

Le rapport à l'écriture d'étudiants algériens en FLE : Compte rendu d'un parcours de recherche

Djamel KADIK

Djelloul HABOUL

Nabila KERMEZLI

Sahraoui LAFRID

Laboratoire de Didactique de la Langue et
des Textes- Université de Médéa

Résumé

Cet article est un compte de rendu partiel d'une recherche que nous avons menée au sein d'une équipe de recherche CNEPRU intitulée « Pour une réelle compétence textuelle et générique dans les productions écrites des apprenants des départements de français (le cas du département de français de Médéa) ». Cette recherche est partie de plusieurs hypothèses corroborées par des enquêtes sur le terrain auprès d'un échantillon d'étudiants du département de français à l'Université de Médéa. Nos étudiants à l'université, notamment au département de français écrivent peu. S'ils écrivent, ils le font par des textes courts. L'approche par types de textes (l'argumentatif, le narratif, le descriptif, ...) dominant. Le processus de l'avant-texte est souvent sous estimé. Le genre qu'il soit littéraire ou non littéraire est rarement pris en compte dans la production écrite.

Notre travail plaide pour une reconsidération du genre comme entrée pour l'amélioration de l'écriture. Il défend l'écriture processus plutôt que l'écriture transmission. L'avant-texte qu'il soit collaboratif ou individuel doit être pris en compte. Le projet est une notion essentielle pour mettre en œuvre un projet d'écriture.

ملخص

ينطلق مقالنا هذا من مسألة تدريس وتعلم الكتابة في الجامعة الجزائرية وبالأخص في أقسام اللغة الفرنسية. يستقي هذا المقال عينته من قسم اللغة الفرنسية بجامعة المدية عبر استبيان وجه للطلبة. انطلق هذا المقال من فرضيات مؤداها أن تعلم وتعليم الكتابة لا ينظر إليه

دوما على أنه سيرورة تعطي للمسودة أهميتها. كما إن الفعل الكتابي قليل الممارسة من قبل الطلبة. ويلجأ كذلك عادة في التدريس إلى أنماط الخطاب كالسرد والوصف والحجاج...الخ. بدل تعويد الطالب على كتابة الأنواع الأدبية و غير الأدبية في مشروع كتابي يمتلكه الطالب. إن الاستبيان أكد هذه الفرضيات.

Introduction

Commençons d'abord par ce qu'il paraît comme des truismes, *écrire* a toujours été une nécessité pour tout individu que ce soit dans sa vie privée ou publique, au sein de ses parcours d'apprentissage ou dans le cadre de son activité professionnelle, du moins dans une société dominée par la littératie.

A l'école ou à l'université, l'apprentissage se réalise et se mesure principalement par le recours au langage écrit. En fait, l'école a toujours été, du moins pour notre époque, le lieu par excellence d'apprentissage/enseignement de la littératie en général, et par conséquent de l'écriture (Lahire, Vincent et Thin, 1994, Olson, 2006, Vincent, , Reuter, 2006).

Qu'en-est-il donc du contexte algérien ?

En effet, l'Algérie se caractérise par un bilinguisme scriptural qui donne au sujet scripteur une latitude à inscrire son texte en arabe ou en français. Il s'agit en fait, si nous utilisons un néologisme, de « bi-littératie » acceptée, certes avec des nuances, où l'acte graphique du scripteur se meut souvent de droite vers la gauche ou de gauche vers la droite dans la même aire scripturale en dépit même du (ou grâce au) statut de chaque langue dans la société algérienne. Cette bi-littératie est d'ailleurs largement évoquée dans les recherches s'intéressant au paysage sociolinguistique de l'Algérie, recherches qui se focalisent plutôt sur les statuts des différentes langues que sur l'ordre du scriptural.

1. Positionnement du problème

Au niveau didactique, cet usage de la littératie n'est pas toujours avantageux lors de l'apprentissage de la production écrite. Si le français écrit n'est donc pas étranger aux usages scripturaux, il n'est pas aussi l'unique ordre du scriptural utilisé en Algérie. Cet

état de fait peut conduire l'usager à utiliser le code le mieux maîtrisé et qui n'est pas souvent le français. Dans ce cas, et pour l'apprenant du français, l'espace classe revêt, comme nous le verrons, une importance capitale pour la maîtrise de l'ordre du scriptural en lecture comme en écriture.

Cette bi-littératie assumée peut donc être source de richesse mais aussi un handicap pour un bon apprentissage de l'écriture. Il ne revient pas à la didactique d'imposer à l'apprenant une langue pour écrire en dehors de la classe, c'est la société et l'individu qui en décident. Le rôle du didacticien dans ce cas est d'amener l'apprenant à un *out put* satisfaisant et en plus, dans notre cas, de rendre cet apprenant capable d'exercer son faire professionnel à la hauteur de ce qu'on attend de lui.

