

## **La production écrite chez les apprenants du supérieur : une étude analytique**

**Dr.MISSOURI Belabbas**  
**Université Sidi Bel Abbès**

### ***Abstract:***

*Address the difficulties of writing brings us to rethink the attitude of all learners enrolling in French class, on one hand, the need for specialization in language, and secondly, how should -it do to pass a number of skills (especially written and oral) to be assisted in all kinds of communications they will be called to face.*

### ***Keywords:***

*learners - communications - especially written- difficulties- language*

A l'université, l'écrit est différemment conçu. C'est l'avis des enseignants-évaluateurs. Ces derniers, dans leur majorité, avancent que les apprenants ont beaucoup de difficultés à l'écrit.

Aborder les difficultés liées à l'écrit nous renvoie à repenser l'attitude de tout apprenant s'inscrivant en classe de français, d'une part, de la nécessité de sa spécialisation dans la langue, et d'autre part, savoir comment doit-il faire pour réussir un certain nombre de compétences (particulièrement l'écrit et l'oral) afin qu'il soit assisté dans tous les genres de

communications auxquelles il sera appelé à faire face. Nous relevons que tout apprenant se présente avec ce vœu de pouvoir passer les années de graduation et se sentir capable de combler des insuffisances déjà cumulées et de réussir la compréhension des discours universitaires.

A leur arrivée à l'université, les apprenants découvrent que la conception qu'ils avaient sur le mode d'enseignement n'est pas du tout ce qu'ils ont toujours schématisé dans leurs têtes. Celle relative aux enseignements universitaires et aux différentes acquisitions des savoirs est basée sur une forme beaucoup plus autonome, loin de ces pratiques où l'enseignant joue un rôle prépondérant (le cas des cycles pré-universitaires). Voilà pourquoi nombreux sont ces étudiants qui quittent cette université avec un taux de connaissances très limité, d'où une faible maîtrise des pratiques langagières et d'écriture. Les initier à ces dernières semble une tâche ardue pour tout enseignant. Selon Michel Laurier, *l'écrit se base sur un ensemble de règles dont on sait qu'elles ne suffisent pas à décrire la compétence en jeu.*

Dans ce contexte, l'acquisition des compétences requises nous amène à redéfinir les directives émanant des officiels et qui définissent la place de la langue française dans le système éducatif algérien : les éternels changements introduits avant la réforme, le statut de la langue elle-même, la confection des manuels scolaires, le rôle de l'enseignant,

les moyens pédagogiques, les méthodes d'apprentissage et de transfert des savoirs, et bien d'autres facteurs qui ont pu influencer sur l'avancement des enseignements d'où toutes ces incapacités chez nos étudiants. Il est à noter que la langue est enseignée pour enrichir l'intérêt de la curiosité chez l'apprenant et le motiver à s'intéresser à d'autres cultures, à s'ouvrir sur d'autres horizons et découvrir d'autres savoirs. C'est là, la nécessaire fonction de toute langue enseignée pour des sujets non-natifs car, la production d'un écrit est considérée comme un contrat de communication entre l'auteur et le lecteur.

Mes dix années d'enseignant à l'université m'ont convaincu de formuler un certain nombre de questionnements. Si nos apprenants en classe de français ne peuvent pas restituer des idées de cours en un paragraphe et s'ils ne sont pas en mesure de réussir des productions écrites c'est qu'ils n'ont pas été initiés convenablement à ces pratiques. En plus des éléments de langue qui leur font défaut, il devrait y avoir d'autres causes relatives à ce problème. Amener les apprenants à se mettre en situation d'écriture signifie de les soumettre à un comportement cognitif peu habituel, à agir par nécessité du fait qu'ils n'aiment pas assez la pratique scripturale. Dans le but d'illustrer notre approche, nous avons choisi deux situations qui nous montrent que l'étude des

pratiques d'écriture et de réécriture ne se limite pas aux difficultés.

- Pendant les examens, d'abord, où il est à remarquer cette attitude, pour le moins curieuse. Une bonne partie de nos apprenants reste figée devant la feuille d'examen. Ils mettent beaucoup de temps avant qu'ils commencent. Une fois l'écrit entamé, ce sont les éternels blocages et arrêts qui surgissent. De ces attitudes résultent, le plus souvent, des écrits très mal structurés, incomplets, vides de sens ou carrément non faits. Dans une situation pareille, l'apprenant se considère sous pression, obligé de réaliser un travail, appelé à respecter une tranche d'horaire déterminée et tenu par la concision de ses réponses tout en appréhendant l'opinion de celui à qui est destiné ce travail (l'enseignant-évaluateur).

