

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Docteur Tahar Moulay - Saida
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département de Français



Master didactique du français sur objectifs universitaires.

Mémoire de fin d'études intitulé :

**Le français à travers les stratégies de
l'enseignement/apprentissage de l'écrit**

(Cas des étudiants de première année licence - Biologie -)

- L'étudiant :

Cheikh REGUIEG

- Sous la direction de :

M. A. BRAHAM

2016/2017

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	1
----------------------------	---

CHAPITRE I : Cadre théorique

Introduction	4
1. Le statut de la langue française dans l'université algérienne	5
2. Qu'est ce que l'écriture.....	5
3- Lire, écrire, une interaction constante pour l'appropriation de l'écrit.....	6
4. L'écriture au centre des quatre compétences.....	9
4.1. La lecture	9
4.2. La compréhension	9
4.3. La production orale	10
5. Les stratégies cognitives dans l'apprentissage.....	10
5.1. Le constructivisme.....	11
5.2. Le socioconstructivisme.....	12
6. Comparaison entre Piaget et Vygotski	14
7. L'aspect communicatif de l'acte scripteur	15
8. Rédiger un texte de synthèse d'une activité.....	16
8.1. Le langage.....	17
8.2. L'organisation déductive.....	17
Conclusion.....	18

CHAPITRE II : l'enquête

Introduction.....	19
1. Le questionnaire.....	20
1.1. Elaboration du questionnaire	20
1.2. Objectif du questionnaire.....	20
1.3. Principaux aspects abordés dans le questionnaire	20
1.4. Synthèse :.....	27
2. L'enquête.....	28
2.1. Protocole de l'enquête :.....	28
2.2. Mise en place de l'enquête	28
2.3. L'objectif de l'enquête :.....	29
2.4. Le statut de l'erreur dans les méthodes modernes de l'apprentissage...29	
2.5. L'interprétation des résultats	32
2.6. Synthèse.....	35
Conclusion :.....	36
CONCLUSION GENERALE.....	37
➤ Bibliographie.....	39
➤ Annexes.....	40

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Tout apprenant d'une langue étrangère commence par émettre des énoncés, qui comprennent un nombre considérable d'erreurs. Ces dernières sont considérées comme un signe que l'apprenant ne maîtrise pas encore les règles de cette langue, et que cela est dû aux facteurs tels l'habitude de la pratique langagière en sa langue maternelle. Mais comme le signalent Hamers et Blanc (1983) : *« le mérite de l'analyse des erreurs est qu'elle a mis l'accent non seulement sur le fait que la majorité des erreurs n'avaient pas leur source dans la langue maternelle, mais plutôt dans le processus d'apprentissage lui-même, et qu'à côté des erreurs d'interférence, il faut faire une place importante aux erreurs développementales. »*

Or, les mécanismes internes de l'apprentissage des langues sont déterminés par de nombreux facteurs. D'après Naiman, Frvlich, Stern & Todesco (1978), les facteurs propres à l'apprenant qui sont susceptibles d'influencer l'apprentissage de L2 sont d'ordre cognitif et d'ordre affectif, soit l'intelligence, l'aptitude langagière, le style cognitif, les attitudes, les motivations et des facteurs de personnalité.

Et que chaque facteur est inclus dans la relation d'interdépendance et que l'explication claire de ce mécanisme d'apprentissage aidera l'apprenant à mieux intégrer le système d'une L2, et éventuellement à acquérir la compétence de la communication.

L'apprenant en situation d'apprentissage de L2 se trouve souvent face à des difficultés. Ceci se vérifie autant dans des actes de lecture que l'écriture ; si la réalisation d'un texte par copier des mots et des phrases est facilement réalisable, l'acte d'écrire est plus difficile.

Les activités d'écriture requièrent des compétences grapho-motrices, elles sont indissociables d'apprentissages linguistiques. L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser.

En outre, l'activité graphique d'écriture nécessite une liaison avec une activité linguistique pour qu'elle puisse se réaliser.

Il s'agit donc de faire entrer l'apprenant dans un écrit porteur de sens en lui donnant conscience de ce dont il est capable de réaliser à travers une simple connaissance des lettres et en étant capable de les transformer en mots qui s'agencent pour donner un sens.

INTRODUCTION GENERALE

Toutes les activités sont donc des prétextes à l'écriture, et les formes de base donnent accès à un nombre de lettres, qui en s'articulant, outillent l'apprenant d'un répertoire qu'il peut utiliser pour créer du texte, il s'agit de textes limités mais qui lui procurent une autonomie encourageante.

L'écriture n'est pas seulement un acte moteur, mais est liée aux apprentissages linguistiques. Aussi, il est indispensable de mener en interaction un travail sur la lecture et sur les fonctions de l'écrit.

C'est lorsqu'ils écrivent que les apprenants comprennent le mieux la valeur de chacune des lettres tracées. C'est par l'écriture qu'ils abordent le plus facilement cet aspect indispensable de la lecture.

De façon plus globale, l'écriture doit être présente dans les différentes activités proposées aux apprenants.

C'est dans cette visée que s'inscrit le travail que nous voulons effectuer ; il s'agit de notre part de vérifier l'importance de l'écriture au sein des stratégies cognitives, et la relation qu'elle entretient avec la compréhension comme faisant partie des quatre compétences. Il est question sa réussite qui repose sur la fluidité du geste autorisée par une motricité souple, la reconnaissance des lettres et la pertinence de leur enchaînement, et toutes compétences apportées par la gestion dynamique de l'espace graphique.

La réussite de l'apprentissage de l'écriture repose sur une bonne coordination motrice, un contrôle visuel et un équilibre psychologique satisfaisants, ceci implique une stratégie cognitive qui réside dans le fonctionnement psychomoteur de la part de l'apprenant.

L'objectif étant de conduire chaque étudiant à la maîtrise d'une écriture rythmée, souple et régulière pour qu'il puisse exprimer alors leur personnalité en adoptant une personnalisation de leur écriture (autonomie).

Dans une perspective où nous visons à étudier le processus de l'écriture chez les étudiants de premier cycle universitaire, nous avons voulu vérifier les hypothèses émises par Hamers et Blanc, dans un milieu institutionnel algérien, dans lequel nous avons tenu compte du contexte plurilingue qui caractérise l'institution algérienne.

INTRODUCTION GENERALE

Problématique :

L'écriture est l'un des processus qui servent à finaliser un apprentissage. Cette affirmation soulève quelques questions qui concernent en particulier la confirmation de la réussite d'un apprentissage à travers la concrétisation du savoir assimilé.

Ces questions concernent le processus en lui-même ainsi que son fonctionnement, sa relation avec l'erreur, et sa place au milieu des stratégies cognitives.

Quelles sont les pratiques suivies dans l'enseignement de l'écrit en FLE aux étudiants universitaires ?

Quelles sont les difficultés que rencontrent les étudiants universitaires lors de la réalisation de l'acte scripteur ?

Quel est le statut actuel de l'erreur à l'écrit ?

Pour répondre à ce questionnement, nous procéderons à une enquête que nous dévoilerons les détails dans la partie pratique, mais nous avons fait place à la présentation des éléments théoriques auxquels nous ferons appel au fur et à mesure de notre étude.

La première partie sera donc purement théorique, mais nous tâcherons à ce que les concepts définis soient opérationnels, pour que nous puissions établir une recherche qui ne contraste pas dans ses deux parties.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Introduction :

Pourquoi faire écrire des textes par les apprenants ? C'est avec cette question primordiale que nous aborderons la relation qui existe entre la compréhension et l'écriture constituant le thème principal de notre recherche, car tout travail de recherche qui s'inscrit sous l'emblème de la didactique, relie tout processus étudié à son degré d'efficacité et de réussite dans les méthodes d'enseignement.

« *Il n'y a plus qu'à rédiger* » cette formule paraît banale, mais c'est ce que nous entendons lors de l'achèvement d'un travail de recherche ; et c'est avec cette expression munie d'une intonation spécifique que nous comprendrons que, *Ecrire* ne pourrait donc rien apporter d'essentiel à la compréhension et à l'assimilation, ces deux derniers processus se font lors de la recherche d'un problème ou lors des explications orales dégageant les idées de sa résolution. Ecrire servirait seulement à fixer et, éventuellement, à évaluer ce travail fait antérieurement. Ecrire ne serait plus une affaire de langue ou de maîtrise du langage.