Le faire de cet utilisateur spécifique de la langue ne coïncide pas toujours hélas avec cette attente. En effet, et à titre d'exemple, examiner les productions écrites des étudiants inscrits en licence de français à l'université de Médéa montre les difficultés de ces étudiants à rédiger un texte en se conformant aux normes de la cohésion/cohérence, de la généricité textuelle, pour ne pas aller jusqu'aux limites de la morphosyntaxe de la langue. Par ailleurs, l'absence d'un enseignement efficace de l'écrit constitue un handicap pour une autonomie scripturale de l'étudiant. Ou peut-être encore nous constatons une absence d'un programme adapté à leurs besoins langagiers. *Ecrire* est donc une activité mal assumée, ou peu assumée, par le sujet apprenant en classe de français. Elle n'est pas assez réfléchie par l'enseignant.

Mais cette réalité est-elle purement algérienne ? Il est certes indéniable que la maîtrise de l'écriture constitue une problématique non seulement pour l'apprenant algérien mais pour tout apprenant même en français langue maternelle.

Voilà déjà une bonne dizaine d'années que les universités québécoises et canadiennes ont commencé à se préoccuper des carences linguistiques des étudiants qu'elles accueillent en première année. Le problème a été officiellement reconnu en

1986, avec la publication par la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) d'un rapport sur La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires. Par la suite, les différentes universités québécoises ont adopté des mesures visant à assurer une meilleure maîtrise de la langue, à la fois par de nouvelles exigences d'admission et par divers programmes de mise à niveau des étudiants admis. (Vandendorpe, 1995, p.301)

D'ailleurs même, on a cru utile d'accompagner les modules de spécialité par des modules de français d'expression et de communication dans des formations universitaires francophones (étudiants natifs) de spécialité.

Cependant, notre propos dans cet article est moins général, nous nous intéressons surtout au scripteur algérien en classe de français à l'université. Rappelons dès l'abord que cet apprenant a un profil spécifique qu'il faudrait signaler. Il est non seulement un étudiant de français qui apprend cette langue pour l'utiliser ensuite dans diverses situations mais également et dans la plupart des cas pour l'enseigner, c'est un français appris pour usage professionnel. Les tâches professionnelles qu'il assumerait sont des tâches essentiellement verbales, son savoir-faire linguistique doit être considéré comme un modèle non seulement pour ses apprenants mais aussi pour la société.

Mais, semble-t-il, la réalité du terrain manifeste autre chose ; cet apprenant, une fois avoir quitté les bancs de l'université, n'est pas toujours en diapason avec ce qu'on voulait de lui en tant qu'usager et professionnel de la langue.

Alors, il faudrait interroger nos pratiques enseignantes et apprenantes, notamment au sein de nos classes : l'activité ou les activités scripturales sont-elles fréquentes pour qu'elles puissent remédier à cette problématique de l'écriture mal maîtrisée ? Les types d'activités sont-ils en mesure de rendre l'apprenant plus performant dans le faire scriptural ? La langue en usage est-elle prise dans ses variations générique et textuelle ? L'apprenant assume-t-il fréquemment son faire scriptural d'une manière singulière à partir d'un texte en train de se construire ? Les

programmes de français créés chaque année et adoptés institutionnellement sont-ils en mesure de satisfaire les besoins langagiers de nos apprenants en expression écrite ?

En réponse à ces questionnements, nous pourrions dire que pour l'apprenant, l'activité d'écriture se fait généralement d'une manière sporadique. Sans être ici un adepte de Freinet, peut-on être un bon scripteur si on ne s'exerce pas continuellement à l'acte graphique dans sa matérialité la plus saillante ?

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autres règles souveraines, et qui ne s'y conforme pas comme une erreur aux conséquences incalculables.

L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale si les mêmes conditions indispensables étaient remplies, c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence. » (Cité par Y. Reuter, 2002, pp.24-25).

Ne doit-on pas également considérer l'écriture comme un travail manuel comme nous l'invitent à le faire les écrivains eux-mêmes ? :

« Vous faites entre les professions manuelles et spirituelles une distinction à laquelle je ne saurais souscrire. L'esprit garde la main [...]. Si je me trouvais dans la situation que vous spécifiez, je prendrais, comme profession manuelle, précisément celle que j'exerce actuellement ; écrivain. (Contre Sainte-Beuve, 604) (Proust cité par C. Viollet, p.156).

Par ailleurs si notre apprenant écrit, son écriture ressemble plus à celle d'un transmetteur qu'à un élaborateur de textes. Son écriture est plutôt comparable à une activité d'un scribe qui reprend la parole d'autrui ou à celle d'un « copieur » qui ne connaît pas les limites entre sa propre écriture et celle d'autrui. Comme si on est toujours, et dans le meilleur des cas, dans la phase de l'écriture

reprise ou de l'écriture transmission selon la définition de Ch. Barré-De Miniac :

De la copie à la prise de notes en passant par la dictée du cours, l'écriture sert à l'enregistrement des connaissances transmises. Elle sert également à la restitution de ces connaissances lors des divers contrôles et examens, que cette restitution prenne la forme d'une quasi-répétition dans les débuts de la scolarité ou d'une présentation argumentée dans les formes les plus élaborées que sont la dissertation ou l'explication de textes ou de documents. (CH. Barré-De Miniac, 1996, p.13).

