

La langue française ; outil dans l'enseignement/ apprentissage en 1^{ère} et 3^{ème} années architecture (cas de l'université de Béchar).

MAZAR Yamina
Université Adrar

Résumé

Les résultats et les conséquences dégagés du système éducatif algérien ne sont pas vraiment conséquents. Les étudiants d'architecture rencontrent beaucoup de difficultés dans la langue qui est utilisée pour leurs études. Ils ne suivent leurs cours qu'en français.

Au secondaire, les matières scientifiques et techniques sont enseignées en arabe. Une fois bacheliers, ils se trouvent face à une cruelle réalité. Cet apprenant, à la sortie du secondaire, va être face à une autre situation qui est totalement à l'opposé de l'enseignement reçu au secondaire.

Pour comprendre, on a commencé dans le premier chapitre par l'analyse des copies d'évaluation de 1^{ère} et 3^{ème} année architecture, le deuxième est une analyse de typologie des erreurs des étudiants dans leurs prises de notes et la troisième partie est réservée pour l'enquête sur terrain (un entretien et deux questionnaires, le premier est adressé aux enseignants tandis que le deuxième est pour les étudiants).

ملخص

النتائج المترتبة من المنظومة التربوية في الجزائر لم تكن مثمرة على الإطلاق. طلبة الهندسة المعمارية تتلقى الكثير من الصعوبات، فهم يتابعون دروسهم باللغة الفرنسية فقط.

في المرحلة الثانوية تدرس المواد العلمية و التقنية باللغة العربية، فالطالب الحاصل على البكالوريا، يجد نفسه مباشرة أمام واقع صعب. وهذا أنه بعد خروجه من هذه المرحلة يوجد أمام وضعية تعتبر متناقضة تماما للتعليم المأخوذ سابقا.

وعليه بدأنا بحثنا في أول قسمه بتحليل إجابات امتحان طلبة السنة الأولى و الثالثة هندسة معمارية. المرحلة الثانية، تطرقنا لتحليل و تصنيف

نوعية أخطاء الطلبة في أخذهم للنقاط، أما الثالث، قد كان مخصصا للتحري في الميدان (حوار، استجوابين، الأول موجه للأسانذة بينما الثاني موجه للطلبة).

Introduction.

L'apprentissage d'une langue comporte toujours à des degrés divers, un double objectif ; formatif et communicatif. C'est selon la situation et les objectifs immédiats de la formation. On accordera plus ou moins d'importance à l'aspect formatif ou à l'aspect communicatif. Ainsi, en formation linguistique, on distingue souvent les formations de Français à Orientation Générale (F.O.G) et les formations de Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S). Cette distinction ne repose pas sur la différence à priori de type linguistique ou méthodologique mais sur la conscience plus ou moins précise que les demandeurs de formation et/ou les apprenants ont des situations d'utilisation de la langue cible.

Les étudiants maîtrisent le français pour pouvoir communiquer et l'utiliser tout au long de leurs cursus universitaire. Cette langue a aussi un objectif formatif puisqu'elle enrichit les étudiants intellectuellement, en leur permettant d'accéder à une autre culture, à de nouvelles connaissances.

Les futurs architectes qui ont besoin de la langue française dans le cadre d'activités liées à leur domaine scientifique n'ont pas tous le même niveau. Chacun d'entre eux possède un certain nombre d'idées et d'informations de leur domaine scientifique.

Ils maîtrisent le français pour comprendre les raisonnements qui leur sont proposés et dont ils ont déjà un niveau de connaissance plus ou moins approfondi de leur spécialité. Ces étudiants qui accèdent à une formation scientifique en français veillent effectivement à ce que les cours de FLE les entraînent à réfléchir et raisonner en français afin de faciliter à la fois la compréhension des cours et l'acquisition de méthodes de travail adéquates. Dans ce cas, la langue française est essentiellement un outil conceptuel.

