



Résumé : *Comment en finir avec un enseignement-apprentissage de la langue française, identifié comme contraignant, décentré par rapport aux besoins réels et aux demandes des publics concernés ? C'est la problématique que nous nous proposons de développer dans cet article. Dans un premier temps, nous présentons un bilan diagnostique qui permet de mettre en relief l'inadéquation méthodologique retenue et incessamment reconduite pour enseigner le français. Par la suite, dans une seconde partie, nous faisons la proposition didactique, sans prétendre à l'exhaustivité, d'une remédiation aux problèmes et difficultés d'apprentissage du français à l'université.*

Mots-clés : *Savoir-refaire, incompétence, difficulté, méthodologie, mimétisme, habitus déficitaire, motivation, représentation*

Abstract: *How can we put an end with a French Teaching and learning which identified very restrictive, decentralized compared with real needs and request of concerned learners? Here is the problematic that we are proposing to develop in this paper. At first time, we are introducing a diagnostic assessment which permits to accentuate the inadequate methodology very shortly applied in the teaching of French Language. Afterwards, in the second part, we are making a didactic proposition, without an exhaustive claim, of a panacea against the problems and difficulties to learning French in the University.*

Keywords: *Know-how-to-redo, incompetence, difficulty, methodology, mimetism, deficiency habitus, motivation, representation.*

كيف يمكن لنا ان نضع حدا او نهاية لتعليم و تعلم اللغة الفرنسية بعد معرفته جد صعب و معرقل بحيث انه يعتبر بعيد كل البعد عن ما يحتاجه حقا المتعلم. هذا يعتبر إشكالية في رأينا وهو كذلك مضمون المقال المطروح. سنقدم إذا في البداية حوصلة تقويمية لكي نتمكن فيها إظهار المسير المنهجي الغير اللائق حيث أنه كذلك منحصر في دوامة التعليم الغير المكيف للغة الفرنسية. ثم في إطار آخر إننا نقدم أطروحة تعليمية، لا بصفة نهائية، تحتوي على طرق علاجية خاصة بالصعوبات في تعلم اللغة الفرنسية في الأطور الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الإغادية، الكفاءة، الصعوبة، المنهجية، التقليد، نقص العادة، التحفيز، التصور.

Introduction

Depuis déjà quelques années (2000-2009), nous travaillons à l'observation de ce que nous avons proposé d'appeler, dans le cadre de nos recherches, les *savoir-refaire* (mais non les savoir-faire). Car, comme nous l'avons voulu montrer, les apprenants - notamment scripteurs de la langue française écrite (par la suite LFéc) - ne construisent pas effectivement des compétences de production et de création scripturale mais reproduisent, au sens de refaire au mot près, à la phrase près, des textes préexistants, disponibles et déjà-là dans les différents supports accessibles pour leur reprise, leur duplication écrite au sens propre du terme.

Nous tiendrons à le préciser, il ne s'agit en aucun cas de réécriture au sens où cette dernière peut être considérée comme une activité créative et productive. Il s'agit plutôt de re-écriture au sens de la copie conforme du texte d'appui. Elle se limite souvent au mot-à-mot, allant jusqu'à reprendre des coquilles ou des erreurs d'imprimerie glissées dans le texte de départ, ou la version originale.

La question pour nous posée est la suivante : comment, surtout arrivés à ce stade d'apprentissage universitaire, les étudiants pourront-ils, et par quelles stratégies et interactions didactiques, se détacher du cercle vicieux d'un mimétisme primaire qui prend l'ampleur d'une sur-généralisation préoccupante ?

Sur quelle méthode d'enseignement du français dans le cycle universitaire en graduation doit-on s'appuyer pour mettre en œuvre des démarches d'aide à l'apprentissage efficient, et alternatif, d'un français oral-écrit/écrit-oral ?

S'agira-t-il alors de concevoir une démarche révisionniste afin de pouvoir déterminer les impasses méthodologiques à l'origine du principal facteur de blocage à l'apprentissage ?