En plus de la question que nous avons posée lors de l'introduction générale, et celle que nous avons posée au début de ce chapitre nous pouvons y ajouter une autre ; pourquoi l'écriture de texte peut-elle être un moment fondamental dans l'apprentissage des démarches intellectuelles ? Cette question nous paraît importante dans la mesure où nous étudions l'apport de l'écriture aux méthodes d'enseignement. Les méthodes cognitives s'associent au processus de l'écriture faisant de lui une suite logique de la compréhension, et ce que nous allons démontrer à travers cette étude en exposant d'abord les concepts auxquels nous ferons appel au fur et à mesure dans l'analyse que nous allons développer dans le deuxième chapitre.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

1. Le statut de la langue française dans l'université algérienne :

Le contexte dans lequel nous voulons mener notre enquête nous impose d'éclaircir la position de la langue française au sein de notre contexte plurilingue varié et hétérogène. En effet, la langue française en Algérie occupe une place de choix ; car même si elle n'est pas reconnue comme étant langue seconde, elle reste par excellence, celle qui véhicule le savoir, surtout à l'université. Cette dernière, constitue un terrain d'investigation très riche qui nous permettra d'effectuer une analyse de situation en bonne et due forme, et de vérifier certains phénomènes comme celui de l'écriture que nous avons pris dans le centre de notre travail de recherche.

Le statut de la langue française nous a permis l'explication des difficultés que rencontrent les étudiants universitaires lors du procédé de l'écriture. Et nous évoquons l'aspect graphique de l'écriture comme facteur important constituant la différence entre les deux codes (celui de l'arabe et celui du latin), bien que les étudiants aient été familiarisés avec le code graphique de la langue française depuis l'âge de 8 ans, cela ne voudrait pas dire forcément qu'ils arrivent à distinguer complètement le code graphique. Ce facteur est d'autant plus important que celui de l'aspect social que revêt la langue française dans l'institution algérienne.

2. Qu'est-ce que l'écriture :

Cette notion est d'autant plus complexe qu'elle ne paraît, elle peut renvoyer à plusieurs domaines, tels que l'art, en constituant une forme d'expression subjective, ou à l'anthropologie, lorsqu'on s'intéresse à l'histoire de l'humanité. Mais le plus correcte dans notre cas serait de commencer avec une définition qui relève du domaine de la linguistique, pour que nous puissions s'approcher de l'essence de ce processus, dans une tentative de le situer dans une perspective d'enquête sociolinguistique, vêtue d'une visée psychopédagogique.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

« *L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques* », c'est ainsi que Jean Dubois définit l'écriture. Loin d'être simpliste, cette définition s'offre plusieurs pistes d'interprétation ; d'une part, nous pouvons avancer que l'écriture est une réadaptation d'un système déjà existant : la langue, ceci implique que l'écriture est un moyen d'appui et de soutien de la langue qui est à l'origine parlée. D'autre part, la deuxième partie de la définition concerne la forme de l'écriture, qui est représentée par des signes graphiques.

Cette définition sert essentiellement à reconnaître le processus de l'écriture, mais ce qui nous intéresse davantage c'est de joindre l'écriture à l'apprenant.

3. Lire, écrire, une interaction constante pour l'appropriation de l'écrit :

Les activités de lecture et d'écriture sont complémentaires ;

« L'articulation entre lecture et écriture reste un excellent moyen de renforcer les apprentissages ; l'écriture d'un mot que l'on ne sait pas encore écrire permet en effet de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. La dictée n'en est pas le seul moyen »¹.

Chaque fois qu'un apprenant écrit un mot, il en mémorise les compétences graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit. Si la révision orthographique reste très difficile pour les apprenants, on peut néanmoins les introduire à cette pratique importante en repérant le point du texte sur lequel il y a eu des erreurs, et en les amenant à évoquer à haute voix et discuter les solutions possibles.

« Des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les apprenants à se doter de la capacité de produire de

¹Ministère de l'Éducation Nationale, (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Les nouveaux programmes*, Paris: Editions du CNDP, p.77.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

façon autonome un texte court, mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou explicatif.... Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. Tant que les composantes de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'apprenant puisse se mobiliser aux activités plus délicates comme la mobilisation d'informations, ou l'élaboration d'énoncés. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritable, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes, pendant que l'enseignant assume la gestion des autres. »²

Selon certains auteurs tels que Frith, les deux activités que sont la lecture et l'écriture constituent un stimulateur pour le développement de l'autre. Ainsi,

« La stratégie logographique se développe surtout en lecture et est appliquée ensuite en écriture. Par contre, c'est dans le domaine de l'écriture que se développe en premier la procédure par médiation phonologique, qui peut être ensuite transférée en lecture. La procédure orthographique est acquise en premier lieu en lecture, et il faut attendre que les compétences aient atteint un niveau supérieur dans cette modalité pour que l'écriture puisse bénéficier de ce type de traitement »³.

Même sans maîtriser la correspondance graphie-phonie, la production d'écrits permet de comprendre l'activité langagière en cours, par rapport à un savoir terminal entrevu.

² Ministère de l'Éducation Nationale, (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Les nouveaux programmes*, Paris: Editions du CNDP, p.87.

³ SPRENGER CHAROLLES, L, CASALIS, S (1996) *Lire: Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*, Paris: Presses Universitaires de France p.26.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

L'analyse des cas étudiés montre que l'écriture inventée est un signe majeur des progrès en production écrite, et qu'elle a des répercussions en lecture.

Dans le cadre de la recherche d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture au travers de l'épreuve d'écriture inventée, il a été démontré que l'on apporte une aide considérable au jeune apprenant en lui proposant des situations d'écriture, alors qu'il ne sait ni lire, ni écrire, ceci tant du point de vue psycholinguistique (l'enfant est alors en train de découvrir la langue écrite), que de la construction de la clarté cognitive de l'enfant (quant à la nature de l'écrit, à sa fonction, aux termes techniques utilisés, à l'auteur de l'écrit); *"dans l'épreuve d'écriture inventée, l'enfant donne à l'enseignant une idée précise sur ce qu'il a mis en place, ce qu'il a construit"*⁴

En effet, le recours à des seuls mots connus, s'il satisfait un temps le désir d'être lisible, serait à terme porteur d'illusions. Un écrit de référence ne constitue pas obligatoirement pour l'enfant un recueil de mots disponibles pour écrire; un mot ne sera véritablement connu que lorsqu'il sera reconnu et compris sous ses diverses formes dans de divers contextes. Diverses recherches relatives à la psychogenèse de l'écrit permettent d'établir que l'écriture inventée peut être un élément moteur dans la compréhension du code écrit; les enfants écrivent avec ce qu'ils savent faire, en construisant petit à petit une méthodologie de travail alliant la phonétisation, l'utilisation de référents et d'outils analogiques et en s'appropriant leur projet d'apprentissage.

4. L'écriture au centre des quatre compétences :

Le développement de ce point est issu de la difficulté que nous avons rencontrée afin de pouvoir fournir une définition adéquate de l'écriture. Lorsque nous avons commencé à définir l'écriture, nous nous sommes toujours retrouvé relié à l'une des quatre compétences langagières, ce qui fait que la lecture, la production orale, et la compréhension soient en étroite relation avec ce que nous avons pris comme objet sur lequel se recentre notre travail de recherche.

⁴ LIVA, A, (1995) *Centration sur l'enfant au cycle II: expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture*, Paris, Revue Française de Pédagogie, N° 113, p.69.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Et pour illustrer ce point nous avons voulu définir les trois autres compétences afin de pouvoir localiser la place de l'écriture au sein des quatre compétences que l'apprenant développe tout au long de son apprentissage :

4.1. La lecture :

« Les activités seront regroupées pour former des séquences à travers lesquelles on vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage des activités concernées à ce stade d'apprentissage outre l'oral qui domine, la lecture et l'écriture en relation avec les actes de parole visant une (des) compétence(s) de communication »⁵.