D'un autre côté, si nos apprenants écrivent quand même, ils le font souvent par des énoncés brefs dans une ignorance presque totale de la généricité, de la textualité et de la planification scripturale, comme nous essayerons de le confirmer par la suite.

Par ailleurs, l'activité scripturale est considérée comme produit plutôt que comme production, elle n'est pas pensée comme un labeur. L'avant- texte est sous estimé dans le processus scriptural. Les exercices proposés à nos étudiants sont parfois tributaires d'une représentation d'un français mythique qui ne doit être approché que par des activités scolaires comme la dissertation ou le commentaire composé. Quant à l'expression écrite comme matière ; on y insiste surtout sur le processus micro-structurel en minimisant le processus d'écriture de textes entiers par les apprenants.

Par ailleurs, la généricité des textes est rarement prise en compte d'une manière efficiente. L'écriture littéraire est sous-estimée, on est toujours, malgré un modernisme de façade, dans la lignée d'un Lanson mal compris. En outre, et dans une autre perspective, il y a une réelle ignorance des manières d'apprentissage de l'écriture de recherche, on se contente souvent de rabâcher des instructions sur la méthodologie sans activités didactiques de mise en textes proposées aux apprenants.

Signalons à la fin que l'écriture n'est pas toujours mise en relation avec la lecture dans un rapport dialectique.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené une enquête auprès d'étudiants de français L.M.D et classique du département

de français (Université Yahia Farès de Médéa) au cours de l'année 2009/2010 et en partie 2008/2009. Cette enquête vise d'abord à interroger les pratiques enseignantes et apprenantes de l'expression écrite. Nous insistons surtout sur le rapport à l'écriture chez ces apprenants.

Les questions ont été réparties en questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. Les questions étaient relatives à trois dimensions au moins :

- Rapports aux pratiques scripturales ;
- Rapport à l'investissement psychologique ;
- Rapport aux représentations.

Mais avant de relater les résultats de cette enquête, nous essayerons de cerner la notion de « rapport à l'écriture », notion largement débattue en didactique des sciences.

2. Le rapport à l'écriture

La notion du *rapport à*, empruntée au domaine des sciences de l'éducation, est introduite d'abord en didactique des mathématiques par Y. Chevallard. Christine Barré De Miniac l'a utilisée dans le domaine des didactiques des langues en insistant sur le rapport à l'écriture qu'elle définit ainsi: « *Le rapport à l'écriture sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugement.* » (1997, p. 12) qu'un sujet scripteur développe au contact avec l'écriture elle-même ainsi qu'avec les autres scripteurs². Reuter et Delcambre soulignent que le rapport à l'écriture consiste à envisager celle-ci

«selon le sens qu'elle prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé

² A côté de la notion du « rapport à », on peut noter celle de « représentation sociale » (Abric, 1987 ; Jodelet, 1989). Néanmoins, la notion du « rapport à » se veut plus large dans la mesure où elle inclut, outre les représentations, la possibilité de l'observation des pratiques.

et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite.» (2002, p.3).

Ce rapport singulier à l'écriture a déjà été signalé par De Miniac en 1996 dans une acception valorisante, « *une didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture.* » (Ch. Barré de De Miniac, 1996, p.15). Cette notion a été aussi vue comme un rapport singulier dans le cas des sciences de l'éducation, il s'agissait du rapport au savoir. Dans ce cas De Miniac se réfère à J. Beillerot pour mentionner que le rapport au savoir tient compte du sujet singulier :

J. Beillerot prend pour la première fois cette notion [rapport à] comme notion centrale (1989 : 9). Notion fréquemment utilisée dans le champ des recherches sur l'éducation et la formation, elle « apparaît comme la plus susceptible d'organiser nos interrogations et nos recherches sur l'éducation et la formation », dit-il pour trois raisons principales :

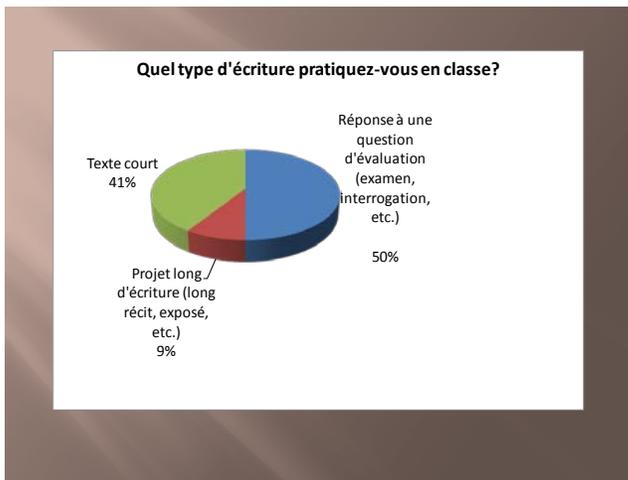
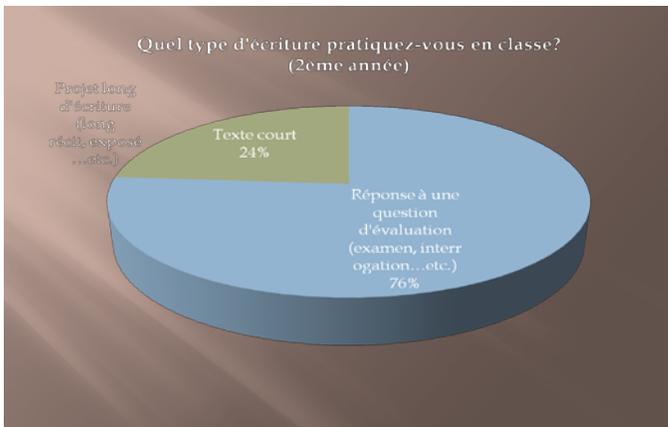
- *Elle réfère l'appropriation des savoirs à un processus ou à une activité où est en jeu un sujet désirant, dans ses dimensions à la fois conscientes et inconscientes, avec ses inhibitions et aussi ses moments créateurs ;*
- *Elle permet de penser l'articulation entre le sujet désirant savoir (ou ne pas savoir) et des dimensions groupales ou sociales ;*
- *Enfin, elle fonde une démarche clinique (ou socioclinique) dans l'appréhension des phénomènes éducatifs et formatifs.*