Ou bien, encore, entamer des explorations rationnelles et graduelles pour pouvoir effectuer des amalgames spécifiques à partir de méthodes d'enseignement pour ainsi dégager des solutions d'interventions didactiques remédiant à la situation. Ces procédures relèveraient d'un éclectisme raisonné. Doit-on, dans le mouvement de l'action des pratiques et des activités de classe, cesser/poursuivre le morcellement anatomique/structuraliste-déconstructiviste de la LFéc et parlée (LFplé) enseignée à des publics demandeurs, peut-être ou certainement, de langue fonctionnelle ?

Parmi les pistes susceptibles de fournir des dispositifs de prises en charge de l'E-A de la LF, le FOS/FOU fournit-il, de notre avis, en grande partie les moyens de survie pour un départ catalytique vers l'amélioration et l'évolution des activités / pratiques de LF ?

L'induction de ces moyens dans une logique constructive pertinente, productive et inventive de la LF, fortement contextualisée aux besoins, aux attentes et sur la demande des publics apprenants, peut provoquer le déclic motivationnel / représentationnel positif-appréciatif qui tant manque à l'apprentissage depuis tant d'années.

A partir de cet état des lieux, quelque peu généralisant, nous n'avons pas la prétention de répondre à toutes les questions formulées ci-dessus. Nous essayons seulement d'établir une description des facteurs négatifs des plus

apparents et qui procèdent du développement incontrôlé des difficultés en apprentissage de la LF à l'université. Nous nous limiterons à une proposition synthétisée de procédures et de démarches didactiques à même de réduire ces dites difficultés qui, rappelons-le, se manifestent à différents niveaux sous la forme impertinente du reproductible neutre et paralysant les constructions de savoirs et de sens linguistiques.

1. Les apprentissages mimétiques : une situation didactique d'exception

Lorsque nous avons abordé le problème de la difficulté et du blocage chez les élèves et les étudiants scripteurs, nous avons utilisé la notion de *mimétisme* pour effectuer par la suite une cristallisation sur des écrits uniquement refaits, reproduits, plagés, en somme dûment calqués.¹

Les apprentis-scripteurs au lycée en situation de production écrite n'écrivent pas autre chose que des pseudotextes repris tels quels à partir de textes-source. Ce qui n'est donc que de la copie, ou tout au mieux du plagiat.²

Les apprentis-scripteurs à l'université, donc les précédents élèves, reconduisent des habitudes d'écriture lacunaire et/ou plagiaire au niveau supérieur (ainsi nous les désignons) se placent de manière inadéquate et sont en porte à faux avec les savoirs linguistiques proposés dans les contenus d'E-A de la LF à l'université.

En effet, des savoirs savants tels que la littérature, les sciences du langage et les techniques d'expression écrite et orale se situent en net décalage avec le profil réel des publics concernés.

Ceci dit, on se retrouve par voie de conséquence face à une situation didactique d'exception. D'une part un dispositif d'ensemble épistémologique à enseigner qui se laisse découvrir trop ambitieux quant à la nature spécifique en terme de réalité du terrain ; d'autre part un ensemble assez conséquent de traits linguistiques mal acquis à soumettre dans l'obligation à un traitement pédagogique et didactique qu'on est appelé à concevoir en permanence dans l'aléatoire et la précarité des improvisations, vaines tentatives pour contourner les véritables difficultés. Nous avons, dans le cadre de notre thèse de recherche, proposé des pistes de remédiation qui ont donné des résultats tangibles auprès des publics observés et impliqués dans les interactions didactiques mises à l'épreuve dans le champ d'expérimentation-classe de LF.³

Dans les points qui suivent nous décrivons et expliquons substantiellement la pratique scripturale inadéquatement obsolète des étudiants-scripteurs. Ceci nous permettra de démontrer que ce régime de fonctionnement n'aide pas à la construction des savoirs, mais plutôt à figer dans l'expectative l'*in-compétence*⁴ mutant progressivement en un type de fossilisation