On parle souvent d'expression écrite et compréhension écrite. Mais jamais d'écriture dans le sens graphique du terme (une graphie claire et correctement dessinée). On ne cherche pas l'écriture fleurie mais l'écriture lisible qui rappelle toujours la profession du futur architecte.

La communication et la production scientifique en français ne mobilisent pas une langue particulière. Il n'y a pas une langue différente pour les sciences et techniques, avec un système morphosyntaxique,

des fonctions différentes du français général. S'agit-il de l'acquisition d'un contenu linguistique particulier?

Comme pour toute situation éducative, l'enseignant doit sélectionner ce qui va être utile à l'apprenant, or on ne peut pas répondre à cette question (arbitrairement). Il faut d'abord recueillir des informations sur la situation éducative dans son ensemble ainsi que pour l'apprenant en architecture (cas des étudiants de l'architecture de Béchar). La question que l'on est naturellement amené à formuler est la suivante: Est-ce qu'ils constituent des besoins langagiers particuliers ?

N'oublions pas que lorsqu'on est en situation d'apprentissage linguistique, on est d'abord un individu qui apprend. L'architecte est étudiant et chercheur, ses études ne vont pas obligatoirement déterminer ses besoins.

La démarche est de se demander ce que l'apprenant va devoir effectuer comme tâches, comme activités dans la langue cible et le délai il dont dispose pour y parvenir. Cela veut dire que l'apprenant en architecture a des besoins linguistiques liés à son domaine.

Lorsqu'en revanche, des apprenants savent où, quand et pourquoi ils devront communiquer en langue cible, on parlera de Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S). Les programmes de langue française à l'intention des scientifiques se situent tout naturellement dans cette catégorie. Néanmoins, seule une analyse minutieuse permet de déterminer quand les besoins de formation linguistique sont vraiment liés au domaine et quand se pose le problème d'un contenu linguistique spécifique.

1-La problématique.

Si nous suivons l'évolution historique du système éducatif depuis l'indépendance, celui-ci a connu quatre grandes étapes. Pendant les années 60, le français était une langue tolérée, considérée comme une langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques. Durant les années 70, la langue arabe devient une langue d'enseignement. Elle se met en place à l'école fondamentale et secondaire et redonna au français son statut de véritable langue étrangère enseignée au même titre que d'autres matières.

Les conséquences dégagées de ce système ne sont pas vraiment conséquentes. Les étudiants d'architecture rencontrent beaucoup de difficultés. Ils ne suivent leurs cours qu'exclusivement en français.

Au secondaire, les matières scientifiques et techniques sont enseignées en arabe. Une fois bacheliers, ils se trouvent face à une cruelle réalité. Cet apprenant, à la sortie du secondaire, est face à une autre situation qui est totalement à l'opposé de l'enseignement reçu,

sera-t-il dans une telle posture capable d'assimiler (lire et comprendre) les textes scientifiques en français?

Les étudiants d'architecture de Béchar ne savent pas écrire, et n'expriment leurs idées qu'avec des assemblages mal formés. En 1^{ère} et 3^{ème} année architecture, les étudiants portent en eux le germe d'une scolarité boiteuse et particulièrement en langue française. Sur le plan phonétique par exemple, nous assistons très souvent à une véritable cacophonie.

Les cours, les travaux dirigés et l'évaluation sont faits en français. L'enseignant explique la leçon et l'apprenant est obligé de faire ses recherches dans la même langue. Alors, faut-il être bilingue pour continuer les études supérieures en architecture? Quelles sont les difficultés rencontrées par ces étudiants? Peut-on parler d'une mauvaise formation des enseignants? Et comment tenter pour résoudre ce problème et remédier aux nombreuses carences langagières de ces étudiants? Une formation des enseignants peut elle être bénéfique? Ou bien l'introduction du français dans les matières scientifiques et techniques serait la meilleure solution?

