*, Nathan, 2000
- MOREAU. R. *Introduction à la théorie des langages*, Hachette, Paris, 1975.
- MORICE. B, *Histoire des universités*, P.U.F, *que sais-je ?* ,1973.
- MOURTHON-DALLIES. F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Les Editions Didier, Paris, 2008.

NOEL-JOTHY. F, SAMPSONIS. B. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Hachette Livre, 2006.

NOYAU C. *Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions*. In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue* (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai – 2 juin 2004). Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique'. 2004.

PETIT J., *Francophonie et don des langues*, Presse universitaire de Reims, 1998.

PEYROUTET C., *Expression : méthodes et techniques*, Paris, Nathan, 1992.

PLOOG. K RUI. B (actes de colloque édités par), *Appropriations du français en contexte multilingue éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005.

POLLOCK. J Y., *Langage et cognition*, Presses Universitaires de France, 1997.

PORCHER. L, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Livres, 2004.

PREFONTAINE. C, *Ecrire et enseigner à écrire*, Canada, Les Editions Logiques, 1998.

REICHLER-BEGUELIN, M.-J., *Norme et Textualité : les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite*, In Schoeni, G, J.-P. Bronckart et Perenoud, Ph. *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel et Niestlé, 1988.

RILLIARD J. et SANDON J.M., *Quels choix didactiques concernant l'articulation des composantes textuelles et orthographiques au CE ?*, INRP Repères, n°:04, 1991.

ROEGIERS. X, *Analyser une action d'éducation ou de formation Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, éd. de Boeck & Larcier, 1997.

STORDEUR J., *Enseigner et/ou apprendre*, Bruxelles, Edition De Boeck, 1996.

TALEB IBRAHIMI K., *Les algériens et leur(s) langue(s)*, les Editions El Hikma, Alger, 1997.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 1992.

TAUVERON C et DUCANCEL G, *L'écriture et son apprentissage à l'école primaire*, Paris, INRP, 2003.

TAUVERON C, TREIGNIER J, DUCANCEL G et ROMIAN H, *A la conquête de l'écrit*, Paris, INRP, Repères, n°:18, 1998.

- VASSEUR, M.-TH., *Comment les interactionnistes réinterprètent la notion de compétences en langue ou efficacité du discours*, *Notions en questions*, n°6, 2002.
- VERDELHAN- BOURGAD, M, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007.
- VERPRAET G., *Les enseignants et la précarité sociale*, Presses Universitaires de France, 2001.
- VELTCHEFF C, HILTON S, *L'évaluation en FLE*, Hachette Livres, 2003.
- VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1994.
- VINATIER I et ALTET M (sous la direction de), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presse universitaire de Rennes, 2008.
- WALTER H., *Le français dans tous les sens*, Paris, Editions Laffont, 1994.
- WITTE. A, *Le cours de langues interactif : outils et méthodes*, Ellipses Editions Marketing S.A., 2002.
- WOLFGANG. K., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin Editeur, Paris, 1989.
- WOLFS J.L., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage linguistique et communication*, CLE international, Paris, 1978.
- YVES. R, *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions*. In : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. Consulté le 25 /10/2007.
- ZIMMERMEN B.J., BONNER S et KOVACH R, *Des apprenant autonomes : autorégulation des apprentissages*, Paris, De Boeck, 2000.

TABLES DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	1
DEDICACE.....	2
SOMMAIRE	3
RESUMES	7
INTRODUCTION GENERALE.....	12
CADRE ET ORIENTATIONS DE LA THESE.....	22
Présentation générale : origine du sujet.....	23
Constat global.....	23
Motivation.....	23
Problématique.....	25
Hypothèse.....	26
Autour de la thèse centrale.....	28
Quel est l'intérêt du sujet ?	29
Quelles pistes empruntent notre thèse ?	31
Quelles sont les limites de la thèse ?	33
Quels objectifs : finalités recherchées ?	35
Pourquoi le cours de « FOUR » ?	37
Quelle méthode utiliser ?	39
Quelle démarche adopter ?	41
Supports privilégiés.....	43
Méthodologie.....	43
I/ PREMIERE PARTIE : Didactique de l'écrit en FLE dans un contexte algérien « bi- multi-lingue »	46
Introduction.....	47

Chapitre I : Des apprenants « bilingues avancés » en FLE (Français Langue Etrangère) dans le contexte linguistique algérien.....	51
I.1.Des locuteurs algériens dans un usage spécifique de langues en présence.....	53
I.2. Statut du FLE dans une situation dite « diglossique »	56
I.3. Enseignement « bilingue » en FLE : réalité spécifique d'un apprenant algérien	60
I.3.1.Contacts des langues et enseignement spécifique.....	61
I.3.2.Observation des apprenants en formation bilingue.....	63
I.4. Apprenants « bilingues avancés » : illogique de l'erreur.....	67
I. 5. Dimension familiale et sociale : quelle habileté langagière ?	69
I. 6. L'écrit en FLE : un apprentissage « exigé »	75
Chapitre II: Didactique des langues et métier d'enseignant : évolution, innovation de l'institution scolaire.....	80
II.1.Théories d'apprentissage et stratégies d'acquisition.....	81
II.2.Centrations didactiques et progressions.	84
II.3. FOS : un domaine d'offre didactique du FLE en question.	86
II.4. FOU et construction de ressources pédagogiques universitaires.....	87
II.4. 1. Vers une compétence universitaire.....	88
II.4. 2. Le « FOU » dans le contexte universitaire algérien.....	89
II.5.Dimension enseignante : une phase de planification dans une mission (im)possible.....	90
II.5.1. Intégration des principes éducatifs et pédagogiques.....	93
II.5.2. D'une pédagogie de l'information à une pédagogie de l'entraînement.....	95
II.6. Didactique des langues et du FLE ou organisation d'un enseignement.....	97
II.7. L'écrit : interaction/communication en FLE selon Cadre Européen Commun de Référence (CECR)	100
II.7.1. La classe de langue : une interaction complexe dans un lieu commun.	102