1.1. Les savoirs (re) faire : essai de définition

L'écriture est une compétence technique, un savoir-faire, tout comme « le langage [qui] est une habitude technique (al-lughā, malaka ṣina'iyya) [...]. Ce sont les habitudes de la langue qui servent à exprimer les idées ». (Ibn Khaldūn, 1978 (1377-1402) : 1265). Ce savoir-faire requiert des habiletés et des capacités techniques très particulières. La compétence scripturale se développe à partir

des toutes premières années de la scolarisation. Partant du simple signe ludique que représente le dessin enfantin jusqu'aux premières lettres de l'alphabet. Pour nos étudiants, algériens en l'occurrence, peu d'entre eux ont été à l'école préparatoire (maternelle, jardins d'enfants), peu d'entre eux ont été accompagnés, dans leurs tout premiers mots tracés, par leurs parents. La réalité socio-culturelle, avec ce que cela suppose comme infrastructures et matériels pédagogiques, est souvent caractérisé par des carences et des insuffisances dues aux raisons historiques que l'on connaît⁵. Pour ce qui concerne ces savoir (re) faire - notamment visibles dans les contextes d'activités scripturales -, nous diront que pendant que les enseignants continuent d'entretenir la représentation d'un apprenti-scripteur idéal, celui-ci a muté en apprenti-scripteur plagiaire⁶.

Les méthodologies d'enseignement, internes et externes à l'objet-langue, qui s'appuient sur la mémorisation - souvent excessive - ont contribué au développement d'une compétence mimétique forcée à la clotûre et aux limites de l'oralisation de l'écrit (lectures non-interactives non plus sémantico-pragmatiques), confinée à la reproduction de l'écrit. Toute une génération d'apprenants a certes beaucoup écrit. Elle a écrit surtout les définitions, des parties de leçons et de cours, de consignes et d'énoncés de problèmes et d'exercices. Elle a, pour tout dire, recopié du réécrit. Au point où, arrivés au terme des évaluations d'examens, les enseignants se plaignent de lire la même copie un certain nombre de fois. Ce qui semble être le résultat implacable d'une fonction mimétique faite machine bien huilée à reproduire de l'identique.

1.2. Pourquoi l'in-compétence d'écrire ?

Dans le cadre de nos recherches par rapport à la problématique, nous avons toujours préconisé l'intervention d'une didactique intégrée et interactive. Parmi des solutions, le recours à la langue première, la dédramatisation et la sécurisation linguistiques. Ainsi que les propositions de démarches interactives désignées dans leur ensemble par la dénomination d'*interactions scripturales* et la fusion des deux codes écrit et parlé de la langue (ayant dérivé l'un de l'autre dans le schématisme dichotomique dans les représentations des étudiants). Tout se fonctionnalise dans le cadre d'activités et de pratiques langagières liées *in vivo* aux besoins réels, précédemment analysés, des étudiants. Pour nous, l'implication devrait être intimement rattachée à une conscientisation de la langue à différents niveaux : phonématique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique, pragmatique-communicatif et, par extension, langue ouvertement fonctionnelle. En bref, une « conscience linguistique », comme la préconisent les Dabène quand il s'agit de, nous les citons, « développer les activités qui mettent en avant la fonction symbolique du langage plus encore que sa fonction communicative [...] ». Aussi, surtout dans les contextes de tradition orale, les activités qui privilégient la fonction symbolique contribueront [...] à faire admettre l'écrit comme une activité signifiante parmi d'autres et favoriseront donc à moyen terme son apprentissage (Dabène et Dabène dans Cuq, 1992 : 196).

Les difficultés se cristallisent, nous le savons, autour des complexes notionnels et conceptuels internes à la langue elle-même. Les apprentis-scripteurs, à force d'accumuler les erreurs à tous les niveaux et à propos desquelles ils sont