Cette citation confirme la relation étroite qu'entretient la lecture avec l'écriture à travers les activités dans les manuels scolaires, elle insiste aussi sur l'aspect communicatif de ces deux procédés lors de l'accomplissement de l'acte d'enseignement et de l'apprentissage de la langue étrangère.

4.2. La compréhension.

On dit qu'un énoncé est compris quand la réponse de l'interlocuteur dans la communication instaurée par le locuteur est conforme à ce que le dernier en attend, que la réponse faite soit en énoncé ou un acte.

Cette capacité est vêtue d'une conception psychologique qui détermine à quel point l'apprenant a-t-il saisi ou assimilé le savoir enseigné. Cette notion est reliée à divers éléments ; parmi lesquels, nous pouvons citer : l'intelligence ou même la mémoire puisque nous nous plaçons dans une vision cognitive, qui favorise le fonctionnement de la pensée dans un tel processus.

4.3. La production orale :

⁵ Direction de l'enseignement général, « guide de professeur, langue française », édition ONPS 2006, p.40.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

C'est un processus qui concerne d'une manière générale les situations formelles ou informelles de la communication. Il s'agit donc d'une opération qui finalise un processus de compréhension, ou dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde lorsqu'il s'agit d'une répétition d'un nombre déterminé de son pour pouvoir ensuite les reproduire et pour permettre la maîtrise des sons étrangers comme lors de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le cas du français dans l'institution algérienne.

5. Les stratégies cognitives dans l'apprentissage :

Les méthodes traditionnelles dans la transmission du savoir ont exclu l'apprenant bien qu'il soit le premier concerné, ceci étant, les méthodes modernes ont reconsidéré l'apprenant en lui attribuant une place importante au centre du processus de l'apprentissage.

Cette nouvelle stratégie dite cognitive, se base sur l'ensemble des actes et des processus de connaissance. La cognition comprend l'attention, la perception, la mémoire, le raisonnement, le jugement, l'imagination, la pensée et la parole. Tous ces éléments entrent en interaction pour permettre à l'apprenant de développer son propre apprentissage, et ceci s'étalera sur deux dimensions ; l'une individuelle, représentée par le constructivisme, et la seconde est d'ordre social, ce qui s'appelle le socioconstructivisme.

5.1. Le constructivisme.

Cette conception de l'apprentissage est liée au célèbre psychologue suisse Jean Piaget, qui effectua des études sur l'intelligence chez les enfants, pour qu'il soit reconnu comme le leader du mouvement cognitiviste.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Bien que cette notion soit réservée à la psychopédagogie, elle s'intéresse surtout au développement mental de l'apprenant. Le constructivisme développe l'idée selon laquelle les connaissances se construisent par ceux qui les apprennent : "*Les connaissances ne se transmettent pas, elles se reconstruisent et chacun le fait à son rythme*"⁶.

Acquérir des connaissances devient donc pour l'apprenant une activité mentale qui consiste en la manipulation des idées qu'il accumule durant son apprentissage.

Selon Piaget, le développement cognitif est caractérisé par des changements qualitatifs, changements qui résultent de l'adaptation de structures déjà existantes : *les schèmes*. L'enfant est considéré par Piaget comme constructeur actif de ses connaissances. Le changement est inévitable et irréversible, déterminé biologiquement, bien que le temps requis puisse varier pour chaque individu, et serait influencé par les stimulations de son environnement. Ainsi, chaque enfant se développe selon trois étapes (stade sensori-moteur, stade de l'intelligence concrète, stade de l'intelligence formelle) et cela sous l'influence de deux mécanismes :

- L'assimilation (ou action de l'individu sur les objets qui l'entourent en fonction des connaissances dont il dispose, mais pour assimiler il faut des structures d'assimilation).

- L'accommodation (ou action du milieu sur l'organisme qui déclenche des réajustements actifs de ce dernier). La transmission directe de solutions par l'adulte gêne les apprentissages. Dans une première étape, les structures mentales permettent de faire face à une situation nouvelle, les connaissances nouvelles trouvent leur place sans qu'il y ait transformation de structures d'accueil, c'est le processus d'assimilation. Quand un problème ne trouve pas d'explication, il peut se produire une remise en cause du système d'explication habituel qui se traduit par une réorganisation des structures mentales à un niveau supérieur. C'est le processus d'accommodation qui se

⁶ A. Prost (L'éloge des pédagogues)

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

produit sous l'influence d'une prise de conscience du rôle particulier d'un élément du problème ignoré jusqu'à là.

Et pour qu'il apprenne, un enfant doit être placé dans des situations le menant à des conflits cognitifs par lequel il voit se confronter ses représentations à la réalité :

« Ainsi, devant une situation nouvelle, inconnue, pouvant être perturbante, l'enfant essaie d'abord de l'identifier en l'incorporant à ses schèmes déjà constitués. Il s'appuie sur des repères connus. Cette régulation que Piaget nomme assimilation peut être suffisante. Elle peut, en d'autres circonstances, s'avérer insatisfaisante et nécessite la modification des schèmes référentiels, voire la création de nouveaux schèmes. C'est l'accommodation. Le processus complémentaire, dialectique, combinant assimilation et accommodation, conduit à l'équilibration. »⁷

5.2. Le socioconstructivisme :

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de travail de verbalisation, de co-construction et de co-élaboration.

Cette idée de base est introduite dans les diverses orientations psychopédagogiques qui vise la contribution du milieu social comme facteur déterminant dans la construction du savoir.

L'apprentissage est donc davantage considéré comme le produit de l'activité sociocognitive liée aux échanges didactiques enseignant/apprenant et apprenant/apprenant. C'est dans cette perspective, que l'idée d'une

⁷ Perraudau, *Les méthodes cognitives*, Armand Colin 1996, p. 29

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition des nouvelles connaissances ou la restructuration des connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils.

Si la théorie de Piaget sur le développement cognitif est basée sur le conflit dans une dimension purement individuelle en tant que mécanisme d'apprentissage, la collaboration décrirait le mécanisme de développement proposé par Vygotski : *« L'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec les adultes ou avec des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre à l'enfant. »*

La théorie de Vygotski se fonde sur l'idée selon laquelle le développement cognitif ne se produit pas dans l'isolement. Il soutient que le développement de l'individu est global (développement social, physique, cognitif et langagier) et se produit dans un contexte social, culturel, historique et économique.

La combinaison de l'utilisation d'outils et de l'utilisation des symboles, et particulièrement le langage permet le développement de fonctions psychologiques et mentales plus complexe.

C'est ainsi que le langage transforme les comportements en réalisations plus abstraites, permettant des activités mentales plus flexibles particulières aux humains. Seules les interactions avec d'autres personnes peuvent permettre d'apprendre les fonctions du langage qui sont culturellement pertinentes et appropriées.

Les enfants construisent le sens des mots à partir de leur compréhension du langage auquel ils sont exposés dans leur environnement social.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Pour Vygotski, ce que l'enfant peut faire avec l'aide d'un adulte annonce ce qu'il réussira seul plus tard. Cette idée est très intéressante en éducation, mais il ne faut pas oublier que toutes les formes d'aides ne sont pas équivalentes pour les apprentissages. D'ailleurs Vygotski ne dit pas de limiter cette aide à la direction étroite que l'adulte exerce sur l'enfant, ou à l'instruction que l'expert apporte au novice.