- La réalisation d'un travail de maison qui est, le plus souvent, soit plagié, soit fait par un pair, soit mal fait (insuffisances lexicales). Qu'il soit un résumé de cours, un commentaire de texte, une expression écrite sur un sujet choisi ou un écrit personnel, cet apprenant vit moins de contraintes et moins de pression. Il lui est même permis de puiser dans des ressources qui ne sont pas les siennes. Cette donne est totalement différente de la première. En dépit de cela, la qualité de cet écrit n'est jamais meilleure.

Nous avons jugé utile, pour mieux situer les défauts linguistiques et autres incohérences, de procéder à l'analyse

de quelques productions réalisées par nos apprenants. Ce travail a pour but de relever les types d'erreurs que l'on peut retrouver dans leurs productions. C'est un paramètre sur lequel nous allons nous référer pour vérifier nos questions de départ.

Face à de telles réalités, nous sommes en droit de confirmer la pauvreté des acquis avec lesquels se sont présentés ces apprenants. En outre, notre modeste expérience nous a aidés à nous intéresser de près à leurs attitudes quant aux pratiques de l'écrit.

### ***Présentation de l'échantillon***

Nous avons jugé utile d'étaler les différentes situations dans lesquelles se déroulent les productions des écrits en ce qui concerne nos apprenants. Ecrire en langue française n'est pas identique à l'écriture technique ou en sciences de la technologie. La tension est plus pesante pour le scripteur en première situation. Donc, partant des écrits de nos apprenants, nous nous sommes intéressés à quelques aspects relatifs à la compréhension des situations de l'enseignement supérieur tout en incluant d'autres motivations et intérêts quant au choix du sujet. Nous considérons le corpus sur lequel nous allons travailler, en dépit des difficultés rencontrées, révélateur de beaucoup de secrets « cognitifs » et très riche en enseignements. Nous rappelons qu'il s'agit d'analyser les

types d'erreurs à partir des expressions écrites, réalisées par quelques sujets (22) de la 1<sup>ère</sup> année licence de français pendant l'Examen à Moyenne Durée (EMD n° 1). Notre choix s'est porté sur 22 copies (choisies au hasard). Il s'agit du module de l'écrit où l'enseignant a laissé aux étudiants le choix d'opter pour un sujet parmi deux proposés. Aussi, il nous a été conseillé de nous pencher sur le travail personnel (préparation d'un exposé individuel) où la pratique d'écriture est censée être de mise.

- a. Pour préparer un exposé, que faut-il faire ?
- b. Devant la multiplication des moyens de diffusion de la pensée, quel est la place du livre ?

Nous jugeons les deux sujets, en plus de l'incitation à l'écriture, comme moyens de « soustraire » à l'apprenant plusieurs manières de faire. D'abord, la préparation des exposés où, il faut le dire, elle ne repose sur aucune logique. Elèves ou étudiants « achètent » leurs exposés auprès des cybercafés. Nous assistons à cette attitude négative qui s'explique par la commande, pure et simple, d'un exposé sur tel ou tel sujet. Il suffit d'avancer un titre et une somme d'argent et le tour est joué. L'enseignant, en initiant ses étudiants à une telle pratique, visait, d'une part, leur attitude, leur manière d'agir, une initiation à la recherche et leur savoir-faire quant à la préparation d'un exposé et, d'autre

part, la confection de l'écrit ou comment rédiger un paragraphe.

Ensuite, le fait de les mettre en situation d'écriture pour élucider les différentes attitudes qu'ils ont envers la lecture et, de ce fait, s'il s'agit d'un moyen qui permet la maîtrise de la tâche d'écriture.

### *Analyse des productions*

Les lectures des diverses approches et modèles d'analyse de l'écrit nous ont aidés à mieux s'imprégner dans notre recherche. L'écrit, cet outil central de la formation des apprenants est aussi conçu par les spécialistes comme un moyen de création des connaissances. Dans ce sens, de nombreuses études et recherches ont été réalisées sur ces écarts, ces disparités qui caractérisent les productions écrites des apprenants. Le problème n'est pas spécifique aux apprenants Algériens, il est presque universel.