constamment accablés, se résolvent à adopter une posture de rejet issue d'une démotivation propice à alimenter le minimum de survie linguistique en terme de reproduction mimétique. Par ailleurs, vu les contraintes de temps et de matériaux didactiques, on sait que les apprenants ont très peu manipulé et travaillé les textes. Gardons toutefois à l'esprit que l'enseignement du français a été pendant un certain temps rattaché à une méthodologie dominée par le discours métalinguistique et le tout grammatical microsegmenté de la *phrase*. Si bien que les techniques d'expression écrite (le résumé, la synthèse de documents, la contraction de textes, la fiche de lecture, le commentaire composé, la lettre, etc.) n'ont pas eu l'espace et le temps assez élargis pour que les scripteurs-novices aient la possibilité de développer des capacités scripturales durables. Un retour au texte, comme prétexte à la lecture interactive, maintiendrait vivace la fonction originelle de la langue (fonction et communication) d'une part et, d'autre part, rendrait plus visibles dans leur ensemble les différentes parties du discours accessibles aisément selon les modalités de la segmentation et de la séquentialité (grammaires de texte)⁷. Nous n'évoquerons que quelques facteurs provocateurs du blocage en écriture, tant ils sont nombreux. A la source du problème, nous estimons que le sentiment d'insécurité linguistique se place en avant, et en amont, c'est-à-dire à l'intérieur même de la biographie langagière des étudiants. Ce facteur bloquant éclate à son tour sous forme de plusieurs profils psychologiques sous-tendus par des sentiments d'angoisse, de malaise, d'anxiété, d'état stressant par rapport aux caractères étonnants des aspects formels et microsystémiques de la langue étrangère (les phonèmes, les graphèmes, les lexèmes, les syntagmes, les morphologies dérivationnelle et verbale, la ponctuation, la graphie, etc.).

1.3. Mimétisme méthodique et habitus déficitaires en LF

Dans ce point, nous voudrions, pour plus de visualisation, proposer l'observation d'un échantillon écrit, issu des productions d'étudiants en LF à l'université (3^{ème} année licence classique). Pour des raisons de place, nous nous limiterons à quelques séquences assez représentatives quant à l'objectif fixé pour notre article. C. désigne Copie suivi d'une numérotation qui permet de distinguer les étudiant(e)s-scripteurs. Le vers, extrait d'un poème de Max Jacob, et les consignes de travail ont été dictés par l'enseignant.

- C. 1 : « sous le nom d'eider⁸ les sygnes aiderent à l'edredon [...] dans ce verre on remarque qui il y a [...] »
- C. 2 : « sous le long [...] les cygnes aidèrent a l'edredon ». [...] Dans ce vers de Max J. hope on peut remarquer [...] »
- C. 3 : 1/ sous le nom d'eider les cygnes aiderent a l'edredon [...] 1) dans ce vert Max, Jakob veût exigé une libert totale, car il y a employé le mot cygne qui signiffit oiseau et le oiseau [...]
- C. 4 : - su le nom d'eider les cygnes aiderent a l'edredon [...] - Les repetion (ei - ai) // // // (// : équivaut à un mot biffé) qui se manifeste par des fautes // d'ordre phonetique [...]
- C. 5 : - d'eider les cygnes aidèrent à l'edredon » - Le procédé dans se vers c'est le procédé [...] on remarque aussi que les mots dans se vere se sont terminé [...]

Le vers de Jacob, prélevé de 5 copies, est différemment perçu du point de vue phonétique. Il est graphié par les uns et les autres selon les moyens et les habitudes de perception auditive. Cependant, nous ne relevons pas des écarts et des fautes dans le vers 5 fois repris étant donné qu'il a été fixé au tableau par l'examineur. Excepté le « s » pour *cygne* dans la C1 et le « long » pour *nom* de C2. Dans la présentation des copies nous relevons une grande fréquence de mots biffés et rebiffés - signe d'hésitation et de manque d'assurance en posture d'écriture, ce qui laisse supposer que les scripteurs utilisent rarement la révision et la réécriture dans le cadre d'une planification dûment établie. Ces caractéristiques font partie de ce que nous désignons par les *habitus scripturaux déficitaires*. En effet, quand il s'agit d'écriture - même pour les examens - les scripteurs s'appliquent rapidement à coucher par écrit systématique les éléments du cours préalablement mémorisés. Il est rare qu'un étudiant demande une, deux ou trois fois une feuille de brouillon durant toute la durée de l'épreuve écrite. Habitus déficitaire également le peu d'importance accordée aux fonctions phonogrammiques (é-è-ê), morphogrammique (é-finale/infinif, participes passés, passé simple), distinctive (à-ù-û-ê-ô) (Cogis, 2005 : 214). Pour récapituler, donc :

l'edredon : de C1 à C5. / *aiderent* : C1 - C3 - C4 et *aidèrent* en C5 / *phonétique* : C4 / *procédé* : C5 / *a* : C2 - C3- C4 / *veût* : C3