Nous proposons le tableau suivant qui représente une comparaison entre les stratégies cognitives précédemment citées :

6. Comparaison entre Piaget et Vygotski :

Jean Piaget <i>Ouvrage majeur : l'équilibration des structures cognitives, PUF, 1975.</i>	Lev S Vygotski <i>Ouvrage majeur : Pensée et langage, Editions sociales, 1985(éd originale 1934)</i>
<ul style="list-style-type: none">• Importance du dialogue avec des objets et de la découverte par l'expérience personnelle	<ul style="list-style-type: none">• L'importance des interactions sociales et de la relation d'aide
<ul style="list-style-type: none">• Conception biologique de l'apprentissage dans un mouvement conduisant la pensée	<ul style="list-style-type: none">• Conception sociale de l'apprentissage, dans un mouvement conduisant la pensée du social à l'individuel
<ul style="list-style-type: none">• Apprentissage par décentration progressive à partir de l'égocentrisme infantin.	<ul style="list-style-type: none">• Apprentissage par intériorisation progressive de l'action, grâce au langage intérieur.
<ul style="list-style-type: none">• Le développement est la condition de possibilité de l'apprentissage, lequel doit respecter le stade de développement en cours.	<ul style="list-style-type: none">• L'apprentissage permet une anticipation du développement, en jouant sur la zone proximale du développement (ZPD)
<ul style="list-style-type: none">• Conception structuraliste de l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none">• Conception fonctionnaliste de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none">• La structure cognitive évolue par réorganisation de schèmes, à la suite de déséquilibres suivis de rééquilibrations	<ul style="list-style-type: none">• Chaque fonction physique supérieure apparaît deux fois au cours du développement : la première au niveau

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

majorantes.	social, la seconde au niveau individuel.
• Scepticisme sur la pédagogie « chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer »	• Importance décisive de la médiation : « si l'enfant fait un pas dans l'apprentissage, il avance de deux pas dans son développement »
• Rôle de l'adulte : proposer à l'apprenant un milieu riche et construire des situations favorables à l'émergence des conflits cognitifs, qui sont les moteurs du développement.	• Rôle de l'adulte : solliciter l'apprenant dans la zone proximale et lui permettre de réussir en collaboration, ce qu'il sera demain capable de réussir seul.
• Conception surtout utile pour analyser les erreurs des apprenants et concevoir des remédiations.	• Conception surtout utile pour construire des dispositifs exigeants et stimulants.

Le tableau précédent représente les deux stratégies majeures qui concernent la cognition et son fonctionnement chez l'apprenant ; il compare les deux méthodes et met en évidence leurs aspects caractéristiques, et l'apport de chacune dans le déroulement de l'acquisition des procédés tels que l'écriture, la lecture ou la compréhension.

7. L'aspect communicatif de l'acte scripteur :

L'écriture est aussi un moyen de communication au second degré c'est-à-dire que l'acte scripteur est doté d'un canal qui ne permet pas une communication rapide ; à cet effet, nous signalons que cette conception de l'aspect communicatif de l'écriture est relative à la production orale, il s'agit donc de comparer les deux compétences comme nous l'avions fait précédemment.

Enseigner à écrire, c'est ainsi donc aider l'apprenant à adopter, en situation formelle, une attitude permanente de recherche de significations, sans oublier la prise en compte d'une attitude permanente de codage et de signification. Il est donc nécessaire de

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

proposer aux apprenants des situations qui fassent sens à leurs yeux, dont les finalités sociales et communicatives soient perceptibles et matérialisables par eux. Le travail sur les outils ne doit jamais être dissocié des problèmes communicatifs que ces outils permettent de résoudre.

8. Rédiger un texte de synthèse d'une activité :

Dans une perspective où nous allons demander aux étudiants de rédiger un texte suite à une activité qu'on leur a proposée, nous devons définir le procédé de la rédaction que l'étudiant doit emprunter pour pouvoir réaliser ce travail.

La capacité d'établir une rédaction est un signe d'un travail cognitif. Mais reste que cette aptitude reste inégalement partagée. Il est bien difficile de savoir s'il faut accuser une difficulté dans la maîtrise des modes de pensée, ou dans celle de l'expression écrite. Dans la pratique enseignante, ces deux aspects sont souvent dissociés : l'enseignant de la langue française est à la fois amené à mettre en place des modes de pensée, et procéder à un apprentissage de l'écriture.

Or, l'expression écrite ne se travaille pas avec autant de pertinence que lorsqu'il y a un contenu à cerner, doublé d'un objectif de communication et de fixation. Par ailleurs, les traits de l'objet d'écriture ne se dévoilent bien souvent, que lorsqu'ils se déploient dans une linéarité d'écriture. Un travail de rédaction mené au cours d'une activité qui vise la démonstration de la compréhension d'une question relative à un domaine spécifique (Biologie dans notre cas), a un effet de résonance qui démultiplie les compétences de l'apprenant tant sur le plan de l'écriture que de celui du travail cognitif.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Le travail de la rédaction s'articule selon deux notions de base :

8.1. Le langage :

Le vocabulaire et les tournures spécifiques sont introduits au cours d'activités d'exploration qui se prêtent à la communication entre apprenants. Il s'agit d'abord d'une communication orale et donc d'un langage qui en a la fluidité et la souplesse. Viennent ensuite des activités de synthèse, qui visent la fixation et l'organisation des notions. Ces synthèses sont écrites sous la guidance du professeur.

8.2. L'organisation déductive :

Elle ne devient possible que lorsque l'apprenant a exploré un certain nombre de phénomènes, qu'il dispose d'énoncés bien formulés et qu'il est conduit, par des questions de l'enseignant, à rapprocher ce qu'il est entrain d'apprendre de ce qu'il connaît. C'est pourquoi les thèmes sont choisis pour que les notions mises en place dans un thème puissent éclaircir ceux qui suivent et s'articuler aux notions déjà connues.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

Conclusion :

Bien qu'il s'agisse du cadre théorique, cela n'a pas empêché que nous avons pu soulever quelques remarques concernant l'écriture et les facteurs qui rentrent en interaction dans le déroulement de cet acte, sans oublier le rôle du contexte social, qui a donné à la langue française un statut particulier dans l'institution algérienne.

Tout en étudiant le processus d'écriture, il s'est avéré qu'elle était au centre des quatre compétences, reliée simultanément à la compréhension, à la production orale et aussi à la lecture.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

Introduction

Dans cette partie nous avons voulu vérifier par des moyens de recherche en pédagogie les hypothèses avancées au début, et ainsi pouvoir répondre à la problématique qui concerne l'écriture pratiquée par les étudiants universitaires sur lesquels nous avons appliqué notre enquête.

L'enquête est le procédé majeur auquel fait appel la didactique et la psychopédagogie pour expliquer les phénomènes qui se produisent dans le milieu institutionnel, voire l'université. La méthode qu'emprunte l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère suscite la curiosité des chercheurs, dans la mesure où ces derniers s'intéressent au fonctionnement cognitif de l'apprenant, et la méthode avec laquelle il peut acquérir une capacité à produire des textes dans le cas de notre propre recherche.

La question principale que va traiter ce chapitre concerne les compétences de l'étudiant universitaire lorsqu'il s'agit de la rédaction d'un texte, et surtout étudier les difficultés qu'il rencontre.

Il est essentiel de signaler que l'enquête que nous allons mener durant ce chapitre consiste en l'étude de données qui n'existent que dans le contexte plurilingue qui caractérise l'université algérienne, nous allons prendre en considération cet aspect de la langue qui la place comme Français Langue Étrangère.

Avant l'enquête, nous allons proposer un questionnaire aux professeurs de français langue étrangère à l'université afin de vérifier leurs pratiques des exercices d'écriture. Et c'est ainsi que nous étudierons à la fois l'enseignement et l'apprentissage du procédé de l'écriture à travers l'outil statistique fourni par les réponses formulées dans le questionnaire proposé, et l'analyse des erreurs soulevées dans les copies des étudiants.

1. Le questionnaire :

1.1 Elaboration du questionnaire :

L'ensemble des questions concernera d'une manière générale les types d'exercices proposés aux étudiants, leur efficacité ainsi que la durée des séances consacrées à la matière.

Dans la mesure où nous donnons une grande importance à l'approche cognitive, nous visons à travers ces questions de vérifier chez les professeurs le degré d'autonomie qu'ils accordent à leurs étudiants.

1.2. Objectif du questionnaire :

Il est évident que tous les phénomènes observables sont à l'origine causés par d'autres faits constituant une relation de cause à effet ; c'est dans cette visée que nous avons voulu vérifier l'acte enseignant tout en le situant dans une perspective cognitive, pour pouvoir à la suite localiser une éventuelle cause des difficultés, que rencontrent les étudiants à travers les méthodes qu'empruntent les professeurs dans le déroulement des cours pour enseigner l'écrit à leurs étudiants.