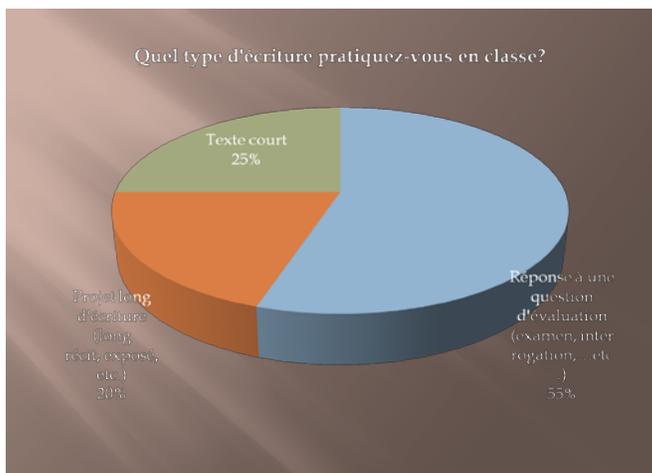
Plus loin, dans l'ouvrage, le terme clinique, s'il n'est pas explicitement défini, l'est implicitement : il désigne le travail sur des sujets pris comme individus dans leur singularité. (Ch. Barré- De Miniac, 2008, p.12).

3. Analyse du questionnaire

Commençons par quelques questions relatives aux pratiques scripturales.

« *Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe ?* »





Il est surprenant de voir, à partir des réponses des apprenants à cette question, que l'écriture ne constitue qu'un phénomène sporadique dans l'apprentissage du français et que l'examen constitue le seul moment d'écriture pour une large frange de nos étudiants. Plus de la moitié des étudiants le confirment d'ailleurs. Même s'il y a développement progressif, de la 2^{ème} année à la 4^{ème} année, ce développement demeure insignifiant et n'infirme pas nos hypothèses. L'écriture n'est pas vraiment un habitus, au sens d'une productivité continue, tout au long du cursus d'apprentissage. Toutefois, l'écriture, s'il elle se pratique, concerne surtout des productions de textes courts. L'écriture à long terme est donc ignorée dans la pratique scripturale didactique.

3. 1. Le rapport à l'écriture comme processus

Comme nous l'enseigne la théorie, la lecture et l'écriture permettent à l'utilisateur de se comporter avec un texte objectivé, ce qui permet au lecteur ou au scripteur de revenir sur un texte d'autrui ou sur son propre texte en train de s'élaborer ou déjà élaboré :

Un texte écrit est à la fois un message et un « texte » ou un « document », un artefact qui peut être lu et relu par soi-même ou par d'autres. Alors que, en tant que message, une forme écrite peut, dans le cas le plus simple, être très peu différente de la forme parlée, à l'inverse ; en tant que document, ce même message

acquiert une indépendance et une objectivité qu'il est difficile, voire impossible, d'obtenir avec un énoncé parlé. (D.R. Olson, 2006, p.92)

Cette « objectivité » contribue à rendre l'écriture un processus, « un texte en devenir » selon A. Grésillon.