Les étudiants ne possèdent pas l'image de l'accent. Aussi, malgré la fixation du vers bien écrit au tableau, passent-ils *inconsciemment* outre. Par ailleurs, l'autre *habitus* déficitaire se concrétise à travers la dysorthographe, notamment de *vers* noté selon les idiosyncrasies auditives en possession de chacun : *verre* en C1 - *vert* en C3 - *vere* en C5. L'homophone de *ce* : *se* en C5 (à deux reprises). Ajoutons quelques exemples liés à des problèmes de dysgraphie, de morphologie verbale et dérivationnelle. La ponctuation, parent pauvre de l'écriture, est quasiment absente, ainsi :

veût exigé une libert [...] signifit (C3) / *le oiseau* (C3) : contraction vocalique et non acquisition de l'apostrophe. / *Les repetion* (C4) / *le procédé dominé* (pour dominant) (C5).

Le mimétisme méthodique, caractéristique de la mémorisation « par cœur » chez les étudiants, apparaît dans :

On remarque en C1 - C2 - C5 ; en fait, issu d'une expression très usagée en langue arabe d'enseignement : نلاحظ [nulahidṿ].

Cet échantillon permet de mettre à jour les problèmes accumulés dans les dysfonctionnements d'un enseignement de l'oral réduit à sa plus simple expression d'une part. mais d'autre part aussi, il montre l'insuffisance des retours réguliers et rationnels sur les connaissances procédurales par des procédés pédagogiques adaptés dans la compréhension de l'écrit (lecture et construction de sens) et la production de l'écrit (écritures et réécritures). Nous nous permettrons de penser que dans pareils cas de figure on a vu davantage en classe passer la langue plutôt de s'y tenir ponctuellement.

2. Pour des apprentissages efficaces de LF à l'université

Dans cette seconde partie, nous tentons de contribuer à apporter un éclairage sur les meilleures conditions à réunir pour bien et mieux apprendre le français à l'université. L'écriture, à notre sens, constitue l'enjeu principal et vital nécessaire aux apprentissages. Comment nous pensons les théoriser et par la suite les planifier ? Il est clairement défini que les anciennes pratiques pédagogiques ont besoin et d'un lifting et d'un renouvellement quasiment intégral qui devrait toucher à l'ensemble méthodologique avec tout ce qui le compose et le constitue en terme de dispositifs et de démarches. Ce problème, à résoudre à long terme, est intimement lié à la formation des formateurs. Par ailleurs, si la LF est dans ce contexte particulier destinée à des publics non-natifs, il est strictement conseillé dans l'urgence de repenser les angles de vision à partir desquels cette langue est perçue-représentée-imaginée, de repenser dans le cadre méthodologique les relations à définir, déterminer voire concrétiser entre L1 et L2. Car, nous ne l'oublions pas, le paramétrage contrastif apporte un certain nombre de solutions pouvant beaucoup apporter pour les apprenants. La LF, en tant que discipline de spécialité, pourra être comprise dans un cadre d'enseignement sur objectifs spécifiques et universitaires.

Enfin, tout ce qui précède est conditionné à la nécessité d'un travail de fond centré sur le renforcement des représentations positives-appréciatives et la modification de celles considérées comme négatives-dépréciatives.

2.1. La nécessité du renouvellement méthodologique

Il s'agit de mener l'ensemble de la classe vers plus de pratiques langagières (manipulations de la langue), donc vers plus de théorie (pratiques métalangagière). Si nous prenons l'exemple de la grammaire, nous dirons que plutôt que de l'enseigner à outrance mieux vaudrait opter pour un enseignement grammaticalisé (confer nos propos sur la phrase vs le texte, pages précédentes).

Afin de développer une véritable compétence communicative langagière en LF, la mise en place réelle et régulière de grilles d'évaluation pourra être d'un apport constructif et pertinent. Les grilles d'évaluation constituent, dans ce contexte, de véritables carnets de route ou autres guides de voyage dans la planète langue, si nous nous permettons la métaphore. Sans grilles d'évaluation dûment établies et conceptualisées à partir d'activités et de pratiques, point d'identification rationnelle et réaliste des besoins langagiers des étudiants.