1.3. Principaux aspects abordés dans le questionnaire :

Nous aimerions commencer par souligner une fois encore que le nombre de professeurs du français ayant répondu au questionnaire (échantillon atteint) ne coïncide pas avec l'échantillon de l'enquête tel que déterminé au préalable (échantillon visé). Pour des raisons qui concernent les professeurs n'ayant pas répondu au questionnaire que nous leur avons proposé, notre analyse porte sur les 12 questionnaires qui nous ont été remis. Elle ne concerne pas les non-réponses, dues au non-renvoi des questionnaires. Aussi, toute présentation chiffrée est faite par rapport au nombre total des professeurs qui répondent à telle ou telle question ; les non-

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

réponses sont signalées mais ne sont pas comptabilisées. Notre questionnaire ne comporte pas de non-réponses à cocher par les sujets consultés : nous n'avons pas prévu de réponse par les mentions «sans réponse», «sans opinion», «impossible à dire», «je ne sais pas», etc. parce que nous considérons que notre instrument d'enquête ne comporte pas de questions susceptibles d'éveiller méfiance et insécurité chez les répondants. Notre but est de les pousser à s'impliquer davantage et répondre à toutes les questions.

Cependant, cette stratégie adoptée dans la construction du questionnaire n'exclut nullement la possibilité d'avoir des enquêtés qui ne répondent pas à telle ou telle question. Les non-réponses seront signalées à chaque fois :

1.3.1 Les techniques d'expression enseignées

La 1^e question porte sur les techniques d'expression écrite enseignées aux étudiants. Les réponses à cette question permettent de relever que les enseignants travaillent plusieurs techniques. L'essai et le résumé sont très nettement placés en tête (respectivement 5 réponses et 5 réponses); contrairement à la prise de notes et la synthèse de documents qui ne sont pas suffisamment prises en charge (en ayant 1 réponse chacune). Le taux de réponses à la première question est de 100%, mais très peu sont les enseignants qui précisent qu'ils travaillent d'autres techniques.

Ces résultats prouvent qu'en dehors du travail sur l'essai et le résumé, la pratique de l'écrit n'aborde que rarement (ou jamais) les autres techniques d'expression.

1.3.2. Pourquoi accorder le primat à une technique ?

En posant la 2^e question, nous voulons savoir à quelle technique les enseignants accordent le primat dans leurs pratiques et quelles sont les raisons précises qui les poussent à opérer leur choix.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

Les réponses montrent que 10 enseignants affirment qu'ils enseignent principalement l'essai ou le résumé : 5 pour l'essai et 5 autres pour le résumé.

Reprenons les réponses fournies par les sujets consultés et essayons de voir quelles sont les raisons qui poussent les uns et les autres à enseigner plus fréquemment l'essai ou le résumé. Les raisons avancées sont nombreuses et diverses ; qu'il s'agisse de l'enseignement de l'essai ou du résumé. Elles sont classables en rubriques ou peuvent faire l'objet d'un regroupement thématique malgré la diversité de leurs formulations. De façon générale, toutes les réponses obtenues se rapportent à trois idées principales :

- L'amélioration des capacités d'expression de l'étudiant,
- L'intérêt pédagogique de la technique,
- Préparation des étudiants aux évaluations qui se font en français.

1.3.3. Diversification dans la démarche

La 3^e question concerne la démarche que chaque enseignant adopte dans ses pratiques. Notre hypothèse est que les enseignants travaillent l'expression écrite de façon rituelle avec leurs étudiants. Quels que soient les niveaux des groupes enseignés, ils ne diversifient pas les procédés d'enseignement. L'intérêt d'enquêter sur cet aspect a été suscité notamment par l'observation de classe. Le fait constaté est que chaque enseignant opère de façon identique avec ses groupes. Il aborde la séance de la même manière, passe par les mêmes étapes et assure les mêmes rôles.

Les réponses à la 3^e question invalident notre hypothèse. En effet, 7 sujets consultés (soit 58,88%) déclarent qu'ils n'adoptent pas la même démarche d'enseignement de l'expression écrite, contre 4 seulement qui procèdent toujours de la même manière (nous comptons 1 seule non-réponse). Nous ne pouvons malheureusement vérifier en quoi consistent la diversification et quels aspects de l'action pédagogique elle concerne. Cette invalidation soulève plusieurs questions qui concernent à la fois l'enseignant, la démarche qu'il adopte et les exercices proposés.

1.3.4. La préparation à l'écrit

Pour poser la 4^e question, l'hypothèse émise est que nombre d'enseignants n'envisagent souvent aucune activité de préparation à l'écrit. Ces derniers entament directement les activités d'expression écrite.

Les réponses fournies permettent de constater que 6 répondants (soit 50%) prévoient souvent une préparation à l'écrit. Ce nombre est nettement plus élevé comparativement à celui des enseignants qui ne le font que quelquefois (3 enseignants) ou de ceux qui affirment qu'ils ne font pas du tout de préparation à l'écrit (1 réponse).

Cependant, si l'on regroupe ces deux dernières catégories, c'est-à-dire ceux qui ne le font jamais et ceux qui ne le font pas souvent (partant du fait que le «Oui, quelquefois» tend plus vers le non), on obtient un taux assez important d'enseignants qui engagent directement leurs étudiants dans l'expression écrite.

La 2^e partie de la question concerne uniquement les 6 enquêtés qui répondent par l'affirmative au début («Oui, souvent» et «Oui, quelquefois»). A l'exception de deux non-réponses, ils précisent tous en quoi consiste l'étape de préparation à l'écrit. Pour 2 enseignants, elle porte sur la recherche d'idées ; le premier la consacre à l'établissement de plan ; alors que l'autre y travaille à la fois les deux activités (les idées et le plan). Cette répartition des réponses montre clairement que les enseignants dissocient la recherche d'idées et l'élaboration de plan.

1.3.5. La théorisation sur l'écriture

Nous avons aligné la 5^e question pour vérifier l'hypothèse que les enseignants ne théorisent pas sur l'écriture. Les réponses fournies par 11 sujets consultés (nous comptons 1 seule non-réponse) confirment ce fait. En effet, 9 répondants (75%) déclarent qu'ils ne donnent pas de cours théoriques sur l'écriture ; contre seulement 2 qui répondent affirmativement (soit 16.66%).

1.3.6. Rédiger en classe ou à la maison

L'institution a toujours voulu faire des travaux à faire à la maison le prolongement naturel du travail accompli en classe. Les raisons souvent évoquées par les praticiens et pédagogues sont connues de tous : continuer une tâche qu'on n'a pu finir en classe faute de temps, entraîner les étudiants à la recherche et au travail individuel, établir des rapports entre l'université et la vie quotidienne, etc.

Lors des séances d'observation, nous avons constaté que certains enseignants font de la finalisation des productions écrites entamées en classe un travail à accomplir à la maison. Ce qui fait qu'ils accordent peu de temps à la pratique en classe.

1.3.7. Blocage des étudiants et interventions de l'enseignant

Cette question porte sur l'un des aspects les plus importants de la pratique pédagogique en séance de production écrite. Elle permet de décrire le rôle de l'enseignant lors de l'activité, d'analyser le degré d'efficacité des interventions qu'il entreprend pour aider les étudiants scripteurs en situation de blocage. Pour enquêter sur cet aspect, nous avons posé la question n° 7. Notre hypothèse est que nombre d'enseignants interviennent de façon inadéquate en voulant relancer l'écriture chez leurs étudiants qui se retrouvent bloqués. Nous avons limité à quatre le nombre de réponses à cocher.

Les réponses fournies par les sujets consultés sont assez dispersées. Il est à noter que ceux qui ont coché une seule réponse sont très peu nombreux : deux enseignants ont répondu « les inciter à fournir plus d'efforts », un autre a coché « tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution » et un autre a choisi « expliquer de nouveau la consigne ». Par contre, ceux qui ont choisi deux réponses représentent plus de la moitié des enquêtés. Au total, nous comptons 7 enseignants ; ce qui correspond à 58,88%.