II.7.2. Cadre Européen Commun de Référence : vers une ‘Autre’ interaction.....	103
II.7.3. Activités et stratégies d’interaction selon le CECR.....	106
Chapitre III : L’écriture : dispositif didactique, pratique d’enseignement.....	109
III.1.Processus d’écriture : « Ecrire » un enjeu délicat	112
III.1.1. Essai de définition.	114
III.1.2. Ambiguïté d’une conduite langagière.....	117
III.1.3. Construction d’une représentation positive : investissement.....	118
III.2. Didactique de l’écriture : finalités pour un enseignement/apprentissage structuré.....	119
III.2.1. L’activité scripturale.....	121
III.2.2.Configuration pédagogique et familiarité avec l’écriture.....	124
III.2.3. Situation d’écriture en langue étrangère : difficultés de production	125
III.3. L’écrit en FLE.	127
III.3.1. Spécificité d’une tâche à accomplir.....	128
III.3.2.Un risque de rester en marge.....	130
III.4. Pour ajuster l’enseignement aux apprentissages.....	131
Conclusion.....	133
II/DEUXIEME PARTIE : Le nouveau défi de l’université algérienne (LMD) pour le « agir » : quelques techniques de développement de compétence rédactionnelle d’un écrit en FLE.....	136
Introduction.....	137
Chapitre I : Vers une compétence rédactionnelle de l’écrit universitaire en Algérie.....	141
I.1. Le choix d’activités sollicitant la motivation des apprenants du F.L.E	142
I.1.1. Stratégies de motivation.....	145
I.1.2. Motiver pour ne pas échouer.....	148

I.2. Compétence : approches théoriques convergentes.....	150
I.3. Les opérations d'apprentissage en production écrite.....	155
I.4. Pratiques de repérage en situation rédactionnelle.....	159
I.5. L'université algérienne : LMD, une réforme pour l'innovation et la structuration.....	161
I.5.1.Lycée-Université : pour une continuité des apprentissages.....	164
I.5.2.L'orientation : une obligation ou rupture du contrat scolaire.....	169
I.5.3.Programmation ministérielle : choix à assumer.....	172
I.6. L'écrit dans le cadre universitaire algérien.....	174
I.6.1. Un manque de pratique évident d'une tâche indispensable	175
I.6.2. L'apprentissage de l'écriture dans certaines universités étrangères	176
I.6.3. L'apprentissage de l'écriture à l'université algérienne	177
I.6.4. Les ateliers d'écritures pour un progrès des compétences.....	179
I.6.5.Application à l'université algérienne.....	185
Chapitre II : Les cours « FOUR » : Techniques et/ou activités proposées pour une thérapie scripturale.....	187
II.1. la reconstitution de texte : activité de compréhension, d'exploitation et consolidation.....	192
II.1.1. Principes de l'activité : Déceler les points de repères (éléments linguistiques permettant une saisie globale du texte)	194
II.1.2. Localiser les connaissances selon les types de textes.....	196
II.1.3. Mettre en évidence les relations logiques et aboutir ainsi à l'organisation du texte.	197
II.1.4 Rédiger le texte originel avec une cohérence et respect de la pensée de son auteur.....	198
II.1.2.Place de la reproduction/réécriture dans l'écriture.	199

II.2. Savoir comment : définir, expliquer, décrire, introduire et conclure, et utiliser la dénotation et la connotation en s'exprimant.....	200
II.2.1. Un travail sur le registre de langue.....	200
II.2.2. Guider l'expression.....	200
II.2.3. Etablir un ensemble d'éléments langagiers.....	200
II.3. Le résumé, la prise de notes et la synthèse : exercice complet.....	201
II.3.1 Compréhension, analyse, reprise et rigueur : principes de base.....	201
II.3.2 Sens de l'équilibre, sens de l'organisation et de l'articulation et manipulation du langage : conséquences didactiques.....	202
Chapitre III : L'expérimentation : Scénario didactique et analyse.....	213
III.1.Détail de l'expérimentation.....	215
III.1.1.Description du contexte.....	215
III.1. 2.Présentation du public.....	215
III.1. 3. Questionnaire comme outil de découverte (démarche/analyse)	216
III.1. 4. Pré-test : consigne, démarche et analyse des premières productions.....	222
III.1. 5. Récapitulation des données.....	242
III.1.6. Déroulement des séances : Recommandations des cours de « FOUR ».....	245
III.1.7. Contraintes de déroulement	251
III.1.8. Test : consigne, démarche et analyse des productions finales	252
III.1. 9. Bilan et évaluation.....	264
III.2. Analyse récapitulative.....	266
III.2.1.Evaluation des séances.....	266
III.2.2.Exploitation des techniques de cours FOUR.....	268
III.2.3.Constatations didactiques.....	271
Conclusion.....	276

CONCLUSION GENERALE.....	279
BIBLIOGRAPHIE.....	287
TABLE DES MATIERES.....	297
ANNEXES.....	304

ANNEXES