Les pratiques d'écriture résultent d'un avancement dans l'application des programmes qui accompagnent l'apprenant tout au long des phases d'acquisition des savoirs. Il est à signaler que la langue, facteur principal facilitant l'appropriation des compétences, est ouvertement citée comme un handicap qui entrave, à la fois, au transfert des connaissances et aussi à la satisfaction des besoins exprimés par les apprenants. Tous ces défauts de langue ne font que

renforcer les craintes des enseignants. Ils influent sur l'avancement des enseignements et ralentissent la perception des discours universitaires chez l'apprenant. Ce dernier a, de tout temps, manifesté un comportement négatif, particulièrement, envers les modules techniques (ceux qui nécessitent un bagage lexical adéquat). Vouloir accéder à un niveau de langue meilleur (acquérir des compétences orales et écrites) et se sentir capable de pouvoir s'affirmer (être prêt à tenir une discussion sans difficultés et pouvoir réaliser un produit écrit sans ambages) sont deux objectifs primordiaux auxquels aspirent nos apprenants du supérieur. Pour permettre à ces derniers un suivi « équilibré » des apprentissages dès la première année de licence de français, il est judicieux d'adopter un mode qui leur soit favorable, enrichissant et adapté à leurs besoins et attentes. Des méthodes efficaces d'enseignement sont exigées pour mieux préparer cet apprenant à faire face à toutes ces tâches planifiées tout au long de son parcours d'étudiant universitaire.

La majorité des écrits produits par nos apprenants s'écartent des règles et des usages en vigueur. Ceci explique la raison pour laquelle beaucoup d'entre eux quittent l'université avec de très faibles acquis : un faible bagage lexical, et par conséquent, une manière d'écrire maladroite. Le constat est apparent lorsqu'il s'agit de remplir un formulaire, de formuler une demande d'emploi, de rédiger un



C.V, etc. Ils n'ont pas eu idée et/ ou conscience de ces manières de faire. Beaucoup de stratégies initiés par les enseignants avaient pour but l'acheminement de ces modes universels de savoirs : l'aboutissement à faire de cet apprenant un individu particulier se sentant capable de pratiquer la langue doublement (écrite et orale). Où réside donc ce mal ? Qui est responsable ? Avons-nous le droit de faire porter l'entière responsabilité à l'apprenant ?

Il est vrai que beaucoup de chercheurs se sont penchés sur les problèmes d'écriture (un produit qui sanctionne l'acquisition, au préalable, d'un certain nombre de compétences), cependant, il est utile de rappeler que les modes d'enseignement (qui n'ont pas été réformés) sont pour beaucoup dans la situation actuelle des savoirs universitaires, d'une part, et dans l'absence du rapport à la lecture et l'écriture, d'autre part. La pratique d'écriture ou l'incitation de l'apprenant à beaucoup écrire est très peu présente au supérieur. Un éternel questionnement résultant de cette situation est toujours d'actualité. Aussi fort que les apprenants se sentent concernés par ce double échec, les enseignants le sont beaucoup plus, une fois devant les produits finaux de leurs apprenants qui prouvent et confirment cet échec. En matière d'évaluation de la qualité des écrits, ces derniers s'intéressent davantage au contenu ; ce comportement s'explique par le besoin de savoir si l'apprenant a pu suivre

les instructions préétablies pour la réalisation de la tâche d'écriture. Cette attente est justifiée par leur vœu de voir leur apprenant répondre en fonction des enseignements déjà subis pendant les cours. Quant à la forme, elle est tributaire des compétences du scripteur lui-même. Nous avons avancé que la forme d'un texte produit est une pratique qui s'apprend au fil des années de scolarisation. Un usage des pratiques régulières d'un scripteur ordinaire s'impose, à savoir, intensifier ses lectures, avoir un rythme d'écriture personnel, faire des va et viens incessants sur ce qui a été écrit, introduire des rajouts et des suppressions, initier une relecture, etc. C'est tout simplement réaliser une écriture de soi, c'est aussi montrer ses limites de l'imagination, se réécrire, etc. Qu'en est-il de ce contrat préétabli (entre l'apprenant [scripteur] et l'enseignant [lecteur-évaluateur]) ; l'un voulant réussir une production cohérente et organisé tandis que l'autre souhaite voir ses transferts d'apprentissage bien cadrés, bien assimilés.

Notre modeste expérience d'enseignant de la langue française pour les apprenants non-natifs nous a permis de diagnostiquer une abondance d'erreurs lexicales et syntaxiques dans les productions de nos apprenants. Théoriquement, il existe un enchaînement relatif aux modules de l'enseignement-apprentissage de la langue française. Cependant, nous nous sommes toujours posé des questions sur ces résultats mitigés.

Il convient de souligner que cette phase d'apprentissage n'est qu'un chapitre de ce processus cognitif d'où la performance de chaque apprenant est mise en avant pour lui permettre de procéder par le système de l'auto-évaluation, et de surcroît, maintenir ses compétences sinon les évaluer en fonction de la quantité d'informations acquises. Cette « remise en cause » permanente que doit subir l'apprenant pourrait lui assurer la pérennité de ses acquis. Nous considérons, dans ce cas, l'écrit comme une forme particulière de communication. Il intervient pour donner plus d'autonomie à cet apprenant. Cette manière de se libérer, lui donnerait un tonus supplémentaire dans sa propre perception du monde et lui permettrait de se frayer lui-même quelques perspectives d'apprentissage.