1.3.8. Les étudiants n'écrivent pas souvent

Pour poser cette question, notre hypothèse est que les étudiants ne sont pas fréquemment mis en situation d'expression écrite. Au moyen de la question n° 8, nous avons voulu savoir si la pratique de l'écriture est régulière et si elle a lieu à des intervalles de temps rapprochés ou éloignés.

Les réponses permettent d'élucider cet aspect des pratiques adoptées par les enseignants. Le fait saillant est que très peu d'entre eux travaillent l'expression écrite par quinzaine ou par mois (respectivement 1 et 4 répondants). Tous les autres répondants (7 enseignants) déclarent qu'ils mettent leurs étudiants en situation d'expression écrite à la fin d'un trimestre. (À la dernière séance avant les vacances)

1.3.9. La correction des productions

Pour vérifier l'hypothèse que beaucoup d'enseignants ne corrigent pas l'ensemble des productions que leur remettent leurs étudiants, nous avons posé la question n° 9. Pour des raisons évidentes telles que le nombre de groupe-classes attribués à un enseignant et le nombre important d'étudiants par groupe, il arrive que les enseignants optent pour ce qu'ils appellent la correction partielle : par exemple, à chaque séance d'expression écrite, ils ne corrigent qu'une dizaine de copies de chaque groupe.

Les réponses fournies permettent de relever que 8 enseignants (soit 66%) ne corrigent pas à chaque fois toutes les copies ; Ce qui peut être un facteur de démotivation des étudiants. Il est évident que ce mode de pratique minimise leur implication, leur investissement, notamment ceux dont les copies ne sont pas corrigées. Leur écriture n'a ni destinataire ni enjeu.

1.3.10. Quel niveau de l'écrit les enseignants corrigent-ils ?

Pour la question n° 10, l'hypothèse formulée est que la correction concerne beaucoup plus le niveau local des productions (les syntagmes et la phrase, touchant surtout à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison). Les enseignants ont tendance à privilégier le travail sur ce niveau ; non qu'il présente plus d'intérêt en termes d'apprentissage, mais parce qu'il serait plus facile à accomplir. L'existence de règles de fonctionnement de la langue encourage les praticiens à lui accorder une plus grande importance.

Pourtant, le niveau macrostructurel des productions a autant, voire plus, d'importance. Si les deux niveaux posent de réels problèmes pour les étudiants, le niveau supérieur constitue un handicap majeur pour la production d'écrits.

Les répondants ont fourni des réponses éparpillées. Si quelques uns se sont contentés de cocher une seule case, la plupart ont coché plusieurs réponses ; ce qui a donné de nombreuses combinaisons.

La cohérence, la construction de phrases et la grammaire apparaissent dans un plus grand nombre de réponses. En effet, ces trois aspects ont respectivement été cochés par 6, 5 et 4 enseignants. Ensemble, ils apparaissent dans 11 réponses. La cohérence et la construction de phrases apparaissent simultanément dans 7 réponses ; la cohérence et la grammaire reviennent dans 8 réponses.

Ces totaux permettent d'affirmer que ces trois aspects constituent les principales compétences sur lesquelles porte la correction.

1.3.11. L'évaluation des productions

On ne peut réduire l'évaluation à la simple correction d'erreurs et insuffisances (de type local et/ ou macrostructurel). Certains soulignent qu'il n'est pas utile de corriger si ce n'est pour avoir des informations et définir la nature de l'aide à apporter à

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

chaque scripteur. Ils voient ici la seule forme d'évaluation aidant l'enseignant à construire son action pédagogique.

Nous avons posé cette questions pour vérifier l'hypothèse que l'évaluation faite par nombre d'enseignants n'est pas formative ; du moment qu'elle ne débouche pas sur un travail d'exploitation des erreurs et insuffisances signalées.

Les réponses à la question n° 11 montrent que 50% des répondants ne prévoient pas de séances d'auto-évaluation et de réécriture. Pour eux, l'activité de l'expression écrite prend fin donc avec le compte rendu ou sans faire de compte rendu.

1.4. Synthèse :

Ce questionnaire nous a permis de viser et décrire les différentes techniques adoptées par les enseignants, notamment dans les séances de la production écrite, tout en focalisant sur l'aspect cognitif de l'apprenant. Cela nous a donné l'occasion d'identifier les insuffisances de cet enseignement.

2. L'enquête :

2.1. Protocole de l'enquête :

Comme nous l'avions expliqué durant la première partie qui concerne le cadre théorique, cette expérimentation va porter sur l'observation, l'explication et l'interprétation des phénomènes qui résident dans les difficultés que rencontrent les étudiants en sciences dures (La biologie) lors de l'accomplissement de l'acte de l'écriture en français langue étrangère et langue d'enseignement.

Nous allons dans cette partie procéder à une analyse des erreurs, comme une tentative de notre part de localiser les divers problèmes d'écriture et décrire les faits tels qu'ils sont produits dans une situation formelle, qu'elle soit celle de la communication ou lors de l'apprentissage.

2.2. Mise en place de l'enquête :

Notre enquête s'est déroulée dans un milieu institutionnel représenté par le département de biologie appartenant à l'université docteur Moulay Tahar à Saida. Les enquêtés sont des étudiants universitaires en première année licence.

Dans une nature d'enquête semi-directive, nous leur avons demandé, à travers leur enseignant d'accomplir un compte rendu concernant une connaissance essentielle dans leur formation qui est « Les bactéries ».

Il s'agit pour les étudiants de définir ce que c'est une bactérie, ses types, ses fonctions, ses mécanismes, etc. Notre consigne était formulée ainsi :

Rédigez un compte rendu dans lequel vous présentez ce que c'est « les bactéries », leurs types, leurs rôles et leurs mécanismes de fonctionnement.

Le compte rendu sera sous la forme d'une rédaction écrite dans une perspective, où nous visons l'observation de cette activité chez les étudiants.

2.3. L'objectif de l'enquête :

Comme nous l'avons signalé dans le titre de notre mémoire ; nous visons l'observation de l'écrit à travers les activités proposées aux étudiants. Notre objectif sera de vérifier l'accomplissement de l'apprentissage du processus de l'écriture dans une visée cognitive.

L'écriture constitue un moyen important de communication c'est ainsi qu'elle se place dans les stratégies cognitives comme l'une des quatre compétences langagières qui aident l'apprenant à construire son propre apprentissage.

Notre objectif principal sera de vérifier la place qu'occupe l'écriture dans tout acte d'apprentissage, ainsi que son rôle durant le processus d'acquisition des savoirs.

2.4. Le statut de l'erreur dans les méthodes modernes de l'apprentissage :

Puisque nous étudions le processus de l'écriture chez des étudiants enseignés en français langue étrangère, nous parlerons de ce qu'on appelle communément *la faute d'orthographe*, celle-ci est dite ainsi quand elle concerne une écriture qui ne respecte pas la norme. Cette dernière consiste dans les règles de grammaire et de conjugaison qui régissent le bon usage de la langue. D'un point de vue complémentaire, *"les erreurs d'orthographe sont instructives pour l'enseignant qui fait la démarche de les analyser et de comprendre leur dynamique"*⁸. En effet, les processus de lecture et d'orthographe entretiennent d'étroites relations et s'appuient sur des sources de connaissances communes.

⁸ GOMBERT, E, (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, Collection Pédagogie. p.115.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

« La production de formes orthographiques non normées est le reflet de processus cognitifs qui indiquent une certaine façon de se représenter l'écrit »⁹.

Les erreurs d'orthographe manifestent des représentations sous-jacentes, qu'il importe d'identifier, pour connaître les mondes cognitifs (prélinguistiques ou linguistiques) à l'origine des traces écrites produites par un traitement figuratif, visuel, oral ou orthographique. Ainsi qu'elles fournissent des informations précieuses sur les attitudes manifestées par les apprenants et sur les difficultés qu'ils rencontrent :

« La construction de la connaissance orthographique ne se constitue pas par juxtapositions successives, mais réorganisations constantes »¹⁰.