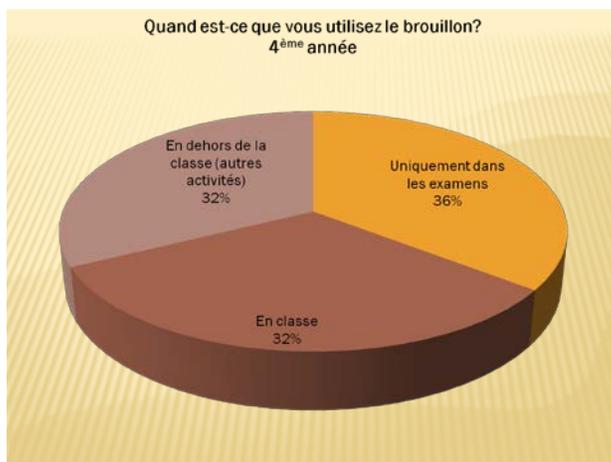
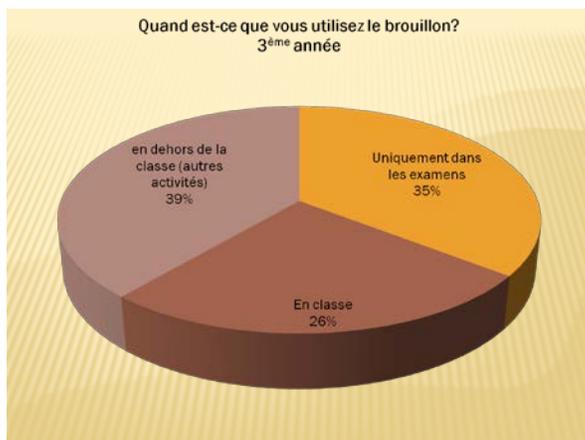
Le brouillon constitue cette manifestation objectale du texte, ce retour au déjà dit pour le voir autrement dans un processus maintes fois signalée : écriture lecture réécriture :

Le brouillon est l'autre nom du manuscrit lorsque celui-ci est pris dans une démarche attentive à un processus de textualisation.

Concevoir, préparer, planifier, prévenir, anticiper, prévoir... comment désigner cette opération par laquelle un texte peut être initié, lancé, projeté avant qu'il n'advienne sa production finale, avant qu'il ne soit autonome et vive sa vie....de texte ? (I. Fenoglio, 2007, p.9).

Le brouillon est-il fréquemment utilisé en classe de français en Algérie ? Pour ce qui est du brouillon comme dynamique scripturale, il s'avère aussi qu'il n'est pas d'usage courant comme le montrent les graphiques suivants :

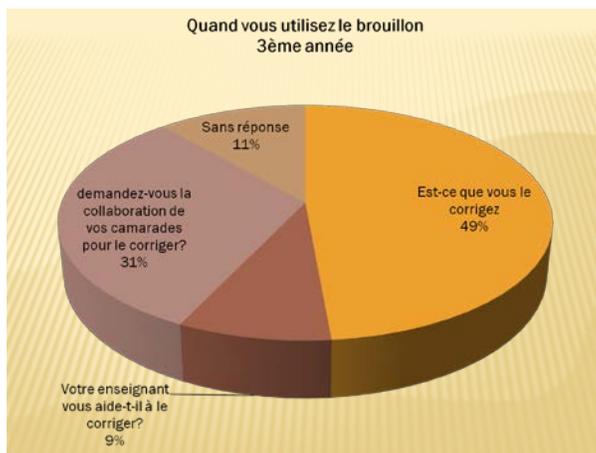
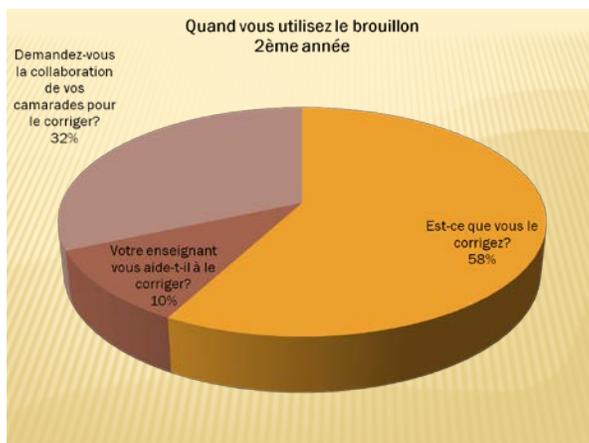


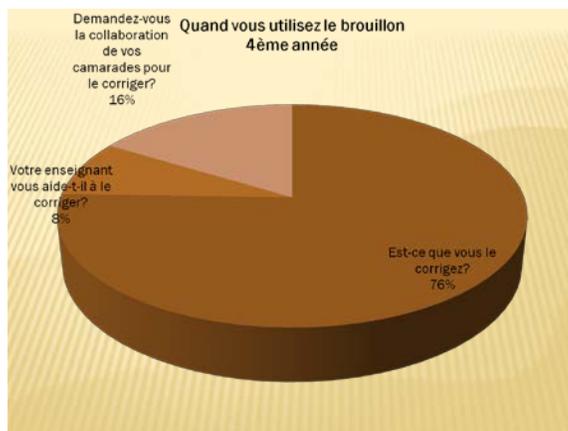


Il s'avère donc que l'utilisation du brouillon en classe, même en situation d'examen, est très limitée : seulement un tiers des étudiants l'utilisent. Nous pensons que cette négligence de l'utilisation du brouillon manifeste une sous-estimation du processus scriptural d'avant texte lequel est très important dans tout apprentissage de la compétence scripturale.

Par ailleurs, la majorité déclare ne pas l'utiliser en dehors de la classe, 70% à peu près, ce qui dénote une représentation qui sous-estime, le travail de labeur de tout brouillon ou peut-être aussi que les apprenant n'écrivent que rarement en dehors de la classe.

Tout cela révèle qu'il n'y a pas vraiment une attitude valorisante du brouillon dans le processus scripturale. Mais cette utilisation est-elle correcte ? Peut-il y avoir des processus d'étayage de la part des pairs ou de l'enseignant ? La réponse est négative à partir du graphique suivant.