Evidemment, comme cela a été largement commenté par les didacticiens, la tâche d'écriture paraît beaucoup plus difficile que l'on puisse croire. Les raisons sont d'ordres structurels sur le plan de la méthodologie, du moins en ce qui concerne nos apprenants en classe de français. Ces derniers, avons-nous remarqué, ne font pas très attention au travail minutieux que doit entreprendre le processus d'écriture, au montage et au démontage linguistiques. La planification, la textualisation et la révision qui suppose une relecture évaluative sont des paramètres incontournables pour tout processus rédactionnel.

Nous nous sommes inspirés de cette réflexion au moment de la confection de notre projet d'analyse des productions écrites de nos apprenants. Pour nous, il s'agit d'un élément, à partir duquel, beaucoup de zones d'ombres seront éclairées. Nous avons formulés des hypothèses, auxquelles, nous espérions en donner quelques éléments de réponse. C'est à propos de toutes ces disparités que M. Miliani (2002) était catégorique. Il parle de *problème d'écart entre la pratique écrite des apprenants et la norme scolaire, ainsi que les représentations qu'ils s'en font*. Il justifie son point de vue par l'état dans lequel est entrain d'évoluer la langue française. Pour lui, *elle s'apparente de plus en plus, chez une majorité et non chez certains individus, à un savoir*. A travers cette description des réalités relatives aux écrits des apprenants de notre filière, notre intention est de focaliser notre attention sur leurs pratiques et les difficultés qu'ils rencontrent.

Quant à l'analyse proprement dite, il nous a été donné de relever un ensemble d'erreurs dans les écrits produits par nos apprenants (échantillon sur lequel nous avons travaillé). Ceci peut nous expliquer les nombreuses difficultés qu'ils ont pu rencontrer pendant la réalisation de la tâche. Nous avons déjà évoqué, au fil de notre article, un ensemble de facteurs qui déterminent la situation dans laquelle se trouvent nos apprenants. En ce qui concerne ces difficultés, elles sont

relatives aux équivoques, au mauvais emploi des mots, à l'orthographe, à la non-distinction entre l'oral et l'écrit, etc.

### **Les problèmes de langue**

Nous relevons d'abord les équivoques relatives au mauvais emploi des mots (pronoms personnels, pronoms relatifs, adjectifs, accords, temps, etc.). Il est remarqué que le pronom relatif est, le plus souvent, utilisé loin de l'antécédent. La confusion dans l'utilisation des pronoms personnels est aussi une pratique courante chez nos apprenants.

La répétition des mots (où l'apprenant est appelé à s'habituer à ne pas en commettre particulièrement en cours de l'écrit) est aussi une difficulté qui hante les esprits des apprenants. Bien que ces derniers reconnaissent ces défauts de langue, nous pensons que la lecture et l'intensification de la pratique peuvent les amener à utiliser des synonymes ou des expressions équivalentes.

Bien que le langage écrit refuse certaines tolérances du langage parlé, il a été relevé, dans certaines copies, la dominance des mots familiers. Cette confusion oral/écrit est considérée comme une difficulté sur laquelle bute une bonne partie de nos apprenants. C'est aussi un paramètre sur lequel se sont penchés beaucoup de didacticiens. Une telle attitude s'explique aussi par le manque de vocabulaire qui est, à son tour, le fait d'un manque flagrant de la lecture. Cette dernière est considérée comme un moyen qui aide à enrichir le vocabulaire chez les étudiants.

Les problèmes d'orthographe quant à eux sont légions dans les écrits analysés. A observer la langue Arabe, l'orthographe ne doit pas poser de gros problèmes. On écrit un mot tel qu'il se prononce. En est-il de même pour la langue française ? Nous ne sommes pas certains. On continue à se heurter aux problèmes qu'elle pose à nos étudiants. Le déséquilibre entre le code oral et le code écrit du français pose de grandes difficultés. Notre opinion repose sur la présence, plutôt de l'abondance des ces insuffisances relevées dans leurs écrits. Le (s) du pluriel, le mauvais usage de l'accord, le (e) du féminin, etc. Ce sont des maladroites qui continuent à apparaître même chez nos étudiants en fin de cursus. Et là, il est utile de rappeler un paramètre important : l'effet du milieu géographico-socio-culturel sur l'apprentissage de la langue française. Un milieu rural, par exemple, est plus pauvre culturellement si l'on compare avec le citadin. La présence de difficultés à percevoir l'orthographe s'est toujours manifestée chez les étudiants issus de ces régions rurales. Nous rappelons aussi qu'au sein de l'enseignement-apprentissage du français, l'orthographe bénéficie d'un statut particulier et jouit d'un grand privilège. Une orthographe défectueuse est le fruit d'un manque d'une culture conséquente. Elle s'avère être l'un des principaux critères d'évaluation de l'étudiant selon nos collègues enseignants.