Le rôle de l'enseignant est celui d'un médiateur entre le sujet enseigné et l'objet qu'il s'acquiert par mise en relation d'informations plutôt que par accumulations progressives. L'action pédagogique doit développer l'entraînement aux processus de découverte, formulation et analyse appliquées à des types de problèmes. Le milieu doit informer le langage de l'apprenant en mettant à sa disposition un univers culturel riche, et en favorisant l'exploration de l'écrit dans toutes ses dimensions.

Dans les activités de production d'écrits, les erreurs d'orthographe sont souvent le signe d'une surcharge mentale, de connaissances déclaratives non encore établies ; pour cette raison, il est important de mettre en place des procédures d'aide à la relecture et la réécriture : *« L'automatisation des procédures par des activités de métacognition favorise l'accès direct par le recodage orthographique »¹¹.*

L'erreur présente donc une valeur pédagogique importante, à titre de marque de l'activité du sujet au cœur de processus d'appropriation de l'écrit. Le traitement de

⁹ BOUSQUET S, COGIS D, DUCARD D MASSONET J (1999) *Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs*, Paris, Ed. INRP, *Revue Française de Pédagogie* N° 126.p.23.

¹⁰ JAFFRE JP, CATACH N, (1989) *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Ed. Hachette Collection Hachette Education. p.162.

¹¹ FLORIN A, (1993), *Pour une didactique des activités lexicales*, Paris, INRP, *Revue Repères* n° 8.p.109.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

l'erreur lors de la production d'écrits participe au développement des compétences métalinguistiques, ainsi qu'à celui de la clarté cognitive de l'apprenant.

Les erreurs auxquelles nous allons nous intéresser sont :

2.4.1. Le dysfonctionnement anaphorique : c'est l'un des problèmes majeurs que rencontrent les apprenants lors de l'élaboration de l'acte d'écriture, il s'agit d'une difficulté que nous avons soulevée chez les enquêtés conséquence de la non-maitrise de l'usage de l'anaphore ou la substitution dans une production écrite en français langue étrangère.

Le dysfonctionnement anaphorique est le fait qu'un étudiant manque de substituts lexicaux, ou bien il n'arrive pas à faire usage adéquat des différentes classes d'équivalence.

Les copies que nous a fournies le groupe étudiants qui a fait le travail demandé a présenté le problème ci-dessus.

2.4.2. Ambiguïté morphologique : la même prononciation des mots a posé un problème aux étudiants, notamment au niveau de l'écrit, et cela relève du domaine de l'homophonie. Il s'agit des difficultés que rencontrent les étudiants lors de la transcription graphique des mots qui ont la même prononciation.

2.4.3. Difficulté en conjugaison : il s'agit pour les étudiants de ne pas appliquer les règles de conjugaison, cela est peut être dû à ce qu'ils ne maîtrisent pas les temps des verbes et les modes dans lesquels ils se conjuguent, ou bien qu'ils ne distinguent pas les différents groupes des verbes.

2.4.4. Manque de cohérence dans les textes : ce titre est assez explicite et résume bien cette difficulté. Les étudiants ne peuvent pas construire des énoncés cohérents ; c'est-à-dire que les idées qu'ils développent dans le texte ne s'enchaînent pas logiquement par manque d'usage ou usage inadéquat des articulateurs logiques.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

2.4.5. *Confusion de forme des voyelles* : c'est une difficulté qui est reconnaissable par son aspect phonétique, il s'agit comme d'une ambiguïté homophonique au niveau des sons.

2.4.6 *La non-reconnaissance des noms irréguliers* : comme son nom l'indique, il s'agit pour les étudiants de ne pas connaître des formes qui leur paraissent simples et qui sont en réalité complexes.

2.4.7 *L'accord* : c'est le fait de ne pas reconnaître l'accord du féminin et du pluriel, cela est peut-être dû à ce que les étudiants ne maîtrisent pas les règles de l'accord ou bien ne pas distinguer le genre et le nombre des noms.

2.4.8. *La ponctuation* : elle consiste en une mauvaise application des signes graphiques qui ont pour but de structurer un texte en le découpant selon une logique syntaxique.

2.5. *L'interprétation des résultats* :

L'analyse des erreurs nous a permis de cerner la majeure partie des difficultés que rencontrent les étudiants en 1^e année licence biologie lors de la rédaction d'un compte rendu concernant *les bactéries*.

Comme nous avons pu le démontrer dans l'analyse ; les étudiants sur lesquels nous avons appliqué cette enquête rencontrent des problèmes majeurs dans la rédaction, qui concernent à la fois la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et même dans le lexique, qui serait apparemment très pauvre chez la tranche étudiée.

Nous allons à par la suite tenter de relier toutes ces difficultés à la cognition comme mode d'acquisition de savoir.

A cet effet, et en premier lieu, les enquêtés n'arrivent pas à formuler des énoncés dans lesquels, il y aurait un fonctionnement anaphorique en bon état ; ceci relevant de l'apprentissage de la langue française qui s'est limité à la simple utilisation de pronoms sans que l'apprenant ait une idée à ce dont ces pronoms renvoient. Ajoutant à cela que le dysfonctionnement anaphorique accompagne aussi un dysfonctionnement

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

au niveau de la perception cognitive de la substitution, et qui fait appel à l'intelligence et à la mémoire pour placer chaque substitut pour le terme qui le convient.

Dans un second plan, les enquêtés ont rencontré des difficultés dans la transcription graphique des mots qui ont la même prononciation (les homophones), nous signalons à cet égard que ce problème ne se limite pas qu'au niveau de nos enquêtés ; c'est un problème qui touche la plupart des apprenants en français langue étrangère, et parfois même ceux qui ont une certaine maîtrise de la langue. D'où les exercices de dictée qui s'appuient essentiellement sur ce point pour vérifier le degré de maîtrise de la langue à travers les homonymes qui constituent pour ces apprenants un véritable calvaire que nous avons glissé sous l'emblème de l'ambiguïté morphologique.

Dans le troisième point nous, avons pu développer les difficultés en conjugaison. Celles-là sont issues essentiellement d'une application aléatoire des temps et des modes, ce qui nous conduit à dire que les étudiants ne font pas encore la différence entre les temps, ou bien ne connaissent même pas les règles de conjugaison les plus simple (exemple : la conjugaison d'un verbe du 2^e groupe au présent de l'indicatif). Nous aimerions signaler, bien évidemment, que ce que nous avançons, n'est qu'une interprétation qui pourrait s'approcher d'une éventuelle réponse pour expliquer les difficultés, et nous ne cherchons à accuser aucune partie prenante du processus de l'apprentissage.

La quatrième difficulté qu'a rencontré nos enquêtés relève du domaine cognitif par excellence. Nous avons remarqué que nos enquêtés ne peuvent pas juxtaposer deux idées ou plus pour arriver à concevoir tout un énoncé cohérent. C'est là que les étudiants prouvent une fois encore que les méthodes modernes de l'apprentissage ne sont pas encore appliquées à 100%, qu'il s'agisse du constructivisme, ou du socioconstructivisme que nous avons illustré dans le premier chapitre, s'agissant d'un travail qui consiste à faire appel aux processus mentaux comme un fonctionnement qui s'active dans de telles situations.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

Concernant la confusion dans la forme des voyelles, nous nous sommes retourné à l'ambiguïté morphologique pour expliquer ce point ; puisqu'il s'agit de sons qui seraient similaires mais qui s'écrivent différemment à la lumière de [au] qui s'écrit de la même façon que [o] c'est donc presque le même problème évoqué précédemment, mais qui s'inscrit au niveau immédiat.

Le sixième problème que nous avons soulevé n'est pas si différent du précédent dans la mesure où il concerne l'aspect orthographique de l'écriture. La reconnaissance des noms irréguliers implique un travail mnémotechnique, qui consiste dans l'enregistrement des formes qui peuvent paraître inhabituelle par rapport à l'apprenant voire étranges ; nous illustrons cela avec l'exemple de *femme* qui se prononcerait /fam/. Et cela implique encore une fois un travail cognitif, puisque nous avons évoqué le facteur mnémonique comme outil principal dans la résolution de ce problème.

