

L'écrit universitaire et l'apprenant : Entre difficultés et besoins

Dr. Bel Abbas MISSOURI
Université Djilali Liabès- Sidi Bel Abbés

Du plus loin que l'on remonte dans l'histoire des enseignements et des apprentissages, la pratique scripturale a été toujours le moyen le plus utilisé pour toute forme d'expression. On a toujours eu besoin de moyens et autres techniques pour mieux transférer les méthodes adéquates aux apprenants quant à l'acquisition des savoirs. L'écrit, a cet effet, tient un rôle prépondérant dans les différents paliers d'enseignement. L'université, une entité organisatrice et ressemblante des savoirs acquis, dont le rôle est de mettre aussi en exergue une variété de pratiques scientifiques, est différemment conçue par les praticiens. Il est donc connu chez les apprenants en langues que la langue est considéré comme un dénominateur commun à l'aide duquel on peut communiquer librement, échanger des connaissances, établir des contacts, etc. Dans le présent article nous allons débattre l'écrit universitaire et aussi de susciter une réflexion sur les réalités des pratiques scripturales à l'université.

Le thème central de notre présente recherche, donc, est centré sur les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture à l'université. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux attitudes, aux représentations et au rapport qu'ils ont à la tâche scripturale.

Pourquoi l'écrit ?

La maîtrise de l'écrit en langue française est une compétence qui rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de tâches. Toute acquisition d'une compétence requise doit, il faut le noter, prendre forme dès les débuts de scolarisation de chaque apprenant.

Nous rappelons nos collègues enseignants que la formation des apprenants du supérieur (préparation d'une licence de langue française) est basée sur un certain nombre d'apprentissages (la pratique de la langue, la phonologie, l'étude de l'histoire ancienne et contemporaine de la langue, la syntaxe, la sociolinguistique, les différents genres de littérature, les auteurs français, etc.). L'ensemble de ces enseignements doit se faire par le biais d'un transfert adéquat.

L'écrit universitaire et l'apprenant n°2

Ceci nous amène à nommer l'enseignant formateur (d'habitude formé pour ce genre de tâches), lui rappelant certaines techniques capables de l'aider de mener à bien son travail.

Formé en didactique des langues (de par la variété de mes diplômes et les multiples interventions dans les départements de Français, d'Anglais et de Traduction), j'ai été amené, au cours de ces dernières années, à remplir les fonctions d'enseignant, de concepteur de méthodologie de travail à l'université, et de formateur des maîtres de langue. Une expérience professionnelle que j'aimerais bien mettre au profit du public auprès duquel j'aimerais toujours (les apprenants ou encore futurs enseignants). Le concept de la démarche pédagogique varie d'un enseignant à l'autre car il est considéré comme partie prenante dans les processus du transfert des savoirs à l'université. Nous rappelons qu'il s'agit de bien exploiter les programmes d'enseignement, les guides pédagogiques, les outils didactiques et tous ces séminaires qui servent à insuffler un sang nouveau, une conception contemporaine et d'autres nouvelles techniques d'enseignement.

Je cite, à titre d'exemple, l'intervention orale dispensée par l'enseignant est, dans la majorité des cas, préparée sans tenir compte des capacités de cet apprenant, particulièrement en matière de compréhension. Il n'a pas suffisamment de compétences lexicales pour pouvoir faire face à ce type d'enseignement basé sur l'écoute, la mémorisation, la compréhension, la notation, et enfin, la réécriture. La confusion dans l'utilisation de la langue (les mots, les signes linguistiques, les interférences, etc.) persiste chez ces apprenants. Ils confondent cette manière de l'utiliser oralement – à leurs manières et à différents niveaux- avec celle relative à l'apprentissage d'une langue au sein d'une institution officielle. Naturellement, ces apprenants sont fréquemment exposés à différentes situations où le lexique, le débit et l'intonation changent pendant les séances d'enseignement et d'un enseignant à l'autre (c'est un paramètre très important à prendre en considération). Il est utile d'adapter son mode d'enseignement en fonction du public que nous avons en face de nous. Ceci peut nous aider à impliquer l'apprenant, lui offrir des chances pour comprendre le discours universitaire. A ce titre, les problèmes de compréhension peuvent surgir pendant le déroulement des séances d'enseignement, et bien entendu, peuvent influencer sur le modèle de transcription des messages reçus d'où un éventuel échec pendant la phase d'écriture. Il a été démontré que l'apprenant a des difficultés pour assimiler jusqu'à 80% du lexique utilisé par son enseignant. (Source : Entretien réalisé dans le cadre de notre Mémoire de Magistère, 2004).