Un double problème est soulevé : le premier, est général; ce sont les difficultés de nos apprenants scientifiques au niveau de la langue française et le deuxième, est spécifique au domaine d'architecture qui est une spécialité qui demande l'outil indispensable de la langue française; tout les modules de cette spécialité sont enseignés en français, et on parle ici du passage le plus difficile de l'apprenant, celui du secondaire à la 1^{ère} année universitaire d'architecture.

2-Étude des copies d'évaluation relevées en 1^{ère} et 3^{ème} années architecture.

L'erreur est considérée comme révélatrice d'un manque ou d'un mauvais fonctionnement susceptible d'entraver ou de gêner le processus d'apprentissage lui-même alors mieux éclairé.

L'analyse des causes des erreurs est importante dans la mesure où elle permet de répondre à des questions aussi importantes que:

- Quelles difficultés rencontrent les apprenants?
- Quels types d'erreurs font-ils?
- Que manque-t-il à l'apprenant: le savoir, le savoir faire ou le savoir être ?ou tout cela?

L'analyse des copies d'examen de 1^{ère} et 3^{ème} année architecture nous mène à chercher, à identifier et à préciser les difficultés de nos étudiants scientifiques. Il faut aussi ajouter que cette analyse est

essentielle dans notre travail. Elle nous permet de préciser les différents paramètres qui sont de natures différentes : orthographe, conjugaison et vocabulaire.

Cette analyse nous permet aussi d'adopter une méthodologie du travail qui consiste avant tout à observer ce corpus dans son aspect global; puisqu'il s'agit du domaine d'architecture (la présentation et l'écriture globale de la copie).

Puis, relever les erreurs , les caractériser , les spécifier afin d'essayer d'envisager des solutions adéquates .Car les recherches en didactique ont démontré que l'analyse des erreurs a *un double objectif*: «*l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère et l'autre pratique : améliorer l'enseignement*»¹ .Ce qui veut dire , théorique; élément fondamental dans le cadre d'une démarche initiée et une importance capitale pour enseigner le français dans le traitement du savoir. Et pratique; c'est celle de notre préoccupation quotidienne dans la relation avec l'apprentissage de cette langue pour préciser la signification des erreurs de nos futurs architectes. L. Porcher dit que: «*tout apprentissage d'une discipline scientifique s'opère par la méditation de la langue et celle-ci ne saurait être considérée comme pure transparence, c'est-à-dire sans influence sur l'apprentissage lui-même [...] il n'y a pas de science sans tissu linguistique*»².

L'erreur donc, témoigne des difficultés rencontrées par les apprenants, ainsi que leurs compétences langagières.

Les apprenants ne manquent pas d'idées, mais ils éprouvent assez souvent la peine à accepter la richesse des idées à exprimer par écrit, et la pauvreté de leurs moyens linguistiques.

2.1-Présentation globale des copies et analyse.

Les productions d'évaluation analysées sont dominées par un manque de rationalité. L'obstacle majeur de ces étudiants est celui des difficultés qu'éprouvent ces apprenants à maîtriser le code de la langue cible (outil de leurs études) et que nous avons mis en évidence tant au niveau phonographique que morphographique ou morphosyntaxique.

Les apprenants n'arrivent pas parfois à traduire l'idée de ce qu'ils veulent dire dans leurs écrits. Car, comme nous l'avons vu dans

¹ Corder.P, "*Que signifient les erreurs des apprenant?*" in: *Langage*, n°57.mars 1980.

² Porcher.L, "*Quelques interrogations pour demain*", in: *Transfert de formation*, p.169, 1988.

cette première partie du travail ; produire un écrit, c'est non seulement donner une forme à une pensée afin de la communiquer, mais aussi essayer de transmettre à des lecteurs des informations, des images, des impressions, nuances comprises, par le seul truchement de signes.