Contrairement à nos attentes, la correction du brouillon ne se fait d'une manière systématique par tous les étudiants. Encore paraît-il qu'il n'y a pas un travail collectif dans la correction des brouillons.

Mais ce qui est frappant dans la réponse à cette question est que la majorité des réponses affirme que l'apport de l'enseignant dans la correction est très négligeable. L'étayage de l'enseignant est presque inexistant.

Remarquons, si on donne une crédibilité à ce sondage, ce qui est le cas dans cette article, on pourrait dire que s'il n'est pas exclu de trouver des essais brillants sur le processus de l'écriture, la praxis didactique algérienne semble aveugle ou pas assez éclairée pour s'intéresser à ce processus ou peut-être également cela est dû à d'autres facteurs comme par exemple l'absence d'un temps supplémentaire qui permet de voir et de revoir le brouillon de l'élève. L'intérêt de l'avant-texte est largement mis en exergue à partir des contributions de Jack Goody et du modèle de Hayes et Flower (1980). S'agit-il aussi d'une représentation anachronique qui considère les étudiants de français, une fois à l'université, sont déjà compétents, ce que dément la réalité du terrain.

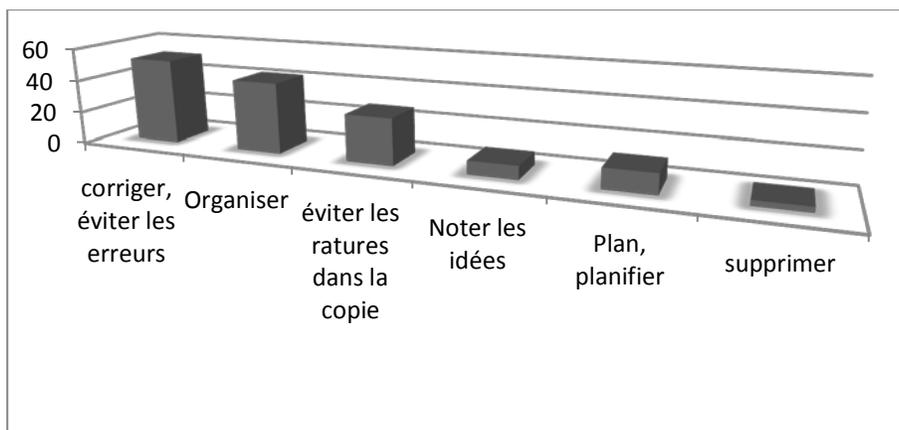
Il est important d'insister sur une propriété majeure de l'écriture, à savoir la possibilité qu'elle offre de communiquer non pas avec d'autres personnes mais avec soi-même. Un enregistrement durable

permet de relire comme de consigner ses pensées et ses annotations. De cette manière on peut revoir et réorganiser son propre travail, reclassifier ce que l'on a déjà classifié, rectifier l'ordre des mots, des phrases et des paragraphes [...] La manière dont on réorganise l'information en la recopiant nous donne un aperçu inestimable sur le fonctionnement de la pensée de l'Homo legens (Gody 1986 : 91) (Cité par Y. Reuter, 2006, p.141.)

3. 2. Rapport à la représentation du brouillon

Si le brouillon demeure une activité sporadique et peu utilisé par nos apprenants en rapport avec la sous estimation du processus scriptural en général, il apparaît que la conception de cette sous activité scripturale témoigne de la prégnance du normatif et de l'esprit de sanction pédagogique, Comme le montrent les réponses à la question suivante :

« *Pour vous, à quoi sert le brouillon dans un travail d'écriture ?* »



Corriger et éviter les erreurs sont les expressions qui sont statistiquement les plus redondantes, ce qui dénote, en plus du travail sur le brouillon, un net esprit qui anticipe sur l'évaluation à venir.

Certains procédés de brouillon comme « un texte en devenir » sont présents dans les réponses des étudiants, comme « organiser » ou