Les habitus scolaires, toujours vivaces chez les étudiants, ont besoin aussi d'un lifting. L'espace-classe, qu'ils ont connu à l'école, doit être aménagé et redéfini selon les critères relatifs à leurs besoins socioculturels et leur âge de jeunes adultes. La gestion du temps - il y va de même pour le cours-TD - peut leur être en partie confiée pour atteindre des objectifs liés à l'implication et à la prise d'initiative autonome. L'enseignant, gestionnaire, expert ou animateur, laissera ainsi toute la latitude aux étudiants d'apprendre et acquérir des protocoles interactifs et communicatifs. Pour mieux nous expliquer, nous faisons la proposition de scinder la sphère langagière en deux composantes : 1) composante orale (oral-

écrit / écrit-oralisé) et 2) composante écrite (écrit et écriture en projets dûment planifiés à court/long termes). Pour l'oral, en compréhension et expression, l'introduction des pratiques interactives verbales, conversationnelles introduites à un rythme régulier d'expression-production de l'oral. Simultanément doit s'établir rationnellement une jonction avec l'écriture : reprises de séquences de l'oral (transcription de mini-conversations par exemple, protocoles verbaux transcrits, échanges oraux portés par la suite à l'écrit par des preneurs de notes, etc.). Passages à la lecture de textes transcrits à partir de l'oral écrit avec une jonction lexicale (exercices scripturaux, recherches de mots préalablement notés et repris dans les dictionnaires, par exemple). Cette alternance oral (locution - conversation - débat, etc.) - lecture de mots ou mini-textes - lexicale (recherche) permet le stockage en Mémoire à Court Terme - Mémoire à Long Terme).

Pour la composante écrite, un travail de textualisation courte > longue peut se formaliser dans des activités disséminées dans le cadre de projets bien définis/planifiés avec une visée objective de développement cognitif et renforcement de compétences (textuelle, phrastique-séquentielle, grammaticale, morphosyntaxique, orthographique, etc.).

2.2. La spécialité disciplinaire de Langue Française : objectif spécifique à l'université

En effet, comme l'annonce cet intitulé, la LF au supérieur en tant que discipline à part entière ne peut s'accommoder d'énoncés écrits tels que ceux observés ici en 1.3. Peut-on passer sous silence sur le fait qu'un étudiant en géographie ignore ses « 4 points cardinaux » ou la superficie de son propre pays ? Il en va de même pour un étudiant en LF qui méconnaîtrait la graphie-phonie de mots les plus simples : vers (de poésie) / vers (préposition) - vert - verre (d'eau), etc. Les objectifs sont donc en attente d'être dans leur grande partie redéfinis par une révision et une réforme des contenus d'enseignement. Le paramètre, ou la composante, culturel(le) reste à déterminer en terme de méthodologie. Nous avons vu à quel point le vers proposé de Jacob est culturellement chargé sachant par là même que les lexèmes du vers ne sont même pas des mots français (eider, islandais ; édredon, suédois). *Alchimie* et *Altair* auraient été mieux perçus par les étudiants arabophones. Nous voulons signifier qu'au départ le principe didactique que nous défendons est celui de maintenir le cap sur plus de facilitation avant de s'orienter progressivement vers des aspects plus complexes de la langue.

La réalité étant ce qu'elle est, l'étudiant utilisateur/apprenant aurait un niveau situable dans A2 - B3. Notre recherche en thèse a permis d'obtenir des résultats allant dans ce sens⁹. A partir de cette évaluation diagnostique générale la fixation d'objectifs spécifiques est possible à réaliser par des équipes de recherche. Sommairement, nous donnons le profil linguistique en LF de l'étudiant actuel :

A2 :

Composante Linguistique :

Compétence lexicale : vocabulaire restreint pour les besoins communicatifs élémentaires. *Compétence grammaticale* : utilisation correcte des structures simples, erreurs sans gravité (confusion des temps), propos clairs. *Compétence*

phonologique : prononciation assez claire pour la compréhension. L'interlocuteur devra parfois faire répéter. Compétences orthographique et rédactionnelle : copie des expressions courtes. Peut écrire phonétiquement des mots de son vocabulaire oral.