*Problèmes relatifs à la forme*

En observant les corpus sur lesquels nous avons travaillé, il a été remarqué un manque de cohérence quant à l'enchaînement des idées. Nous rappelons que, l'un des sujets, avait pour thème l'utilité du livre d'où devrait jaillir l'activité de lecture. Une minorité a fait référence à cette dernière. La majorité des sujets écrivant s'est limitée à réutiliser le terme « livre ». Il s'agit d'une redondance qui s'explique par le manque de rapport à l'écrit, à l'absence d'esprit, à l'inadvertance, au manque de concentration, etc. Tous ces paramètres sont à citer du fait des écarts constatés dans les petits paragraphes réalisés. La cohérence textuelle est une compétence qui nécessite un bagage lexical adéquat, une technique d'écriture qui renvoie à l'enchaînement des idées, etc. A ce titre, nous rappelons la presque absence de la ponctuation mis à part « le point » qui est utilisé à tort et à travers.

Tout de même, on relève que les copies (1, 2, 5, 8, 9 et 10) contiennent de bonnes idées, une bonne forme et une écriture très appliquée en dépit de la présence de quelques incompréhensions et autres incohérences linguistiques. Ceci explique, il faut le mentionner, l'existence d'une bonne partie de nos apprenants qui arrive à gérer leurs productions écrites. Ceci est apparent dans l'utilisation des temps verbaux, dans la nouveauté du style utilisé et dans la mise en forme d'un

produit écrit notamment. Il faut rappeler qu'ils étaient appelés à traiter deux sujets d'un intérêt capital : D'abord, l'utilité de la lecture à travers le livre et les finalités recherchées par tout lecteur, à savoir, l'enrichissement du vocabulaire, la découverte d'autres cultures, l'éventuelle assise qu'il peut avoir pour bien se lancer dans la tâche d'écriture sans grandes difficultés, etc. Ensuite, la préparation d'un exposé (objet à controverses) où l'apprenant n'est pas toujours préparé à se lancer dans ce genre de travail (en dépit de la présence d'un module relatif aux méthodes de travail à l'université) qui, par contre, a donné des résultats probants dans le système L.M.D. En plus, exposer son point de vue quant à la préparation d'un travail de recherche n'est pas sans mettre l'apprenant dans un vrai dilemme : entre rapporter toute une procédure courante relative au « façonnage » de l'exposé et le sentiment de se trahir en allant en allant lui-même « acheter » cet exposé (c'est une pratique à laquelle nous avons réservé une bonne partie dans le second chapitre de la partie théorique). En dépit de tout cela, il est vrai que l'écriture est présente chez une bonne partie de ces apprenants (à travers les copies analysées).

### ***Conclusions et implications de la recherche***

Notre analyse s'est portée sur les pratiques d'écriture et de réécriture d'où sont ressorties d'autres éléments relatifs au rapport à l'écrit, aux difficultés auxquelles se heurtent ces



apprenants pendant l'écriture, aux représentations qu'ils ont à l'objet, à la nature de la fréquence d'écriture chez eux, etc. Nous avons donc, d'une manière mécanique, décidé de prendre en considération tous ces paramètres eu égard à leur « proximité » et leur implication dans le problème de l'écrit à l'université.

Les difficultés ne sont pas forcément le propre des apprenants, du moins, à leur arrivée à l'université. L'enquête de terrain ainsi que notre modeste expérience d'enseignant nous ont montré qu'il fallait chercher les vraies causes dans les phases qui précèdent leur venue au supérieur.

Il était donc possible, pour nous, de cerner quelques unes de ces causes et d'en isoler d'autres. Les études portant sur celles-ci ont, le plus souvent, montrés qu'il était possible d'y remédier. Les pistes didactiques continuent d'apparaître. Elles sont là pour rappeler les enseignants et surtout les sensibiliser sur la nécessité du comment procéder pour pouvoir pallier.

Il est vrai que, dans la présente recherche, nous nous sommes inscrits dans une logique basée sur les réalités d'enseignement-apprentissage de la langue française, sur les modes de transfert des savoirs universitaires et, particulièrement, sur l'expérimentation (à travers l'analyse des copies des étudiants).