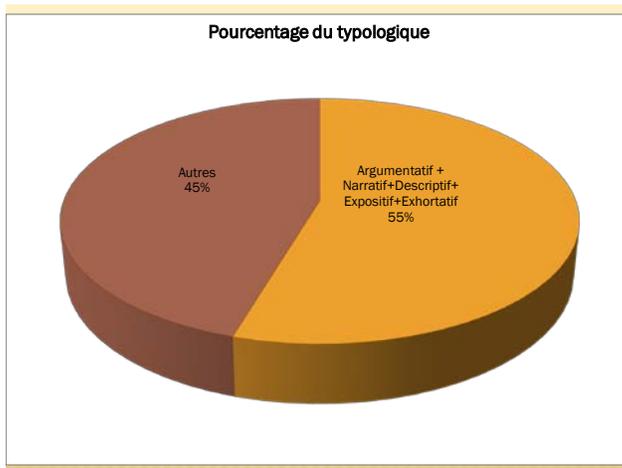
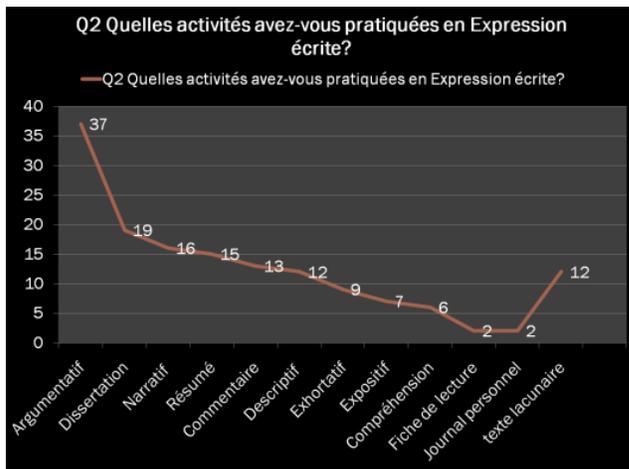
« planifier » quoique non présentes dans toutes les réponses. Mais, il est évident que d'autres procédés plus textualisants sont très rares dans les réponses des étudiants et que le graphique ne prend pas en considération comme *supprimer* (3fois), *améliorer* (2 fois), *Changer, ajouter, améliorer, réfléchir, relire* (1 fois). La forme scolaire imprègne ici de son sceau les représentations des étudiants les expressions *corriger* et *éviter les erreurs* avec 52 occurrences au moins. Les étudiants ont dans la majorité des cas une image positive du brouillon, mais si certains (2 occurrences) le considèrent comme une perte de temps. Mais reste le hiatus entre représentation positive et pratique insatisfaisante.

Le brouillon constitue certes un pré-texte mais aussi un prétexte pour l'étudiant en vue de donner une image positive de sa propre performance écrite à l'évaluateur. Il a cet aspect plus sécurisant que la performance orale ne permet pas, il est réflexif puisque qu'il permet le retour sur le dire pour l'améliorer mais d'une réflexivité qui est l'abri du regard de l'autre ce que ne permet pas la performance orale. Selon les propos des questionnés pour corriger, organiser, éviter les erreurs pour donner « une copie propre à l'évaluateur ».

Dans ce cas faudrait-il nuancer notre propos sur l'étayage des pairs et de l'enseignant. Le brouillon est une relation intime avec un texte qui se fait et qui se défait. « *Les manuscrits donnent tous à voir une incarnation de l'écriture en cours – ce qui procure au généticien cet étrange sentiment d'intimité avec l'auteur [...]* (S. Pétilon, 2010, p.297). L'évaluation des pairs et des apprenants ne sera-t-elle pas un autre moment pour perdre la face comme cela se manifeste à l'oral ? Peut-on travailler le brouillon dans l'anonymat de son producteur ? Le travail collaboratif des apprenants en groupe atténuera-t-il cette confrontation ? Le problème se pose ici à cause peut-être d'une didactisation d'un processus qui se manifeste dans son contexte authentique d'une manière intime. La sécurisation linguistique de l'apprenant est un objectif pédagogique au-delà même des stratégies d'évitement des apprenants qui ne sont pas uniquement didactiques mais aussi psycho-pédagogiques.

3. 3. Rapport aux types de textes

Par ailleurs, il est à constater aussi la domination du typologique, avec l'argumentatif notamment mais aussi avec d'autres types comme le narratif et le descriptif comme le montre le graphique suivant



Il est à constater d'après le graphique ci-dessus la dominance de *l'argumentatif* sur les autres types. Cela s'explique par le fait que l'université est largement considérée comme lieu de savoir et d'abstraction, l'argumentatif joue de ce fait un rôle primordial. La lecture des deux graphiques nous montre clairement donc la dominance de l'approche typologique dans, l'expression écrite. Cela va à l'encontre d'une théorie de textes qui prônent actuellement l'hétérogénéité textuelle.

Par ailleurs, à côté de la dominance du typologique, nous constatons la présence des activités littéraires traditionnelles comme la dissertation et le commentaire.

En revanche, l'écriture personnelle ou/et créative joue un rôle minime avec un 1% seulement des activités proposées.

Il est à remarquer donc l'absence totale de l'approche générique : écrire des textes littéraire, journalistique, publicitaire....

Au niveau de l'investissement psychologique, il paraît tout d'abord que nos étudiants manifestent à un degré égale leurs préférences pour écrire que ce soit le texte littéraire ou non littéraires, comme le confirme le graphique suivant (12)

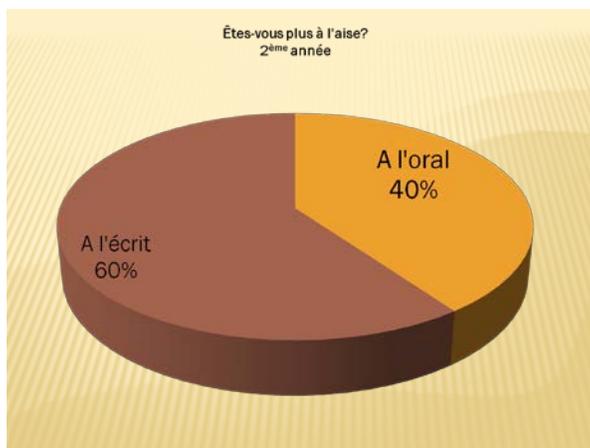




Nos étudiants préfèrent écrire le texte littéraire et le texte non littéraire. Donc, il faudrait introduire les deux genres d'écriture, même si l'écriture littéraire s'avère problématique pour certains.