La mauvaise application de l'accord du féminin et du pluriel constitue l'une des erreurs les plus fréquentes chez les enquêtés. La suite dans le travail cognitif qui permet de relier les divers composants d'un énoncé est pour l'apprenant une tâche difficile à accomplir, car bien qu'il ait un apprentissage des règles régissant le bon usage de la langue lors d'une production écrite, l'apprenant demeure incapable d'accorder les mots en genre et en nombre.

2.6. Synthèse :

Pour commencer cette synthèse nous pouvons dire et affirmer, que les méthodes moderne dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas encore trouvé sa place dans le milieu institutionnel algérien. Ceci étant un constat et non pas un jugement d'après l'idée que nous nous avons faite et l'enquête que nous avons menée.

A cet effet, nous avons pu démontrer que malgré une démonstration de la réussite que peuvent avoir les stratégies cognitives dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans l'institution algérienne, ces stratégies n'ont pas encore été testées, faute de trop théoriser sur la question de leurs applications sur le terrain peut-être. Mais cela n'empêche que la contribution de l'apprenant dans la construction de son propre apprentissage constitue un atout majeur dans le développement des procédés tels que l'écriture que nous avons mise au centre de ce travail de recherche.

L'acte de l'écriture est une concrétisation d'un fonctionnement cognitif visant à mettre en œuvre la compréhension de l'activité proposée par l'enseignant. Cette conception de l'acte scripteur nous a été déduite suite à l'enquête menée, et qui nous a éclairci une définition plus ou moins adéquate de cet acte cognitif, par lequel, l'apprenant pourrait participer activement dans sa propre construction du savoir, en passant par l'erreur qui a acquis un statut positif dans une conception moderne de l'apprentissage.

L'étude des erreurs permettra par la suite de proposer des exercices qui visent à remédier aux problèmes que rencontrent les étudiants dans l'acte de l'écriture.

CHAPITRE 2 : CADRE EXPERIMENTAL

Conclusion :

Comme nous l'avons signalé dans les deux synthèses, cette expérimentation nous a permis de mettre le doigt sur les propriétés d'un processus cognitif qui est l'écriture.

La question à laquelle répondent les résultats du questionnaire ainsi que celle de l'enquête est celle que nous nous posons sur le fonctionnement de l'écriture dans l'interaction de la relation pédagogique, chez l'apprenant, mais aussi chez l'enseignant.

Notre perspective à travers cette étude est celle de fournir le maximum d'informations à propos d'une démarche pédagogique qui a pour miroir, les résultats que fournissent les protagonistes de l'action didactique. Ceci en participant sans le savoir à dévoiler les lacunes d'un système d'enseignement et d'apprentissage d'un procédé déterminé qui est l'écriture.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

L'étude que nous avons effectuée s'inscrit dans une perspective de recherche qui vise à l'exposition des phénomènes qui se produisent dans l'université, et pour ce, nous avons vu que cela serait plus avisé de procéder par une analyse qui s'inspire du terrain, dans une enquête qui touche à la fois l'enseignement et l'apprentissage d'un procédé tel que l'écriture.

Tout au long de cette initiation à la recherche, nous avons pu soulever des problématiques, qui pouvaient nous mener à d'autres pistes de recherche, et c'est l'inconvénient d'une enquête dite in vivo, puisqu'il s'agit d'analyser chaque phénomène d'une manière isolée, pour que nous puissions fournir un travail laborieux qui touche à l'essentiel. Mais nous avons tenu à répondre à la problématique formulée au début et qui concerne exclusivement l'expression écrite au sein des stratégies cognitives, telle que le constructivisme, ou encore le socioconstructivisme.

Le travail effectué nous a permis bien évidemment de répondre à quelques questions, bien qu'il en a laissé d'autres ; parmi les questions auxquelles nous avons pu répondre celle qui concerne l'application des stratégies cognitives dans les méthodes d'enseignement de/en FLE dans le contexte plurilingue qui caractérise l'institution algérienne, que nous avons représenté par l'université dans laquelle nous avons pu élaborer l'analyse. Concernant le dernier point évoqué, nous signalons que l'université algérienne est encore loin du modèle auquel elle devrait ressembler, ceci étant, les propos que nous avançons ne sont guère des jugements, mais un constat que nous avons pu démontrer antérieurement.

En second lieu, nous avons remarqué que l'étudiant universitaire, rencontre un ensemble de difficultés dans son expression scripturale, mais reste que les erreurs qu'il commet persistent, en constituant des erreurs typiques, auxquelles les intervenants doivent faire face à travers des exercices d'aide pédagogique ciblés.

CONCLUSION GENERALE

Les erreurs étudiés sont classables, limite stéréotypées pour ne pas dire qu'elles sont flagrantes et c'est dans l'optique d'y remédier que les enseignants doivent développer les compétences de la préparation à l'écrit et la réécriture.

Les problèmes que rencontrent les étudiants dans leur acquisition du procédé de l'écriture s'offrent au diagnostic, ils sont donc repérables et ainsi nous pouvons y remédier grâce aux exercices ; allant du plus classique comme la dictée jusqu'aux types d'exercices à objectif d'amélioration de l'écriture de manière déductive, en incluant des formes que l'étudiant va enregistrer.

Finalement, nous devons reconnaître l'existence d'un décalage entre les ambitions initiales de ce travail et les résultats obtenus et ce dû à certaines circonstances atténuantes. Toutefois, Nous demeurons convaincus que le but d'un travail de recherche n'est pas forcément d'apporter des réponses complètes et concrètes mais d'essayer d'y contribuer. Ainsi, pour être fidèle à l'éthique de la méthodologie de recherche moderne, nous admettons que notre travail n'est pas sans défauts, dans la mesure où nous savons que l'étude que nous avons effectuée n'est pas close, et surtout qu'elle ne le sera pas, mais ceci coule dans l'avantage de la recherche scientifique, qui est sans cesse en quête de nouvelles perspectives.

BIBLIOGRAPHIE

- Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005) La production écrite et ses relations avec la mémoire. Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant. No81, pp.41-46 [6page(s) (article)] (55ref.).
- BOUSQUET S, COGIS D, DUCARD D MASSONET J (1999) Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, Paris, INRP, Revue Française de Pédagogie.
- Denis Legros et Ali MECHERBET. Cognition et didactique de la compréhension de la production écrite en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique. Edition News (2009-2010).
- FERREIRO, E, et GOMEZ-PALLACIO, M, (1988) Lire et Ecrire à l'école, comment s'y prennent-ils ? Lyon CRDP,
- FERREIRO, E, (1996), Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire, in FIJALKOW, J, L'entrée dans l'écrit, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Garcia-Debanc, C. 1986. « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». In Pratiques, n° 49, pp. 23-49.
- Garnier, Catherine Nadine Bednarz, Irina Ulanovskaya. (2004) Après Vigotski et Piaget. Perspective sociale et constructiviste Ecoles russe et occidentale 2e édition. De Boeck Université. Bruxelles.
- Marin, B., & Legros, D. (2008). Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes. Bruxelles : Boeck Université.
- Reuter, Y. 1996. Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF.
- Triquet, E. (2001), Ecrire et réécrire des textes explicatifs à partir d'une visite au musée. Aster N° 33. Écrire pour comprendre les sciences, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230. Paris, Cedex 05.

ANNEXES

6-Le plus souvent, la rédaction se fait :

- En classe ? - À la maison ?

7- Combien de séances réservez – vous à l’expression écrite ?

8-Quand votre étudiant se bloque. Que faites-vous pour le relancer ?

- Ecrire à leur place
- Les inciter à fournir plus d’efforts
- Tenter d’identifier la nature du blocage et trouver une solution
- Expliquer de nouveau la consigne

10-L’activité de production écrite a lieu une fois

- Par quinzaine
- Par mois
- Tous les 2 ou 3 mois

11- Prévoyez- vous des séances d’auto-évaluation et de réécriture ?

- Oui Non

Merci