De plus, comme nous l'avons signalé tout au long de notre recherche, l'activité d'écriture est tributaire d'un certain nombre de paramètres qui, de prime abord, s'inscrivent dans un cadre de remédiation et de perfectionnement constants. L'effet d'homogénéité des méthodes d'apprentissages demeure la pierre angulaire à tout enseignement visant la mise à niveau des apprenants. L'enseignant devrait donc être mené à comprendre les procédés utilisés dans les discours universitaires, écrit ou oral, pour pouvoir assimiler les enjeux dans un écrit. D'ailleurs, le cas de notre filière nous révèle que les approches préconisées n'ont pas abouti aux résultats escomptés compte tenu du « malaise » qui continue à persister chez les apprenants.

Cette difficulté majeure est à situer notamment dans une sorte de rupture entre les différents paliers d'enseignement. Car les différents aménagements des programmes scolaires, particulièrement ceux relatifs à l'enseignement-apprentissage de la langue française n'ont pas tous été efficaces. Ajouté à cela l'actuel passage de l'approche systémique à l'approche par compétences qui a, quelque peu, mis les enseignants dans des situations professionnelles délicates. De son côté, M. Dabène commente la pratique scripturale : « [...] *dans les représentations du sens commun, elle renvoie tantôt à la graphie, tantôt au style, tantôt au processus d'inscription*

*d'une trace signifiante sur un support, tantôt le plus souvent, aux produits finis qu'en résultent. »*

Nos propositions didactiques, rappelons-le, sont des hypothèses partielles à toutes ces réalités de l'enseignement de la langue française dans notre filière. Nous avons bien soulevé toutes ces distanciations existantes d'une région à une autre, de ces modes d'enseignement qui varient d'une institution à une autre, des capacités d'acquisition qui diffèrent chez les apprenants, etc. Ceci nous amène à s'impliquer davantage (et prendre en considération) la mise en application des nouveaux systèmes de transferts des savoirs, notamment aux cycles pré-universitaires (l'approche par les compétences) et au supérieur (le système du L.M.D).

L'incapacité apparente dans la réussite des écrits (non seulement en langue française mais aussi dans presque toutes les autres langues étrangères) et aussi le manque d'intérêt à l'objet (en tant que moyen d'expression à l'université ou ailleurs) sont des éléments sur lesquels se sont focalisés nos lectures théoriques. La conception de l'écrit, en dépit de sa variété, est toujours évoquée avec amertume et beaucoup de réserve. Nous sommes en droit de dire qu'une bonne majorité des didacticiens de l'écrit (notamment Reuter, Delcambre, Dabène, De Miniac, Daunay, Schneuwly, etc.) focalise les études et les analyses sur le rapport à l'écrit et les représentations que les sujets ont de cet objet d'acquisition

des savoirs. *« L'écriture comme simple technique de transcription et de codage d'une part, l'écriture comme don d'autre part, sont des conceptions qui apparaissent chez tous les acteurs : parents, élèves, enseignants. »*

Le constat, pour le moment est là, présent, révélateur mais porteur d'un certain nombre d'espoirs (nous pensons que tout dépendra de la manière de procéder chez les enseignants-formateurs). Pour l'instant, l'approche par compétences ne donne plus les meilleures pistes didactiques quant au maniement de la langue. Elle « survole » tout ce qui touche profondément aux mécanismes utilisés. L'on s'attèle à miser sur trois ou quatre années d'apprentissage pour planifier une progression linguistique par le procédé de la mise à niveaux de compétences.

Les trois compétences qui semblent être de mise dans les différents programmes scolaires d'enseignement-apprentissage de la langue française sont : "exposer", "argumenter" et "narrer". Nous les retrouvons pratiquement inscrites depuis la 1<sup>ère</sup> année secondaire jusqu'à la terminale. De nombreux enseignants se disent confrontés aux problèmes de temps et de moyens didactiques. Et là apparaissent les véritables insuffisances au niveau de l'écrit. De ce fait, l'apprenant demeure de marbre devant l'intention communicative à laquelle il est invité. Le peu de séances réservées à l'écrit le plonge dans des situations-problèmes où