D'après les figures ci-dessous, il s'avère que nos étudiants s'expriment plus aisément à l'écrit qu'à l'oral. Vraisemblablement, ils n'ont pas peur de la page blanche. L'activité d'écriture constitue un espace de liberté et une opportunité pour une maîtrise de la langue que l'oral, apparemment, offre peu d'autant plus que

l'apprenant n'est pas en confrontation avec une évaluation immédiate. Le brouillon permet de réfléchir son texte et de le modifier en l'absence du contrôle pouvant être inhibant.



Conclusion

Au terme de cet article, nous considérons que les hypothèses que nous avons émises ont été corroborées par le questionnaire soumis aux étudiants, à savoir que :

- les apprenants ont peu de contacts avec l'écriture en dehors du module de l'expression écrite ;
- ils sont confrontés souvent à des écritures à court terme ;
- le mode d'écriture privilégié est celui qui se base sur la typologie de textes ;
- l'écriture n'est pas pensée comme processus où intervient plusieurs étapes notamment l'avant-texte ;
- les activités d'écriture doivent être pensées comme activités transversales qui peuvent concerner plusieurs modules à la fois et non pas uniquement le module d'expression écrite.

Pour pallier à ces insuffisances, et en guise d'une amorce de solutions, il faudrait peut-être penser à des activités d'écriture à long terme. D'un autre point de vue, il serait souhaitable de proposer des activités non seulement avec des typologies textuelles mais également avec des genres de discours. Il faudrait donc penser à une certaine didactisation des situations de discours dans lesquelles les apprenants prendront des postures de scripteurs authentiques : scripteur littéraire, scripteur journalistique, scripteur vulgarisateur scientifique, scripteur résumeur, scripteur historien...etc. Il s'agit alors de simulations globales ou de jeux de rôles sérieux qui permettent aux apprenants de se confronter à la diversité des écritures en situations. Ce qui permettra, espérons-le d'éviter les décharnements des activités scripturales qui se basent uniquement sur le systémique (la langue) ou le typologique (le narratif, le descriptif, le dialogal...etc.). Cependant nos tentatives de remédiations ne tendent pas à se substituer aux pratiques traditionnelles mais à les enrichir et les étoffer en vue d'une appropriation perfectible de langue non seulement dans son système mais aussi dans ses variations discursives.

A cet effet, certains de nos doctorants et chercheurs poursuivent des recherches en didactique des écritures littéraire et non littéraire en prenant en compte la didactisation des postures scripturales de textes appartenant à des discours différents, littéraire, journalistique, historique dans un processus d'écriture à long terme (Kadik, 2009).

Références Bibliographiques

Barré-De Miniac, CH., 1996, « Introduction. L'écriture – vers un projet didactique renouvelé », in Barré-De Miniac, CH., *Vers une didactique de l'écriture*, Paris/ Bruxelles, INRP/ DE Boeck.

Fenoglio, I., 2007, « Du texte avant le texte. Formes génériques et marques énonciatives de *pré-vision*s textualisantes » pp.8-35, *Langue Française*, N° 155, Septembre.

Barré- De Miniac, CH., 2008, « Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique », pp. 11-23, in Chartrand, S.-G. et Blaser, CH., Dir., « *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* », *Diptyque*, N° : 12, Université de Namur, Presses Universitaires de Namur.

Dabène, M., 2008, « Préface. Ecritures, écrits : un monde contrasté de pratiques et de représentations », pp.7-10, in Chartrand, S.-G. et Blaser, CH., Dir., « *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* », *Diptyque*, N° : 12, Université de Namur, Presses Universitaires de Namur.

Olson R.D., 2006, « Littératie, scolarisation et cognition », pp.83-94, *Pratiques*, N° : 132-133, Décembre.

Pétillon, S., 2010, « Le manuscrit d'écrivain, terrain d'investigations linguistiques de la production écrite », pp.293-304, in Ablali D. et Sjöblom, K., éd. *Linguistique et littérature (Cluny, 40 ans après) Colloque International tenu du 29 au 31 octobre (Université de Franche-Comté, Besançon, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté/Presses Universitaires de Franche-Comté.*

Reuter, Y., 2002, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.

Reuter, Y., 2006, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et discussion », pp. 131 – 154, *Pratiques*, n° : 132-133, Décembre.

Viollet, C., 1996, « Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture », pp.155-165, in Barré-De Miniac, CH, *Vers une didactique de l'écriture*, Paris/ Bruxelles, INRP/ DE Boeck.

Vandendorpe, C. (1995), « Apprendre à écrire à l'Université par une approche contrastive », in Boyer J.-Y., Dionne J.-P., Raymond P., *La production de textes (Vers un modèle d'enseignement de l'écriture)*, Québec, Les Editions logiques, p. 301.