Rédiger, suppose au préalable, une maîtrise du code de la langue cible; à savoir le code orthographique morphosyntaxique. Au niveau des études supérieures en architecture, figurent les définitions à caractères descriptifs .Car un bon apprenant, selon Stern, devrait manifester entre autre traits, *«un style d'apprentissage personnel qui est une approche active face à la tâche d'apprentissage; un savoir-faire technique et surtout des stratégies d'organisation en vue d'ordonner les unités discrètes de la langue cible en un tout cohérent»*¹.

Ces critères qui définissent le bon apprenant, nous ne les décelons que très rarement au niveau des productions écrites .Pour cela, on a choisi d'analyser ce corpus d'évaluation de 1^{ère} et 3^{ème} années architecture.

Nous avons constaté dans la plupart des copies une limitation du travail, les étudiants choisissent le plus simple pour éviter les situations compliquées ; plus les écrits s'étalent en longueur, plus la situation devient plus difficile. Une rédaction courte réduit le taux d'erreurs.

La lisibilité est un très grand problème à part entière, puisqu'il s'agit d'un futur métier d'architecture, un métier qui reflète une personnalité qui se présente à travers son écriture. C'est malheureusement, des copies illisibles, avec des schémas mal faits, sans utilisation de matériaux essentiels du domaine.

Par exemple, des dessins tracés à la main et non avec une règle, pourtant c'est un domaine qui est basé sur l'exactitude et la précision des connaissances. On peut expliquer ce phénomène, par la non volonté des apprenants qui s'explique elle-même par un découragement de leurs parts, parce qu'ils ne maîtrisent pas leurs connaissances à cause d'un problème linguistique. C'est une incertitude qui se manifeste par une illisibilité et par un travail bâclé sans aucune importance. Et ce qui nous étonne le plus, c'est l'obtention de bonnes notes qui apparaissent sur les copies des apprenants.

De même, il est difficile de lire ce qui a été rédigé ou pour se concentrer sur la copie et sur sa forme en premier lieu, laissant le fond pour un deuxième. C'est un travail simultanée, l'apprenant ne prend pas le temps de contrôler son écriture ni son dessin.

¹ Stern, "Le profil du bon apprenant ", cité par Cyr P. et Germain C., dans "Les stratégies d'apprentissage", clé international, janvier 1998.

On remarque aussi la non utilisation des signes de ponctuation. Des phrases longues, un paragraphe sans ponctuation et des phrases qui commencent par des minuscules et des majuscules au milieu. Et même s'il existe des signes de ponctuation, on n'aperçoit que la virgule et le point. Ils ignorent totalement la ponctuation et son rôle dans le texte. Un fait qui s'explique par l'apprentissage des années précédentes, ils étaient plus initiés à l'emploi du point et à la virgule.

2.2-Les interférences.

La didactique des langues précise la notion d'interférence qui renvoie aux difficultés rencontrées par les apprenants, elle nous sert aussi pour l'identifier chez les futurs architectes et les fautes qu'ils sont amenés à commettre du fait de l'influence de leur langue maternelle.

Il existe en chacun de nous un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à modifier ou à créer un élément par limitation d'un modèle logé hors du discours dans la conscience linguistique. On appelle cette forme d'assimilation (*l'instinct analogique*)¹ le concept de l'instinct fait référence bien sûr à un repérage psychologique pour définir valablement la place de l'analyse interférentielle autant que sous ensemble. L'apprenant se met des hypothèses telles que: le système de la langue est-il identique à celui de la langue que je connais déjà? Si différent de quelle nature est-il?

Une langue est parlée avant qu'elle soit écrite et qu'à ce niveau, l'oral a un impact assez fort sur l'écrit. Les difficultés sont très claires car la confusion entre la lettre et le son quand il s'agit d'une langue à graphie complexe tel le français, nous l'avons fréquemment constaté au niveau des copies des apprenants.

2-3-Fautes phoniques et phonographiques (le lexique des mots).