Composante Sociolinguistique :

Peut s'exprimer, répondre à des échanges d'informations. Exprimer une idée, un point de vue, avoir des relations sociales. Compétence pragmatique : peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre, clore un échange bref en face à face.

B2 :

Composante Linguistique :

Compétence lexicale : vocabulaire restreint/emploi de périphrases. Erreurs sérieuses pour exprimer des idées à approfondir. *Compétence grammaticale* : a un contrôle grammatical malgré les erreurs d'interférence LM. Sens général clair. *Compétence phonologique* : intelligible, malgré des erreurs occasionnelles. *Compétences orthographique et rédactionnelle* : produit un récit compréhensible. Orthographe, ponctuation, mise en page assez juste.

Composante Socioculturelle :

Est conscient des règles de politesse, des différences de coutumes, d'attitudes, de valeurs, etc. Compétence pragmatique : peut intervenir dans des situations moins courantes, voire difficiles. A une relative aisance pour raconter / décrire quelque chose de simple et de linéaire (CECR, 2001 : 25).

Ainsi, il est possible de situer les apprenants-étudiants en licence de français entre un niveau de survie (A2) et un niveau-seuil (B2). Cette délimitation se justifierait, à notre sens, par deux paramètres assez clarifiés à l'issue de nombreuses expérimentations. A l'oral, les modalités de co-construction collaborative et coopérative n'ont été que peu opérables, voire inopérantes. A l'écrit-écriture, en plus de leur primauté sur l'oral, deviennent un prétexte pour davantage de concentration et de centration abusive sur les microsystèmes de la langue méta-.

2.3. Motivation/Représentation : variable ambivalente d'une didactique intégrative

Tout compte fait, il s'agit d'un retour souhaité - sinon nécessaire - à ce qu'on ne qualifiera plus de primauté de l'oral mais plutôt un E-A de l'oral lequel a trop été relégué au second plan et subit les aléas des « Silence ! », et tant l'*emprise/l'empire* de l'écrit s'est démesurément expansé. En citant Ruggia et Cuq, « [...] en classe de langue, l'enseignant parle pour enseigner à parler. [il] parle certes pour enseigner à parler, à "dire", mais aussi à "faire", et dans ce sens les activités métalangagières permettent également une réflexion sur les aspects pragmatiques de la communication. » (Ruggia et Cuq, 2008 : 60).

Or, les étudiants en licence ont très peu construit de compétences métalinguistiques pour la simple raison que leur rapport à la LF est intrinsèque à la représentation d'un savoir construit, préétabli, comme le serait tout autre

discipline (mathématiques, Histoire, Sciences naturelles, etc.). Alors que la langue est exposée à un mode d'appropriation, en l'occurrence l'acquisition. Un savoir à construire. Cette représentation existe aussi chez les enseignants lesquels eux-mêmes ont été exposés, alors apprenants, à des régimes de fonctionnement méthodologique caractérisés par un paramétrage abusivement théorique de l'objet-langue. C'est dire qu'au niveau technique trop peu de pratiques ont été mises en œuvre (et ceci est à mettre sur le compte de la formation de formateurs) afin d'animer (ou la réanimer) la langue pour l'introduire dans ce que Cuq et al. Appellent l' « unité(s) minimale(s) de cohérence concernant les manières de faire » (Cuq et alii., 2003) ; en l'occurrence la (les) méthode(s) la (les) plus adéquate(s) qui requiert le public concerné. Suite à cette ébauche d'état des lieux, s'impose un autre travail d'ordre conceptuel portant lui-même sur les conceptions en général et les représentations en particulier. Un aller-retour sur les représentations/la (les) motivation(s) constamment maintenu au gré de procédures rationnelles et mesurables. Il est donc à concevoir au sens strict du champ de la didactique de l'E-A des langues. Une mise en place, et à l'avant, des stratégies cognitives pourra pertinemment contribuer à la catalysation des motivations ainsi qu'au détournement (ou récupération) des représentations alors négatives dès lors positivées. Le recours à la LM, par exemple, sera perçu du point de vue de la construction de sens. Les interactions verbales jonctées aux interactions scripturales, une dynamique d'un véritable éveil à la LFéc et LFplé.