Les discours universitaires paraissent donc inaccessibles pour les nouveaux arrivants en particulier. C'est ce que nous laissent croire les « stagnations » constatées à travers les échecs répétés chez une bonne majorité de

ces derniers ; une bonne partie de ces apprenants refasse la première année universitaire.

En tant qu'enseignants, nous vivons avec les pratiques orales et écrites de nos apprenants. Beaucoup d'écrits passent entre nos mains. Une certitude (probablement les cas est généralisé pour tous ces apprenants qui apprennent le français comme langue étrangère), grâce à cette réflexion, nous devons éventuellement changer d'attitude et on le fait continuellement. Nous n'aurons plus jamais la même attitude devant les écrits de nos apprenants. Il est vrai que ce scepticisme revient à chaque fois que la notion des représentations est mise à l'étude. L'écriture est mal construite chez nos apprenants (car considérée comme la réponse directe à nos questionnements). Nous dispensons des enseignements, faisons des contrôles, rappelant des notions, pratiquant une infinité d'exercices, et espérant que nos savoirs se soient transmis. En parallèle, nous sommes, le plus souvent, étonnés devant les écrits de nos apprenants. Nous pouvons facilement découvrir qu'ils sont maladroits dans leurs écrits, cependant, il est curieux de découvrir qu'ils manquent de sens à l'écriture. Les causes sont diverses. Parmi ces dernières, il y a le problème de lecture. Un paramètre très important à mon sens. Il renvoie au manque d'intérêt grandement manifesté à l'égard de ce moyen qui leur permet d'enrichir leur vocabulaire et d'approfondir leur connaissance en matière de culture de langue que nous jugeons assez limité. Nous devons, à priori, formuler des réserves sur les vraies capacités des apprenants dans la maîtrise de la langue. Ceci dit, le problème est souvent posé par nos propres apprenants (non-natifs). Il est évident que des problèmes de ce genre persistent.

En ce qui concerne les points sur lesquels nous devons nous baser pour rendre nos méthodes d'enseignement plus efficaces, je considère que les éléments (que je citerai plus tard) sont probablement porteurs de réponses adéquates à nos questionnements. En voici quelques grandes lignes sur lesquelles nous sommes appelés à mieux adapter nos enseignements :

1. Aspects théoriques :

- Le cours magistral
- La prise de notes
- La lecture
- L'écriture
- La reformulation
- La réécriture

2. Aspects analytiques :

L'écrit universitaire et l'apprenant n°2

- L'enquête de terrain d'où une observation d'un groupe de travail (à l'écrit particulièrement)
- L'élaboration d'un modèle servant à analyser les démarches pédagogiques (particulièrement aux apprenants de langue étrangère).
- La collecte des données après enquête de terrain (observation, étude des corpus, entretiens, questionnaires, etc.)
- La proposition de méthodes pédagogiques (étudiées tant sur le plan curriculaire que sur le plan pédagogique).
- Une étude des types de référentiels (en exploitant des indices réels quant à la variété des publics concernés): lexique professionnel, l'enseignement du français langue étrangère, l'enseignement du lexique de spécialité (pour la traduction et l'interprétariat), le mode d'installation des compétences lexicales chez l'apprenant, l'implication des apprenants quant à l'élaboration d'un procédé d'échange enseignant-apprenant.

Dans les langues étrangères, particulièrement le français, se nourrissent des appréhensions liées en majorité aux problèmes relatifs à l'écrit.