Sur le plan graphique, les sons sont mal transmis sur le papier, Ce sont les fautes d'orthographe constatées dans les copies de 1^{ère} et 3^{ème} années architecture. Notre analyse distinguera les erreurs à dominantes phonique et phonographique, concernant les homophones et les significations (lexique).

Il est donc nécessaire de mettre le point sur les graphèmes et les phonèmes qui sont spécifiques à la langue française, et les difficultés qui sont la conséquence d'une mauvaise discrimination auditive que l'apprenant traduit au niveau de l'écrit par des erreurs. Aussi, nous a-t-il été donné dans le cadre des copies des fautes du type: (le taux de mortalité est la n'ecence vivente sur la population migrante...), ainsi,

¹ FREI H., "*La grammaire des fautes*", Slatkine Reprints, Genève- Paris 1993 ,p43.

(les naissances vivantes d'une année paraport à la moyenne de population...) ou encore (dance type il est aménagé toujours...), ainsi (la démographie est la science qui étudie la nalyse de population...).

Ces erreurs sont dues à un apprentissage de l'oral (*réception/reproduction*) et de la transposition de l'oral à l'écrit. Une bonne réception à l'oral est une forme de préparation de l'acquisition d'une forme à l'écrit qui se concrétise par l'apport de la lecture et des activités d'écriture dans le cursus du secondaire. On constate ici l'importance de la relation entre signifiant phonique et graphique et signifié. Car les difficultés que nous avons relevées peuvent éventuellement trouver leurs explications par une mauvaise perception à l'oral qui se traduit par une mauvaise transposition à l'écrit (le passage à l'écrit de la relation langagière orale et scripturale).

2-4-Fautes morphogrammiques (fautes de grammaire):

La recherche de la précision et de l'expression définit et caractérise chaque erreur que nous avons relevée. Evidemment dans cet ordre d'idées, nous avons eu recours à des explications aussi bien intra qu'interlinguales. Alors des exemples tels que : (le taux de mortalité est la n'ecence vivente sur la population migrante...), ainsi, (les naissances vivantes d'une année paraport à la moyenne de population...); C'est la mauvaise transcription des sons et des problèmes de confusion entre le féminin et le masculin tels que : (un science, le pause, la mur, le personne, ...).

L'absence de l'infinitif en langue arabe, entraîne quelquefois, un transfert négatif vers le français, nous nous retrouvons devant des cas de type: (la place que doi donne dans la région...).

Le niveau lexical à propos duquel *Henri Besse* dit:«un élève qui associe un signifié de sa langue maternelle [...] à un signifiant étranger supposé équivalent d'un signifiant maternel biaise avec le sens étranger et organise en fait la réalité à l'aide de sa propre langue, c'est-à-dire qu'il n'apprend pas l'organisation que la langue étrangère impose à la réalité»¹.

Nous remarquons dans ce cas la nette contradiction entre un emploi correcte entre (le féminin / le masculin), et l'emploi du (pluriel/singulier). n'est- il pas du à un relâchement de la part de l'apprenant? Une mauvaise transmission et traduction de la langue arabe à la langue française.

¹ Besse.H, "Revue de phonétique appliquée", n°23, p6.

-Emploi de être / avoir.

Nous notons aussi la mauvaise utilisation des deux verbes être et avoir et une confusion grave qui conduit à une difficulté d'accord tel que le participe passé dans: (la science *est développé* grâce au monde...). Ces difficultés sont nettement accentuées quand on sait qu'à ce niveau, l'écrit est plus marqué que l'oral. Car même si elles ne sont pas prononcées, ce qui rend la tâche moins compliquée à l'oral.

-Les fautes de conjugaison.

On remarque à ce niveau de conjugaison aussi, une difficulté qui s'apparaît dans la confusion entre les verbes de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupes. Et une utilisation d'un faux infinitif du verbe au lieu qu'il soit conjugué tel que: (on *connetre* le taux d'accroissement naturel...) le verbe dans cette phrase n'est pas conjugué, il est utilisé dans son infinitif et encore mal écrit. La question qui se pose maintenant est la suivante: cet apprenant ne sait-il pas conjuguer un verbe au présent de l'indicatif ? Pourtant c'est le temps le plus simple dans la conjugaison dans en français!