Conclusion

Sans avoir la prétention d'avoir fourni des réponses-remèdes aux problèmes d'E-A de la LF dans le cadre théorique de la didactique, mais il nous semble, au moins, avoir soulevé la problématique d'un apprentissage visiblement déficitaire, voire piégé durablement dans l'écheveau anomie-fiasco. Les compétences scripturales et dicursive, les moins visibles dans la classe de LF, demeurent à cet effet un objet de quête ou de curiosité tant les habitudes langagières et métalangagières des apprenants sont dominées et conditionnées par les stratégies mimétiques *oralographiques* (Bouchard, 2005 : 64-74). Une redéfinition des niveaux méthodologique et technique par rapport aux données concrètes du terrain socio-scolaire et universitaire s'avère prestement nécessaire à la consécration d'un renouvellement conceptuel et représentationnel réaliste. Pour ne pas nous reprendre, rappelons seulement que les études de la LF à l'université sont à intégrer dans une logique de constantes auto-évaluation et autonomisation qui pourraient être schématisées selon le double ordre suivant : 1) l'analyse systémique de l'objet enseigné dans le contexte particulier des contenus à définir clairement (que veut-on enseigner et comment ? Les apprenants négocient-ils avec les contenus enseignés ou non ?) et 2) analyse des besoins et évaluations régulières des apprentissages suivis de retours fréquents sur les régimes méthodologiques et techniques soumis aux essais d'E-A plus stratégiques moins mécaniques.

Notes

¹ Nous avons consacré nos travaux de mémoire de Magister et de Thèse de Doctorat à la mise à jour de cette problématique et ce à fin de proposer des solutions d'interactions didactiques. L'objectif étant de déterminer les dispositifs pédagogiques favorables au développement de la compétence scripturale.

² *Les Productions écrites chez les apprenants du cycle secondaire*, Mémoire de Magister, option Didactique des langues, soutenu publiquement en 2002, Université Badji-Mokhtar - Annaba, Département des Langues Etrangères, Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales.

³ *Problématique de l'écriture et activités de scription d'étudiants en licence de français*, Thèse de Doctorat, option Didactique des langues, soutenue publiquement en 2008, Université Badji-Mokhtar - Annaba, Département de Français, Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales.

⁴ Je propose de désigner par ce terme *in-compétence* (avec trait d'union) le non développement et la non construction de la compétence scripturale-textuelle par des étudiants arabophones en LF.

⁵ Il faut savoir qu'en Algérie, durant les premières années d'indépendance (1962), l'on enregistrait un taux d'analphabétisme parmi les plus élevés au monde.

⁶ En effet, comme nous l'avons proposé dans le cadre de notre thèse de recherche, l'apprenti-scripteur idéal-repris sur le locuteur idéal de Chomsky - désigne l'apprenant écrivant réellement, alors qu'apprenti-scripteur plagiaire désigne l'apprenant reproduisant les écrits d'autrui sans développer une véritable compétence de production scripturale autonome.

⁷ Confer, notamment, les travaux de Adam, J.-M., *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, Coll. Cursus, 2005, *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette, 1991, *Le récit*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 1984 ; de Combettes, B., *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot, 1983 et de MOIRAND, S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International, 1979

⁸ *Eider*, n.m. mot islandais, genre d'oiseaux palmipèdes ; *édredon*, n.m. du suédois *eider*, oie du Nord, et du german, *don*, duvet.

⁹ Les grilles du CECR ont permis de tester le niveau des étudiants.

Bibliographie

Bouchard, R. 2005. « Le "cours", un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... ». *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, pp. 64-74.

Cogis, D. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles*. École/Collège. Paris : Delagrave.

Cuq, J.-P. 1992. *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (Dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Ibn Khaldûn.1978. *Discours sur l'Histoire Universelle (Al-Muqaddima)*. Traduction nouvelle par Vincent Monteil. Paris : Sindbad.

Ruggia, S., Cuq, J.-P. 2008 « Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère ». *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, p. 60.