il doit recourir aux différents documents pour pouvoir ajuster un commentaire, confectionner un résumé, ou réécrire un cours à partir des notes prises. Cette dernière technique est jugée par B, Daunay et Y, Reuter, (2002) comme *un genre spécifique* à la réécriture. Ils rapportent : « *La solution de compromis, majoritairement adoptée, consiste alors à « en prendre » le maximum en écrivant le plus vite possible à l'aide d'un code d'abréviations souvent personnel et d'un allègement de nombre de normes scripturales [...].* En commentant la phase cruciale qui succède à la prise de notes, ils ajoutent : « *Pour les plus sérieux des étudiants, cela implique, en tout cas, hors du cours, un « sur-travail » : recopier, en « mettant au propre » et en essayant alors de sélectionner, d'organiser et de comprendre.* » La pratique scripturale dont font référence les didacticiens cible le signifiant avec toutes ses variantes, et il est temps qu'on accorde beaucoup plus d'égards à ce procédé pour remédier à cette situation. Cela ne pourra s'appliquer facilement que dans une initiation adéquate sinon une maîtrise totale de la prise de notes afin de permettre à nos apprenants de faire plus d'efforts pour rattraper les retards accumulés. Il sera demandé aux apprenants de faire eux-mêmes leurs propres synthèses de cours pour se familiariser avec l'écrit, pour s'adonner à la réécriture, pour s'approprier des méthodes d'expression. Y. Reuter (2002) parle de *la réécriture comme moyen d'action*. Il cite : « *La réécriture, comme dispositif impliquant la durée,*

*facilite aussi la réflexion sur les stratégies employées et les moyens de les améliorer, ainsi que sur les diverses stratégies possibles. »*

Le mécanisme qu'on a tenté d'inculquer à cet apprenant s'avère externe et non convaincant parce qu'il n'a pas ciblé son attente, n'a pas comblé ce vide qu'il ressent en matière de langue. Le français, selon la majorité des apprenants, n'est pas une langue tout à fait étrangère. Elle fait partie de leur quotidien. C'est son statut qui n'est pas encore clarifié. Ce sentiment d'incapacité les laisse relativement plongés dans des situations de questionnements, voire de frustration parce que comment expliquer qu'un étudiant de première année s'acharne pour une inscription dans la filière alors que ses performances dans la langue lui font défaut ? Sinon comment explique-t-on toutes ces incapacités qu'il traîne tout au long de son cursus universitaire ?

Notre recherche ne pourrait répondre à toutes les hypothèses soulevées au départ. Les questions liées aux difficultés à l'écriture en classe de langue française continuent à susciter l'intérêt des chercheurs. Il est vrai que, en ce qui nous concerne, les résultats de l'enquête de terrain nous ont aidés à nous situer, partiellement, par rapport à notre problématique de départ. Ils étaient d'ailleurs porteurs d'indices révélateurs de la situation dans laquelle évoluent nos apprenants en classe de français. Cependant, nous les

considérons comme des éléments qui peuvent donner lieu à une extension à la question relative aux pratiques de l'écrit au supérieur.

La dictée, la prise de notes et la lecture sont des propositions didactiques spécifiques à nos apprenants. D'autres questions sont à envisager quant aux modes de transfert des savoirs universitaires, aux pratiques capables de les aider à mieux se comporter envers la tâche d'écriture, aux activités qui peuvent contribuer à l'enrichissement de leurs compétences lexicales. Nous pensons qu'elles peuvent avoir une incidence directe sur sa manière de faire à l'université, particulièrement, à ses débuts. Si la lecture favorise l'enrichissement des compétences lexicales chez l'apprenant, peut-elle l'amener à mieux écrire ?

Au cours de cette recherche, nous avons fait allusion à d'autres domaines qui sont en relation étroite avec l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans tous les cycles d'enseignement. Nous souhaitons que cette recherche, autant par sa méthodologie que par les données résultantes de l'enquête de terrain, permette de mieux comprendre comment les apprenants de notre filière de français procèdent en situation d'écriture. Nous espérons que certaines préconisations trouvent une application dans l'enseignement-apprentissage du français (d'où l'oral et l'écrit), et que

d'autres questions pourront servir de piste de recherches futures.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRE DE MINAC, C. (2000) : Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRE DE MINAC, C., BOURGAIN, D. (1994) : Ecrire et faire écrire, Actes de l'université d'été, 28-31 octobre 1991, Fontenay-Saint Cloud, ENS éditions.
- BARRE DE MINAC, C., CROS, F., RUIZ, J., (1993) : " Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires, Paris, ESF.
- BOCH, F., (1998): " Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes entre texte source et texte cible, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DABENE, M., (1987) : " L'adulte et l'écriture", dans J.L.
- Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian, B. Schneuwly, (dir.), Apprendre/enseigner des textes écrits, Bruxelles, De Boeck Université.
- DABENE, M., (1990): " Des écrits extraordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale", *Lidil* N° 3.
- DABENE, M., (1994) : Les écrits "ordinaires" aujourd'hui in *Ecrire et faire écrire, Actes de l'université d'été*, 28-31 octobre, *Cahiers de Fontenay*, ENS de Fontenay Saint-Cloud.
- BARRE DE MINAC. C., (1996) : *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck.