On a remarqué aussi dans la plupart des copies de ces futurs architectes, l'ignorance des règles de la conjugaison, notamment le verbe (*étudier*), et l'erreur collectif était: (la démographie est une science qui *étude* les populations humaines...). L'hypothèse qu'on peut supposer ici est une confusion de la conjugaison du présent de l'indicatif du 1^{er} et 2^{ème} groupe. L'apprenant va se dire que le verbe (*étudier*) est un verbe du 1^{er} groupe et la terminaison de la 3^{ème} personne au singulier (*e*). Il a déduit alors, qu'il est impossible qu'elle soit (*ie*) parce que le (*it*) est la terminaison de la 3^{ème} personne au singulier du 2^{ème} groupe, donc il a utilisé le (*e*).

Ainsi une confusion entre la préposition (*à*) et la conjugaison du verbe avoir avec la 3^{ème} personne au singulier (*a*). On remarque aussi dans la plupart des copies l'omission de préposition (*à*) tel que: (c'est une image statique fournie *a* un moment donne par un recensement...), ainsi (le rapport des décès d'une année par rapport * la moyenne...). L'absence de l'accent de la préposition (*à*) qui s'explique par la méconnaissance de la règle, et qui est remplacée par le verbe avoir.

Comme déjà constaté, certains cas d'erreurs relevées de copies d'évaluation demandaient plus d'explications étoffées. D'autres dont la source était apparente expliquaient, par eux-mêmes, pourrait-on dire que dernier cas est un indice fort révélateur de connaissances antérieures mal acquises ?

Il est reconnu que dans le cadre de la pratique de l'écrit, circonstances et consignes influent d'une façon générale sur les écrits que les apprenants produisent. Mais bien que leur rôle soit déterminant, circonstances et consignes ne peuvent, seules, donner à l'apprenant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression. Si l'écrit est un discours marqué par la rationalisation, il doit obéir dans sa conception, à une certaine régularité distributionnelle, sémantico-syntaxe et pragmatico-discursive. Cela n'était pas suffisamment perceptible au niveau des écrits que nous avons analysés.

3- Études de la prise de notes chez les étudiants de 1^{ère} et 3^{ème} années architecture.

Nous avons remarqué que les erreurs relevées dans l'analyse des copies d'évaluation étaient les mêmes lors de l'analyse de prises de notes de ces étudiants. Ce qui veut dire, que la typologie d'erreurs et sa démarche étaient les mêmes à deux niveaux, lexique et grammaire.

Les erreurs à dominante morphogrammique, nous placent dans une situation où leur appréciation nous conduit à évoquer le problème de la non application de règles grammaticales qui suivent l'apprentissage issu du secondaire (u niveau du genre, du nombre ou des flexions verbales).

Nous ne pouvons évoquer un écart dans la réécriture d'un verbe, d'un accord mal ajusté, d'un participe ou encore d'un emploi erroné d'une préposition sans tenir compte du contexte ou du cadre formel dans lequel se réalisent ces opérations. D'autres types d'erreurs constatés, concernant les mots contenant les lettres non fonctionnelles, mais, présentant un degré minimal de gravité, si le critère d'appréciation se réfère à la cohérence du système graphique.

4-Enquête sur le terrain d' (enseignement/apprentissage) de 1^{ère} et 3^{ème} années en architecture.