Les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture sont là. C'est le point de départ de notre recherche. Nous savons que ces difficultés sont nées bien avant l'arrivée des nouveaux étudiants à l'université, particulièrement ceux de la première année. Donc, nous comprenons qu'elles se sont développées et se sont succédées. Nous allons prendre en considération tous les blocages antérieurs, toutes les incapacités montrées par nos apprenants et, plus particulièrement, le manque de rapport à l'écrit qui est le plus apparent chez eux.

La maîtrise de l'écrit en langue française est une compétence qui rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de tâches. Toute acquisition d'une compétence requise doit, il faut le noter, prendre forme dès les débuts de scolarisation de chaque apprenant. Selon **I. Delcambre (Déc.2002)** : « *Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique qui repose sur la prééminence des activités d'écriture [...]. Cette domination de l'écrit est établie à la fois par le nombre des recherches sur l'écrit et les apprentissages de l'écrit dans le champ didactique [...].* ».¹

Les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture sont là. C'est le point de départ de notre recherche. Nous savons que ces difficultés sont nées bien avant l'arrivée des nouveaux étudiants à l'université, particulièrement ceux de la première année. Donc, nous comprenons qu'elles se sont développées et se sont succédées. Nous allons prendre en considération tous les blocages antérieurs, toutes les incapacités montrées par nos apprenants et, plus particulièrement, le manque de rapport à l'écrit qui est le plus apparent chez eux.

¹ Delcambre, I., (2002) : ' ' L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ' ', *Pratiques* N° 115/116, Décembre 2002, p. 93

C. Barré De Miniac, F. Cros &, Ruis (1993) définissent ce rapport telle *une liaison d'un sujet à l'objet [...] qui naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture.*² Nous avons pu le constater, la pratique de l'écrit en langue française (dans tous les paliers de l'enseignement) possède des caractéristiques particulières. L'idée de l'isoler des autres pratiques de la langue pourrait nous amener à repenser notre problématique. Nous n'avons nullement l'intention de le faire. D'ailleurs, la présente recherche a été, pour nous, une grande opportunité. Elle nous a permis de mettre la main sur un ensemble d'ouvrages relatifs, non seulement aux difficultés de l'écriture et de la réécriture, mais aussi à d'autres études qui analysent les représentations, l'apport de la lecture pour la maîtrise de la tâche, l'intérêt de la langue dans la réalisation des produits, de l'émergence du rapport et l'acculturation à la pratique, etc. Nous considérons ces aspects comme éléments importants qui vont nous permettre de baliser le chemin de notre recherche.

En tant qu'enseignants, nous vivons avec les pratiques orales et écrites de nos apprenants. Beaucoup d'écrits passent entre nos mains. Une certitude, grâce à cette recherche, nous pensons que nos attitudes vont changer. Nous n'aurons plus jamais la même attitude devant les écrits de nos apprenants. Il est vrai que ce scepticisme revient à chaque fois que la notion des représentations est mise à l'étude. L'écriture est mal construite chez nos apprenants. Nous pouvons facilement comprendre qu'ils sont maladroits dans leurs écrits, cependant, il est curieux de découvrir qu'ils manquent de sens à l'écriture. **Y. Reuter (1996)**, évoquant la question des représentations, a écrit : « [...], deux grandes hypothèses sont à la source de l'intérêt que les représentations suscitent. D'une part, chacun d'entre nous aurait des « idées », mêmes vagues, accompagnées de valeurs et d'investissements, à propos de n'importe lequel des objets du monde, des savoirs, des compétences, etc. D'autre part et en conséquence, l'enseignement-apprentissage ne saurait procéder en l'ignorant, faute de quoi des résistances se feraient jour et risqueraient de perdurer ».³ Dans le but de comprendre « contextuellement » ce mot « difficultés », nous avons jugé utile de nous introduire dans des éléments, que nous considérons porteurs d'autres réflexions. Des aspects de proximité à partir desquels beaucoup d'équivoques peuvent être, éventuellement levés. Aussi et afin de cerner notre terrain de recherche, nous avons repris deux éléments capables de nous aider à mieux avancer : la langue française dans les situations d'enseignement supérieur, son statut et son rapport

² Barré De Miniac, C., Cros, F., Ruis, J., (1993) : *Les collégiens et l'écriture*, Paris, ESF, p. 27

³ Reuter, Y., (1996) : " Les relations lecture-écriture dans le champ didactique", *Pratiques*, n° 86 p.93

L'écrit universitaire et l'apprenant n°2

avec l'apprentissage de l'écrit, d'une part, l'écrit au supérieur et son impact sur l'étudiant-chercheur, d'autre part.