- DABENE, M., (1998) : “ L’enseignement-apprentissage de l’écrit entre représentation et pratiques sociales, *LIDIL* n° 33. université Stendhal Grenoble.

- DAUNAY, B., & REUTER, Y., (2002) : “ Les rapports à l’écriture d’étudiants de Sciences de l’Education. Etude exploratoire à partir d’un corpus de souvenirs sollicités” In *Les cahiers THEODILE*, n° 2.

- DELCAMBRE, I., (2002) : “ L’inscription graphique au cours d’un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? *Pratiques* N° 115/116, *L’écriture et son apprentissage*, Décembre 2002.

- DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER. D., (2003) : “Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique”, *Les cahiers Théodile* N° 4.

- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y., (2002) : “Images du scripteur et rapports à l’écriture”, *Pratiques* N° 113/114, juin 2002.

- DELCAMBRE, I & REUTER, Y., (2002) : “Le rapport à l’écriture d’étudiants en licence et en maitrise”, *Spirale* n° 29. *Lire et écrire dans le supérieur*,

- DELCAMBRE, I., REUTER, Y., (2004) : Actes du 9ème colloque de

l’A.I.R.D.F, Québec, 26 août 2004.

- DEGAUTE, J-P., (1999) : *Enseignement secondaire et enseignement universitaire : Quelle missions pour chacun ?*, Bruxelles, Editions de l’ULB.

- DEZUTTER, O., & THYRION, F., (2002) :” Comment les étudiants entrants s’approprient-ils les discours universitaires ? *SPIRALE* N° 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, Revue de Recherche en Education.

- DONAHUE, C., (2001) : “Effets de l’écrit sur la construction du sujet textuel à l’université”, *Spirale* n° 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, Revue en Recherches en Education.
- ECKENSCHWILLER, M., (1999) : *L’écrit universitaire*, Bruxelles, Les éditions d’Organisations.
- GUIBERT, R., JACOBI, D. (1990) “L’écrit. Production et représentation”. In Eckenschwiller, M. ,*L’écrit universitaire*, Bruxelles, Les éditions d’Organisations.
- HALTE, J.-F., (2003). Didactique de l’écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. In *L’écriture et son apprentissage à l’école élémentaire*, *Repères* N° 26/27, 2002-2003
- HOUDART-MEROT, V., (2004): *Réécriture et écriture d’invention au lycée*, Paris, Hachette Education.
- JAVERZAT, M.-C., (2004) : “ La dictée à l’adulte comme genre de l’activité scolaire d’apprentissage du langage écrit, *Mélanges CRAPEL*, n° 29.
- MACCIO, C., (1994) : *Pratique de l’expression*, Lyon, Les éditions de la chronique sociale, 5<sup>ème</sup> édition.
- MADELON, S-R., (2000): *Le savoir lire-écrire chez l’adulte apprenant*, Paris, l’Harmattan.
- MILIANI, M., (2002) : “Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir”, *Revue Insaniyate* n° 17-18 (Mi-décembre 2002).
- PABATSIBA, V., (2002). Ecrire pour une commande administrative. Le destinataire, son rôle et son influence sur l’écriture d’une expérience étudiante. Lire et écrire dans le supérieur, *SPIRALE* 29.
- PLANE, S., (2002) : “ Apprendre l’écriture : Questions pour la didactique, Apports de la didactique”, *Pratiques* N° 115/116, Décembre 2002.

- POLLET, M-C., (2001) : *Pour une didactique des discours universitaires : Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PRIVAT, J.M., (1995) ‘‘ Les pratiques de l’écrit au collège : pour des enseignements mieux intégrés’’, *Le Français Aujourd’hui*, N° 109.
- REUTER, Y., (1996) ‘‘ Les relations lecture-écriture dans le champ didactique’’, *Pratiques*, n° 86.
- REUTER, Y., (2002) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Editions ESF.
- REUTER, Y., (2002). ‘‘ Quelques questions à propos des formalisations de l’écriture en didactique de français’’. *L’écriture et son apprentissage*. Revue *Pratiques* N° 115/116 Décembre 2002.
- SCHNEUWLY, B. (2002-2003) : ‘‘ *L’écriture et son apprentissage : Le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse*, Repères N° 26/27, I.N.R.P.
- VANHERWEGHEN, J. L., (1999) ‘‘ Que veut dire « réussir à l’université » ? In *Enseignement secondaire et Enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* Bruxelles, Les éditions de L’U.L.B.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (1995) ‘‘ La langue et ses représentations’’, *Le français aujourd’hui*, n° 124.
-