L'acquisition d'une compétence de communication à l'écrit dans le cadre d' (enseignement/ apprentissage) du cursus d'architecture fait en langue française nécessite, comme nous venons de le voir une réflexion et une préparation fort judicieuse qui doivent impliquer aussi bien l'enseignant que l'étudiant. Il doit être un penseur, « expert » en contenu : il tient compte non seulement des connaissances antérieures des étudiants, de leurs perceptions, de leurs besoins, mais aussi des objectifs d'un programme et des exigences des tâches proposées. Il doit s'assurer que ce qu'il met à la disposition des étudiants est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert des connaissances. En tenant compte de degré de difficultés des tâches avec lesquelles l'étudiant doit

pouvoir interagir d'une façon significative, l'enseignant doit déterminer lui-même les actions nécessaires et s'assurer de son utilisation effective.

Sa tâche après-coup consistera à voir dans quelle mesure ses objectifs ont été atteints. Or, il s'avère dans la réalité que les enseignants en général, et particulièrement ceux qui ont à charge des étudiants de 1^{ère} et 3^{ème} années architecture n'ont pas été habitués à intervenir au niveau du programme et de l'évaluation pour adapter, réaménager, garder ou supprimer des programmes, des notes ou des concepts. Leur rôle est d'être totalement dépendant aussi bien de structures méthodologiques du programme. Les enseignants se sentent pleinement attachés sans pouvoir le juger encore moins y introduire des modifications tant au niveau de la transmission que de la progression. L'étudiant doit également être pleinement impliqué dans ce processus, car il est le centre d'intérêt autour duquel s'organise toute l'activité, la réussite dépendra pour une grande part de sa participation dans son processus de formation.

5- Synthèse.

Ces productions analysées, étaient dominées par un manque de rationalité. L'obstacle majeur à la réalisation de cette première partie du travail fut incontestablement les difficultés qu'éprouvent ces apprenants à maîtriser le code de la langue cible (outil de leurs études) et que nous avons mis en évidence tant au niveau phonographique et morphogrammique.

Les apprenants n'arrivent pas parfois à traduire l'idée de ce qu'ils veulent dire dans leurs écrits. Car comme nous l'avons vue dans cette première partie du travail ; produire un écrit, c'est non seulement donner une forme à une pensée afin de la communiquer, mais aussi essayer de transmettre à des lecteurs des informations, des images, des impressions, nuances comprises, par le seul truchement de signes.

Nous avons fait une recherche de précision et de l'expression qui définissent et caractérisent chaque erreur que nous avons relevée. Evidemment dans cet ordre d'idées, nous avons eu recours à des explications aussi bien intra qu'interlinguales. Certains cas d'erreurs relevées de copies d'évaluation demandaient plus d'explications étoffées. D'autres dont la source était apparente expliquaient, par eux-mêmes, pourrait-on dire que dernier cas est un indice fort révélateur de connaissances antérieures mal acquises ?

L'ensemble du corpus que nous avons analysé se dégage l'idée que pour chaque cas, l'étudiant a l'intuition de ce qu'il veut exprimer mais qui lui font défaut, à des degrés divers, une pensée claire, des connaissances plus étoffées et la communiquer clairement.

Conclusion

On a relevé les carences langagières dans les copies d'évaluation et modèles de prise des notes des étudiants en architecture. Leurs interprétations non aisées étant donné que l'apprenant peut se tromper par confusion sur les sons, sur les formes et sur les structures syntaxiques, mais aussi sur les relations sémantiques établies entre les mots.

Les fautes observables peuvent aussi être *«des symptômes de processus d'organisation instables, de système intériorisés provisoires, qui tentent de devenir une connaissance cohérente. Nous abordons là les spécificités de ce qu'on appelle à l'instar des didacticiens; l'interlangue par son instabilité, sa perméabilité, sa fossilisation, sa régression et enfin sa simplification.»*¹.

Alors, l'écrit est un discours marqué par la rationalisation, il doit obéir dans sa conception, à une certaine régularité linguistique, chose qui est absente chez les étudiants d'architecture. Pour cela, il est difficile qu'ils puissent continuer leurs études du moment qu'ils ne maîtrisent pas la langue française qui est un outil essentiel. Cet apprenant qui est censé posséder certaines connaissances ne les possède pas finalement.