Nous avons souhaité mener une recherche sur cette relation lecture-écriture vu son impact sur l'acquisition de plusieurs compétences. Il était clair que notre problématique devrait être limitée à cet aspect particulier : l'étude des pratiques d'écriture et de réécriture dans le cadre de l'apprentissage de la langue française au supérieur. Il s'agit d'un choix justifié en rapport avec nos constatations. Quelques raisons (que nous allons énumérer plus loin) ont aussi motivés notre choix pour un tel sujet.

En l'absence de la langue, un moyen véhiculaire de connaissances et un outil par lequel ils s'expriment (à l'écrit et à l'oral), les conceptions nous semblent ne pas bien fonctionner à l'université. Ils portent des images très particulières sur la langue d'enseignement, des images qui influent sur l'acquisition des savoirs universitaires et, en particulier, l'usage et l'utilité de l'écrit.

Il faut rappeler que ces nouveaux étudiants, qui sont le fruit de l'enseignement fondamental, ont réussi leur baccalauréat dans la langue officielle du pays, dans la langue arabe. A leur arrivée à l'université, ils se retrouvent dans une autre situation linguistique où le français va devenir la langue du savoir, de la recherche, de la technologie, de la science, etc. Ils vont donc recevoir des apprentissages dans une langue qui leur était depuis longtemps une langue étrangère. L'université est, pour eux, un point de départ. Elle constitue une étape de vie, certes difficilement accessible, mais très importante.

La formation des apprenants du supérieur (préparation d'une licence de langue française) est basée sur un certain nombre d'apprentissages, essentiellement ceux relatifs à l'écrit et à l'oral. Le choix porté sur les apprenants du supérieur est motivé par notre présence (en qualité d'enseignants) au sein de la faculté des langues.

Les discours universitaires paraissent inaccessibles pour les nouveaux arrivants. C'est ce que nous laissent croire les « stagnations » constatées à travers les échecs répétés chez une bonne majorité de ces derniers ; une bonne partie de ces apprenants refasse la première année universitaire.

L'apprenant Algérien (comme beaucoup d'autres dans les pays francophones) est non-natif du français. Il reçoit ces apprentissages dans un cadre bien défini, le français langue étrangère. Cette langue est distinguée chez lui, à cause de son caractère comme langue à apprendre après la langue-mère. Il est important de revoir certaines données relatives aux moyens avec lesquels cet apprenant arrive à l'université ; il est souvent incapable de réduire ses appréhensions envers ce mode d'enseignement qui ne lui est pas familier.

En l'absence de la langue, un moyen véhiculaire de connaissances et un outil par lequel ils s'expriment (à l'écrit et à l'oral), les conceptions nous semblent ne pas bien fonctionner à l'université. Ils portent des images très particulières sur

la langue d'enseignement, des images qui influent sur l'acquisition des savoirs universitaires et, en particulier, l'usage et l'utilité de l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE :

BARRE DE MINIAC, C., CROS, F., RUIS, J., (1993) : « Les collégiens et l'écriture », Paris, ESF.

DABENE Louise, « Les langues étrangères à l'école élémentaire : révolution ou piège ? dans l'Enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives, Grenoble : Publication du laboratoire LIDILEM, Université Grenoble III, 1997.

DELCAMBRE, ISABELLE., (2002) : ' ' L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ' ', Pratiques N° 115/116, Décembre 2002.

LE FRANÇAIS D'AUJOURD'HUI, décembre 1998, n° 124 : « La langue et ses représentations » Sèvres : Association française des enseignants de français.

REUTER, YVES., (1996) : ' ' Les relations lecture-écriture dans le champ didactique' ', Pratiques, n° 86 p.93