L'écrit est présent dans la vie quotidienne de l'étudiant à travers les cours, les livres à la bibliothèque, la recherche et la documentation fonctionnant dans le cadre pédagogique. Pour cela cet enseignement donné en langue française nous semble insuffisant, la pratique de l'écrit souffre de lacunes au niveau des règles syntaxiques qui structurent la langue française.

Nous ne pouvons négliger les apprentissages de la langue française au domaine d'architecture en Algérie. A ce propos, nous sommes tous conscients du rôle non négligeable que joue cet outil dans le perfectionnement des compétences de ces études. Donner des cours de formation du français scientifique d'architecture quelque soit pour les enseignants ou les étudiants pour éviter les lacunes langagières.

¹ Besse.H/Porquier.R, "Grammaire et Didactique des Langues", Chap10, p216.217.

Avoir aussi un module de français de spécialité dans le but de faciliter la tâche des enseignants des modules d'architecture.

Bibliographie

Ouvrages théoriques.

- 1). BACHELARD G., *"Le nouvel esprit scientifique"*, Paris, Alcan, 1937.
- 2). BACHELARD G., *"La formation de l'esprit scientifique"*, Paris, Univ, 1983.
- 3). BESSE H./PORQUIER R., *"Grammaire et didactique des langues"*, Hatier Didier, 1993, cap.10, p.222.
- 4). BOURDEAU P., PASSERON A., *"La production"*, Paris, Minuit, 1970.
- 5). Bourdieu P., *"L'opinion publique n'existe pas"*, Paris, Minuit, 1980.
- 6). BUFFIN, *"Moyens d'expression de la durée et du temps en français"*; cité par : Frei.H, in *"La grammaire des fautes"*.
- 7). CANGUILHEM G., 1957, réfère ici à BACHELARD G., *"La philosophie du nom"*, 1938, et *"La formation de l'esprit scientifique"*, 1986.
- 8). CHARTIER A.M., DEBLAYE J. et JACHIMOWICZ B., *"Lectures partagées et lectures déclarées", Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants"*, IVFM, in FRAISSE E., *"Les étudiants et la lecture"*, Paris, PUF, 1993.
- 9). CYR P. et GERMAIN C., *"Les stratégies d'apprentissage"*, Clé international, chap.7, 1990. P.108.
- 10). FREI H., *"La grammaire des fautes"*, Slatkine Reprints, Genève- Paris 1993.
- 11). KINTSCH W., *"Information, accretion and reduction"*, in *"Text processing inférences, discours Processes"*, 1993, n° 16, P.193-202.
- 12). LE BRAS F., *"Comment prendre des notes"*, Alleur, Marabout, 1992.
- 13). PORCHER L., *"Quelques interrogations pour demain"* in Transfert de formation, 1988.
- 14). PEREC G., *"Les choses"*, Julliard, 1965.
- 15). RENTER Y., *"Pour une autre pratique de l'erreur"*, in Pratiques, Metz : c reseq, 1984.
- 16). STERN H., *"Le profil du bon apprenant"*, cité par Cyr P. et Germain C., dans *"Les stratégies d'apprentissage"*, clé international, janvier 1998.

Revues spécialisées.

- 17). BESSE H., *"Revue de phonétique appliquée"* n°23, p6.
- 18). CORDER P., *"Que signifient les erreurs des apprenant?"* in: Langage, n°57.mars 1980.
- 19). HULOT H., *"Enseignement du français et linguistique"*, chap.2 : la phonétique ; son rôle fondamental dans la pédagogie des premiers apprentissages, coll. Linguistique, Armand Colin.

Dictionnaires.

- 20). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, DUCROT /TODOROV, Essais.
- 21). Dictionnaire de didactique des langues, COSTE/GALISSON, Paris/Hachette, 1976.
- 22). Dictionnaire Le petit Rober, 1

